



HAL
open science

Numérique et genèses documentaires : études de collectifs de professeurs d'anglais producteurs de ressources

Nolwenn Quéré

► **To cite this version:**

Nolwenn Quéré. Numérique et genèses documentaires : études de collectifs de professeurs d'anglais producteurs de ressources. Education. Université de Bretagne occidentale - Brest, 2019. Français. NNT : 2019BRES0068 . tel-02529332

HAL Id: tel-02529332

<https://theses.hal.science/tel-02529332>

Submitted on 2 Apr 2020

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.

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE
DE BRETAGNE OCCIDENTALE
COMUE UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE

ECOLE DOCTORALE N° 603
Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique
Spécialité : *Sciences de l'éducation*

Par

Nolwenn QUERE

Numérique et genèses documentaires : études de collectifs de professeurs d'anglais producteurs de ressources.

Thèse présentée et soutenue à Brest, le 2 décembre 2019
Unité de recherche : EA 3875

Rapporteurs avant soutenance :

Elke NISSEN Professeur (HDR), Université Grenoble Alpes
Luc TROUCHE Professeur émérite (HDR), Ecole Normale Supérieure de Lyon

Composition du Jury :

Président du Jury : Jean-Marie BOILEVIN Professeur, Université de Bretagne Occidentale

Elke NISSEN	Professeur (HDR), Université Grenoble Alpes
Luc TROUCHE	Professeur émérite (HDR), Ecole Normale Supérieure de Lyon
Margaret BENTO	Professeur (HDR), Université de Paris
Michel GRANGEAT	Professeur émérite (HDR), Université Grenoble Alpes

Dir. de thèse :	Ghislaine GUEUDET	Professeur (HDR), Université de Bretagne Occidentale
Co-dir. de thèse :	Brigitte GRUSON	Maître de conférence (HDR), Université de Bretagne Occidentale

REMERCIEMENTS

En premier lieu, j'adresse mes remerciements à mes directrices de thèse, Brigitte Gruson et Ghislaine Gueudet, sans qui je n'aurais jamais pu mener à bien ce travail. Brigitte m'a accompagnée dans l'avancement de ma réflexion, du début de mon master à la fin de ce travail de recherche. Grâce à ses conseils bienveillants et ses relectures minutieuses, j'ai pu progresser. Pour tout ce temps, merci. Je remercie également Ghislaine pour la confiance qu'elle m'a accordée en acceptant d'encadrer mon travail. Sa patience, sa disponibilité et ses retours avisés durant la rédaction de ma thèse ont été très précieux. A toutes les deux, merci pour les qualités scientifiques et humaines dont vous avez fait preuves tout au long de ce travail doctoral.

Pour m'avoir fait l'honneur de participer à l'évaluation de cette thèse, je remercie tout particulièrement Elke Nissen et Luc Trouche, rapporteurs de ma thèse, ainsi que Magaret Bento, Jen-Marie Boilevin et Michel Grangeat, membres de mon jury.

Je souhaite exprimer ma gratitude à la Région Bretagne et à l'Université de Bretagne Occidentale pour m'avoir accordée une bourse de recherche me permettant de me consacrer sereinement à mon travail.

Je tiens à remercier l'équipe du CREAD, en particulier Carole Le Hénaff et Sophie Joffredo-Lebrun, pour leur bienveillance et leurs précieux conseils scientifiques. J'ai une pensée amicale pour mes collègues doctorants, et plus particulièrement Valérie, avec qui j'ai eu le plaisir de découvrir les différentes facettes du monde de la recherche. Enfin, je remercie l'équipe du CAREL pour son accueil et le personnel de l'INSPE pour son professionnalisme.

Ce travail n'aurait pas été possible sans la collaboration des différents collectifs qui m'ont accueillie. Pour m'avoir permis d'intégrer vos groupes de travail, merci. Je tiens, plus particulièrement, à remercier les enseignants qui ont acceptée de m'ouvrir leur classe et qui m'ont accordée du temps pour échanger sur leurs pratiques.

Pour terminer, j'adresse un grand merci à mes amies, Carole et Mévéna pour leur présence, et à ma famille, Darrell, Erwan et à Lee, pour leur soutien inconditionnel qui m'a été très précieux pendant ces années de thèse.

Table des matières

PARTIE I : INTRODUCTION.....	11
PARTIE II : CONTEXTE INSTITUTIONNEL ET SCIENTIFIQUE. TRAVAIL COLLECTIF ENSEIGNANT, ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET NUMÉRIQUE.....	15
Chapitre 1. Contexte institutionnel de la recherche.....	16
1. En France.....	17
1.1. Des textes officiels soutenant le travail collectif et l'utilisation de ressources numériques.....	17
1.2. Des rapports pointant des difficultés.....	18
1.3. Enseignement des langues et numérique.....	19
2. En Bretagne - Une dynamique académique.....	24
2.1. Les coopératives pédagogiques numériques.....	25
2.2. La plateforme Cartoun : pour la mutualisation des ressources pédagogiques numériques.....	26
2.3. La g@zette des langues.....	28
3. Le projet e-FRAN IDEE.....	29
3.1. Présentation du projet et questionnements.....	29
3.2. Lien avec notre travail de thèse.....	29
Chapitre 2. Revue de travaux.....	31
1. Le travail collectif enseignant.....	31
1.1. Les différentes modalités du travail collectif enseignant.....	31
1.2. Études sur les différentes formes de travail collectif.....	32
2. Le projet ReVEA : le travail documentaire des enseignants, individuel et collectif. ...	36
2.1. Présentation du projet.....	36
2.2. Principaux résultats obtenus en langues	37
2.2.1. Les ressources des enseignants : une cartographie.....	37
2.2.2. Analyse des systèmes de ressources, individuel et collectif, évolutions dans la durée.....	38
2.2.3. Suivi des collectifs de professeurs concepteurs de ressources.....	41
2.2.4. Identification des facteurs influençant sur la sélection et la transformation des ressources.....	43
3. L'enseignement des langues et ressources numériques : entre disponibilité et intégration.....	45
3.1. Les ressources à la disposition des enseignants.....	45
3.2. Les enseignants et leurs ressources numériques : des difficultés d'intégration....	49
3.3. La conception de ressources pédagogiques numériques soutenue par la réflexion collective.....	50
4. Synthèse.....	52
PARTIE III : CADRES THÉORIQUES.....	53
Chapitre 1. Le développement professionnel des enseignants.....	54
1. La notion de développement professionnel en sciences de l'éducation.....	54
2. Le développement professionnel : le cas des enseignants de langues.....	56
2.1. L'agir professoral.....	56
2.2. L'épistémologie pratique.....	58

Chapitre 2. La théorie des Communautés de Pratique.....	62
1. Les éléments constituant la pratique.....	63
2. Les stades de développement de la CoP.....	64
3. Les notions de participation et de réification.....	65
Chapitre 3. L'Approche Documentaire du Didactique.....	68
1. Les origines de la théorie.....	68
1.1. La notion de ressources.....	68
1.2. Des ressources aux documents.....	69
1.3. De l'approche instrumentale à l'approche documentaire.....	70
1.4. Le développement de nouveaux documents : de la prise en compte de la conception de la ressource à sa mise en œuvre.....	72
2. Système de ressources, système documentaire : définition et représentation.....	74
2.1. Système de ressources collectif – système de ressources communautaire.....	75
2.2. Proposition de schématisation du système de ressources communautaire.....	75
2.2.1. La définition de familles d'activité : les blocs de niveau 1.....	76
2.2.2. La définition de classes de situations : les blocs de niveau 2.....	77
2.3. Définition d'une connaissance communautaire.....	79
2.4. La documentation communautaire : entre système de ressources communautaire et connaissances communautaires.....	81
3. Synthèse et questions.....	82
3.1. Retour sur les principaux concepts retenus.....	82
3.2. Questions de recherche.....	83
 PARTIE IV : MÉTHODOLOGIE.....	 84
Chapitre 1. Le positionnement du chercheur.....	85
Chapitre 2. Les outils de recueils.....	87
1. Observations des réunions.....	87
2. Collecte de ressources créées et mutualisées.....	87
3. Prises de notes.....	88
4. Observations de classe.....	88
5. Entretiens.....	89
6. Échanges par courriel.....	89
Chapitre 3. Une méthodologie adaptée à chacun des collectifs et des membres suivis individuellement.....	90
1. Le réseau de mutualisation.....	90
1.1. La présentation du réseau de mutualisation	90
1.2. Le choix du collectif	92
1.3. La méthodologie adaptée au suivi du réseau de mutualisation et à ses membres.....	92
2. Le Groupe d'Intégration Pédagogique des Usages du Numérique.....	94
2.1. La présentation du collectif.....	94
2.2. Le choix du collectif.....	95
2.3. La méthodologie adaptée au GIPUN et à ses membres.....	95
3. Le groupe Collectifs Enseignants et Ressources pour l'Autonomie Des élèves – CERAD-Anglais.....	98
3.1. La présentation du collectif.....	98
3.2. Le choix du collectif.....	99

3.3. La méthodologie adaptée au CERAD-Anglais et à ses membres.....	99
Chapitre 4. Le traitement des données.....	101
1. Le traitement des données du travail collectif et le choix des membres pour le suivi individuel.....	101
2. Le traitement des données du travail individuel.....	107
3. Conclusion de la partie méthodologie.....	112
PARTIE V : ANALYSES.....	113
Chapitre 1. Analyses des données relatives au réseau de mutualisation.....	114
1. Analyse de la documentation communautaire – année 1.....	116
1.1. La genèse de la communauté de pratique.....	116
1.1.1. La naissance de la communauté.....	116
1.1.2. Stade de la communauté.....	118
1.2. La documentation communautaire : présentation et analyses.....	118
1.2.1. Participation des membres : de la définition à la structuration d'un projet commun.....	118
1.2.2. Le système de ressources communautaire.....	120
1.3. Les connaissances communautaires identifiées.....	122
1.4. Conclusion du suivi de la documentation communautaire - année 1.....	130
2. Analyse de la documentation communautaire – année 2.....	130
2.1. La dynamique de la communauté de pratique.....	130
2.1.1. La définition du projet commun.....	130
2.1.2. Le stade d'évolution de la communauté de pratique.....	131
2.2. La documentation communautaire : analyses.....	132
2.2.1. La participation des membres.....	132
2.2.2. Le système de ressources communautaire.....	134
2.2.3. Les connaissances communautaires identifiées.....	143
2.3. Conclusion du suivi de la documentation communautaire - année 2.....	148
3. Les effets du développement du système de ressources communautaire sur le système documentaire des enseignants suivis.....	149
3.1. Le cas de Patrick : présentation et analyses.....	150
3.1.1. Le profil de l'enseignant.....	150
3.1.2. Le sous - système de ressources de Patrick – le schéma du chercheur.....	151
3.1.3. Analyse d'épisodes extraits de la séquence.....	152
3.1.4. Rapprochement entre les tableaux-documents et les éléments de la <i>design capacity</i>	164
3.1.5. La place du matériel numérique.....	168
3.1.6. Conclusion de l'analyse de la documentation de Patrick.....	169
3.2. Le cas d'Henry : présentation et analyses.....	169
3.2.1. Le profil de Henry.....	169
3.2.2. Le sous-système de ressources de Henry – le schéma du chercheur.....	171
3.2.3. Analyse d'épisodes extraits de la séquence.....	172
3.2.4. Rapprochement entre les tableaux-documents et les éléments de la <i>design capacity</i>	181
3.2.5. La place du matériel numérique.....	183
3.2.6. Conclusion de l'analyse de la documentation d'Henry.....	184
4. Éléments de conclusion du cas du Réseau.....	184
4.1. La documentation communautaire.....	184

4.2. Les documents développés par les enseignants.....	186
4.3. Vers une typologie de règles d'action communes ?.....	187
Chapitre 2. Analyses des données portant sur le collectif GIPUN.....	189
1. Analyse de la documentation communautaire – année 1.....	190
1.1. Le GIPUN : une communauté de pratique.....	190
1.1.1. Une pratique définie.....	190
1.1.2. Le stade de la communauté de pratique.....	191
1.2. La documentation communautaire.....	191
1.2.1. La participation des membres.....	191
1.2.2. Le système de ressources communautaire.....	192
1.2.3. Les connaissances communautaires partagées.....	194
1.3. Conclusion du suivi de la documentation communautaire – année 1.....	202
2. Analyse de la documentation communautaire – année 2.....	202
2. 1. La dynamique de la communauté de pratique.....	202
2.1.1. Une stabilité dans la pratique observée.....	202
2.1.2. Le stade d'évolution de la pratique.....	203
2.2. La documentation communautaire : une activité stable en quête de renouveau.....	203
2.2.1. La participation des membres.....	203
2.2.2. Le système de ressources communautaire.....	204
2.2.3. Les connaissances communautaires identifiées.....	205
2.3. Conclusion de la documentation communautaire - année 2.....	210
3. Les effets du développement du système de ressources communautaire sur le système documentaire des enseignants suivis.....	211
3.1. Le cas de Dunbar : présentation et analyses.....	211
3.1.1. Le profil de Dunbar.....	211
3.1.2. Présentation de la ressource « Créer des échanges littéraires en anglais en classe via Twitter ».....	213
3.1.3. Le sous-système de ressources de Dunbar – Le schéma du chercheur.....	219
3.1.4. Le <i>design work</i> et la <i>design capacity</i> de Dunbar.....	219
3.1.5. Rapprochement des éléments des tableaux-documents et de la <i>design capacity</i>	225
3.1.6. Conclusion du suivi de la documentation de Dunbar.....	227
3.2. Le cas de Ginger : présentation et analyses.....	228
3.2.1. Le profil de l'enseignante.....	228
3.2.2. Présentation de la ressource : « Comment suivre les travaux des élèves et garder une trace des productions quand on fonctionne en classe inversée ? ».....	229
3.2.3. Le sous-système de ressources de Ginger – le schéma du chercheur.....	234
3.2.4. Le <i>design work</i> et la <i>design capacity</i> de Ginger.....	234
3.2.5. Rapprochement entre les éléments des tableaux-documents et de la <i>design capacity</i>	238
3.2.6. Conclusion de la documentation de Ginger.....	239
4. Éléments de conclusion du cas GIPUN.....	240
4. 1. La documentation communautaire.....	240
4.2. Les documents développés par les enseignants.....	241
Chapitre 3. Analyses des données portant sur le collectif CERAD-Anglais.....	243
1. Analyse de la documentation communautaire.....	244
1.1. La documentation communautaire : présentation et analyses.....	245
1.1.1. La participation des membres.....	245

1.1.2. Le système de ressources communautaire.....	247
1.1.3. La présentation de la ressource collective.....	250
1.2. Les connaissances communautaires identifiées.....	259
1.3. Conclusion de l'analyse de la documentation communautaire.....	268
2. Les effets du développement du système de ressources communautaires sur le système documentaire des enseignants suivis.....	268
2.1. Le cas de Val : présentation et analyses.....	268
2.1.1. Le profil de l'enseignante.....	268
2.1.2. Le sous-système de ressources de Val – le schéma du chercheur.....	270
2.1.3. Analyse d'épisodes extraits de la séquence.....	271
2.1.4. Rapprochement entre les tableaux-documents produits et les éléments de la <i>design capacity</i>	285
2.1.5. La place des technologies numériques.....	287
2.1.6. Conclusion de l'analyse de la documentation de Val.....	288
2.2. Le cas de Ginger : présentation et analyses.....	288
2.2.1. La présentation de la séquence.....	288
2.2.2. Le sous-système de ressources de Ginger – le schéma du chercheur.....	289
2.2.3. Analyse d'épisodes extraits de la séquence.....	291
2.2.4. Rapprochement entre les tableaux-documents produits et les éléments de la <i>design capacity</i>	300
2.2.5. La place des technologies numériques.....	303
2.2.6. Conclusion de l'analyse de la documentation de Ginger.....	303
3. Éléments de conclusion du cas CERAD-Anglais.....	304
3.1. La documentation communautaire.....	304
3.2. Les documents développés par les enseignants.....	306
3.3. Vers des règles d'action communes ?.....	307
 PARTIE VI : SYNTHÈSE GÉNÉRALE.....	 308
1. Nos questions de recherche et les terrains choisis.....	309
2. Genèse et évolutions de la CoP, un élément explicatif pour la documentation communautaire.....	311
2.1. Les évolutions des différentes communautés.....	311
2.2. La documentation communautaire des CoPs : système de ressources et connaissances communautaires.....	312
2.2.1. Une tentative de schématisation des systèmes de ressources communautaires.....	312
2.2.2. Les connaissances communautaires identifiées.....	314
2.2.3. Les technologies numériques dans le travail des CoPs.....	318
3. Les ressources communautaires adaptées pour la classe : documents développés et évolutions de la <i>design capacity</i> chez les enseignants suivis.....	319
3.1. Les documents construits.....	319
3.2. Vers une description plus fine du schème : articulation du tableau-document et de la <i>design capacity</i>	320
3.3. Les technologies numériques dans la pratique des membres	322
4. Au delà des collectifs suivis.....	323

5. Les limites de la recherche.....	325
6. Les perspectives.....	327
6.1. Perspectives pour la recherche.....	327
6.1.1. Les perspectives liées au terrain.....	327
6.1.2. Les perspectives en terme de théorie et d'analyse des systèmes de ressources.....	327
6.2. Perspectives en formation des enseignants.....	331
BIBLIOGRAPHIE.....	332

PARTIE I : INTRODUCTION

Notre thèse s'intéresse au travail collectif enseignant en langues et aux ressources numériques. Il s'agit, plus particulièrement, d'analyser les conséquences d'une activité collective de conception de ressources, pour le collectif comme pour ses membres. Parmi ces conséquences, nous portons une attention particulière aux usages de ressources numériques. Pour cela, il nous semble essentiel, dès cette introduction et pour toute la suite de notre thèse, de faire un choix précis de vocabulaire, pour éviter toute ambiguïté.

« Ressources numériques » sera pour nous le terme le plus général. Les ressources numériques englobent en particulier les technologies numériques et les ressources pédagogiques numériques. Cette distinction reprend celle introduite par Pepin, Choppin, Ruthven et Sinclair (2017) entre « digital technologies » et « digital curriculum resources » :

it is the attention to sequencing—of grade-, or age-level learning topics, or of content associated with a particular course of study (e.g., algebra)—so as to cover (all or part of) a curriculum specification, which differentiates Digital Curriculum Resources from other types of digital instructional tools or educational software programs. Of course, Digital Curriculum Resources make use of these other types of tool and software: indeed, what differentiates them from pre-digital curriculum programs is that they are made accessible on electronic devices and that they often incorporate the dynamic features of digital technologies. (p. 647)

Parmi les technologies numériques, une distinction supplémentaire est faite entre le matériel (baladodiffusion, tablette, etc.) et les logiciels (murs collaboratif, logiciels de construction de quiz etc.). Les ressources pédagogiques numériques incorporent des textes conçus avec une intention pédagogique. Parmi ces ressources nous ferons une distinction entre les ressources éducatives libres (REL), conçues avec une licence d'utilisation libres de droits, et les ressources commerciales. Les ressources pédagogiques numériques incluent également des ressources conçues par des enseignants, pour eux-mêmes ou leurs collègues du même établissement, et qui ne sont pas nécessairement diffusées publiquement.

Signalons, par ailleurs, que les ressources numériques (terme le plus général) ne se limitent pas aux technologies matérielles ou logicielles et aux ressources pédagogiques. En effet de nombreuses ressources sont disponibles en ligne et non porteuses *a priori* d'intentions d'enseignement, comme des vidéos sur Youtube.

Les directives actuelles incitant les enseignants à la collaboration (le référentiel de compétences pour les métiers du professorat et de l'éducation, les programmes de langues) sont nombreuses. En complément de ces directives, des moyens importants sont mis en œuvre pour le développement du numérique scolaire. Le plan numérique de 2015, incluant la dotation d'établissements en tablettes, encourage fortement les enseignants à se saisir des

technologies numériques. Pour favoriser cette appropriation, des ressources pédagogiques numériques accompagnent l'arrivée des tablettes afin de proposer des scénarios pédagogiques soutenant l'introduction du numérique dans la pratique des enseignants.

Nous construisons notre questionnement sur des ressources pédagogiques numériques, et plus particulièrement, des ressources pédagogiques numériques conçues dans le cadre d'un travail collectif enseignant. La disponibilité de REL a introduit des changements radicaux en éducation (Commission européenne, 2013), tant en ce qui concerne la nature des ressources que les interactions des enseignants avec de telles ressources, qu'il s'agisse des enseignants utilisateurs ou concepteurs. Concevoir et utiliser une REL, en particulier une REL présentant des séquences de classe incorporant l'utilisation de logiciels, nécessite de nouvelles compétences et plus spécifiquement des compétences en lien avec le numérique. Le développement de ces compétences peut être soutenu par l'implication des enseignants dans la conception de ressources (Conseil National du Numérique, 2012). Nous pensons qu'étudier les interactions des enseignants engagés dans un travail de conception collectif peut donner à voir des éléments pertinents pour la compréhension du développement professionnel de ces derniers.

Pour mener ce travail, nous avons retenu le cadre de l'approche documentaire du didactique (Gueudet et Trouche, 2010c ; Sabra, 2011 ; Besnier, 2016). Nous mobilisons des concepts majoritairement utilisés en didactique des mathématiques que nous spécifions au domaine de la didactique des langues. Ces derniers nous permettent de modéliser le travail collectif et de faire ressortir les effets de celui-ci sur la pratique des enseignants qui y sont engagés.

Pour traiter ces points, nous organisons notre travail en cinq parties. Nous débutons, dans la partie I, par présenter les contextes institutionnels et scientifiques de la recherche. Nous y spécifions la place accordée au travail collectif et aux ressources numériques dans les textes officiels avant de faire un focus sur l'enseignement des langues et de présenter les éléments de cadrage proposés aux enseignants. Nous présentons, ensuite, une revue de travaux permettant de revenir sur les principaux éléments mis au jour par les recherches en lien avec nos thématiques. Nous terminons par préciser la place occupée par le numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues avant de formuler nos questions initiales.

Dans la partie II, nous introduisons les cadres théoriques retenus. Comme nous l'avons dit plus haut, l'essentiel de ce cadre est constitué par l'approche documentaire du didactique.

Toutefois, nous mobilisons aussi le concept de *design capacity*, et celui de *communauté de pratique*. Nous retenons également la notion d'épistémologie pratique empruntée à la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy, 2011 ; Gruson, 2019) afin de tenter d'explicitier les différences pouvant être observées entre les divers documents développés par les enseignants. Finalement, nous présentons nos questions de recherche.

Dans la partie III, nous explicitons notre méthodologie. Nous avons construit une méthodologie qualitative de type étude de cas. Ayant suivi différents collectifs, nous décrivons les méthodologies adaptées à chacun des groupes avant de justifier ces choix, qu'il s'agisse de la collecte des données ou de leur analyse.

Dans la partie IV, nous conduisons nos analyses. Pour cela, nous présentons les trois collectifs suivis en décrivant les projets communs poursuivis en terme de conception avant de préciser les effets de ce travail sur les connaissances collectives et individuelles. Nous étudions le travail de conception collectif avant de nous centrer sur la mise en œuvre en classe de la ressource conçue par certains membres suivis individuellement.

Dans la partie V, nous revenons, dans une synthèse générale, sur les principaux éléments mis en évidence. Nous apportons ensuite des éléments de réponse à nos questions de recherche avant de souligner les limites de notre étude et de proposer des perspectives pour la suite de notre travail.

**PARTIE II : CONTEXTE
INSTITUTIONNEL ET
SCIENTIFIQUE. TRAVAIL
COLLECTIF ENSEIGNANT,
ENSEIGNEMENT DES
LANGUES ET NUMÉRIQUE**

Dans cette première partie, nous présentons les objets sur lesquels reposent nos questionnements de recherche. Pour ce faire, nous introduisons, dans un premier chapitre, des éléments de contexte permettant de mieux appréhender les questions actuelles portant sur les ressources numériques. Nous montrons qu'une dynamique est engagée par la région Bretagne pour soutenir la diffusion du numérique, entre autres, avec un projet impulsé en 2016 par l'académie. La présentation de ce projet nous permet de situer le contexte dans lequel évoluent les collectifs suivis au moment de notre étude. Nous terminons ce chapitre par un focus sur la description de points spécifiques du programme de langues portant sur la prise en compte des ressources numériques dans ces derniers avant de présenter un projet de recherche portant sur cette thématique.

Dans un second chapitre, nous précisons nos questionnements à la lumière de différents travaux menés sur le numérique et, plus particulièrement, sur leur usage en langues. Nous présentons les spécificités du travail collectif enseignant avant de centrer notre propos sur les difficultés liées à l'intégration des ressources en langues. Nous explicitons les résultats de recherches obtenus par un projet de recherche national soutenant l'évolution de notre questionnement. Nous terminons ce chapitre par l'explicitation de nos questions initiales résultant de ces lectures.

Chapitre 1. Contexte institutionnel de la recherche

Le numérique est entré dans les salles de classes il y a plusieurs décennies. Dès le début des années 80, le plan informatique pour tous proposait l'équipement des établissements en ordinateurs. En 1990, la technologie est identifiée comme un phénomène à prendre en compte car :

les machines permettent désormais d'ouvrir l'établissement sur l'extérieur, l'international. Mais ce nouveau phénomène pose trois problèmes : le repérage des pistes prometteuses, le développement de contenus francophones, l'élaboration de scénarios pédagogiques d'intégration. (Chaptal, 1995, dans Fourgous 2010, p.102)

Aujourd'hui une distinction est faite entre les matériels (ordinateurs, tablettes, etc.), que nous appelons matériel numérique, et les ressources pédagogiques numériques (logiciels et contenus informatifs de toute nature) (Bibeau, 2005, p.4). Cette distinction est importante

pour notre travail car nous centrons nos analyses sur les ressources pédagogiques numériques et, pas uniquement sur les technologies qui les accompagnent, technologies qui regroupent le matériel et les logiciels. Afin de mieux appréhender le contexte dans lequel évoluent les enseignants et expliciter nos questionnements, nous revenons, dans ce chapitre, sur la place accordée à de telles ressources dans les textes institutionnels en faisant le lien entre ressources numériques et travail collectif.

1. En France

1.1. Des textes officiels soutenant le travail collectif et l'utilisation de ressources numériques

L'introduction du numérique dans les pratiques pose, depuis plusieurs années, la question de la disponibilité et du choix des ressources à mobiliser. Cette évolution de raisonnement passant de l'introduction de technologies numériques à l'intégration de ressources pédagogiques numériques se retrouve dans les différents rapports et actions conduits par l'institution.

En 2010, le rapport Fourgous met en avant la modernisation des écoles par le numérique avec un objectif annoncé « Réussir l'école du numérique en 2012 ». Pour soutenir cet objectif, il souligne l'importance à donner aux ressources pédagogiques numériques en facilitant l'accès à ces dernières et en créant des supports interactifs pertinents permettant de les identifier. L'auteur souligne qu'il est essentiel d'accompagner les enseignants dans ces transformations et propose de :

former les enseignants et les cadres pour transformer les pratiques. [Il s'agit entre autres d'] inclure dans la formation initiale des enseignants la maîtrise technique et pédagogique des supports numériques. (p.10).

Deux années plus tard, en 2012, dans son second rapport nommé « apprendre autrement à l'ère du numérique », Fourgous revient sur la place des ressources pédagogiques numériques dans le travail des enseignants en soulignant que :

les enseignants vont produire de plus en plus leurs ressources, les enrichir, les mutualiser, les partager. Il est nécessaire de favoriser le libre et l'interopérabilité des supports afin de permettre la création de ressources innovantes et pertinentes pour la réussite des élèves. (Fourgous, 2012, p.106)

Cette même année, Peillon (2012), alors ministre de l'éducation, à l'université d'été de Ludovia, décrit un retard français dans l'utilisation du numérique scolaire. Il souligne, à son tour, qu'il faut former les enseignants *au* et *par* le numérique rappelant, dans ce domaine,

l'importance de proposer de ressources de qualités et aussi de mieux doter les établissements en équipements et en accès au haut débit de qualité.

En 2013, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République souligne cette volonté de vouloir « contribuer au développement de projets innovants et à des expérimentations pédagogiques favorisant les usages du numérique à l'école » (MEN, 2013a) en incitant à son accompagnement dans « la formation à l'utilisation des outils et du numérique » (article 38, *ibid*).

Cela se traduit en 2013, entre autres, par la prise en compte, dans le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, du besoin d' « intégrer les éléments de la culture numérique nécessaire à l'exercice de son métier ». Le référentiel précise que l'enseignant doit mener « une veille documentaire » de façon à se tenir informé des nouveautés et à proposer des modalités de travail stimulantes aux élèves. Il y est également explicité que l'enseignant, toujours en lien avec le travail numérique, doit s'engager dans des travaux en équipe (MEN, 2013b), soulignant ainsi le lien entre ressources pédagogiques numériques et collectif. Cette directive est également précisée dans la compétence n°14 soulignant que l'enseignant doit « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ».

Le Plan numérique, lancé en 2015 par François Hollande, vise à doter des écoles et des collèges en tablettes numériques, de manière progressive, dès la rentrée 2016. Cette dotation s'accompagne de la mise à disposition de ressources pédagogiques numériques pour les enseignants. Des ressources telles que la Banque de Ressources Numériques pour l'École (BRNE) et le portail Eduthèque contenant des ressources pédagogiques numériques proposées par le ministère, sont mises à la disposition des enseignants. Pour compléter ces mesures, des appels à projets, rapprochant les acteurs de la recherche et les acteurs de terrain dans la compréhension et la pérennisation des territoires innovants, sont lancés. L'un de ces appels est nommé appel e-FRAN, espaces de Formation, de Recherche et d'Animation Numérique. Nous reviendrons plus précisément sur un projet retenu en réponse à cet appel dans le point 3 de ce chapitre.

1.2. Des rapports pointant des difficultés

Malgré les différentes directives et les ressources mises à la disposition des enseignants, des difficultés d'intégration de ces dernières dans les pratiques sont identifiées. Le rapport Fourgous souligne, dès 2010, une difficulté d'appropriation des ressources pédagogiques numériques par les enseignants. Ainsi, ce dernier explique que :

malgré une offre institutionnelle et privée foisonnante, les études montrent que les enseignants utilisent peu les ressources mises à leur disposition et notamment très peu celles émanant du secteur privé. Ces données posent la question de la sélection des ressources et de l'accompagnement des enseignants dans l'utilisation de ces ressources. (p.9)

Le rapport de la cour des comptes de juillet 2019, intitulé « Un service public numérique pour l'éducation », dresse un bilan plutôt sévère du plan numérique lancé en 2015 parlant ainsi de « concept sans stratégie » et de « déploiement inachevé ». Ce rapport souligne que, malgré une offre allégée pour les ressources et une meilleure organisation de celles-ci aidant à la lisibilité, un accompagnement est nécessaire pour la prise en main de ces dernières. L'introduction des tablettes numériques a également rencontré quelques difficultés d'implémentation. Elles se sont ajoutées aux difficultés déjà existantes en terme d'harmonisation du territoire notamment à cause des appels à projets liés aux demandes de dotations. La cour des comptes revient sur l'urgence de formations des enseignants dans le domaine du numérique et propose, entre autres, un retour du certificat de compétences en informatique et internet, le C2i2e¹. La formation continue des enseignants notamment par le biais de M@gistère, mise en œuvre par CANOPE et enrichi par les ESPE, est également à privilégier.

Des difficultés d'intégration du numérique sont également soulignées en langues, comme nous le voyons dans le point suivant.

1.3. Enseignement des langues et numérique

Dans l'enseignement-apprentissage des langues, différents courants, repris dans les travaux de Grosbois (2012), soulignent une introduction ancienne du numérique dans la discipline. Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO), Formation Ouverte A Distance (FOAD), Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) et plus récemment le numérique sont autant d'appellations reprenant ces évolutions. Dans notre travail, nous allons revenir plus précisément sur la place des ressources pédagogiques numériques dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais à l'heure actuelle. Pour cela, nous revenons, ici sur deux textes importants que sont le CECRL et le programme de langues.

1 Ce certificat sanctionnant la maîtrise informatique des enseignants à été créé en 2004.

- *Le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues - CECRL*

Le CERCL², paru en 2001 sur demande du Conseil de l'Europe, vise à harmoniser l'enseignement-apprentissage des langues dans les différents pays européens. Il définit des objectifs communs qu'il encourage à prendre en compte dans la constitution des programmes et des diplômes. Le CECRL décrit une progression dans l'apprentissage sous la forme de six niveaux allant du niveau A1, pour un utilisateur élémentaire, au niveau C2 pour un utilisateur expérimenté. Il met en avant la perspective actionnelle. Cette dernière définit l'apprenant en tant que sujet agissant ayant des tâches à réaliser afin d'obtenir des résultats clairs et identifiables (CERCL, 2001 ; Martinez, 2017, p.83). La notion de projet commun est également soulignée avec la prise en compte de l'autre pour un « agir ensemble ».

Un volume complémentaire, paru en 2018³, complète les premiers éléments pointés par le CECRL. Il affine, entre autres, les niveaux de descripteurs, faisant alors mention d'un niveau pré-A1 et, soulignant l'importance de la prise en compte des compétences plurilingue et pluriculturelle des apprenants.

Nous retrouvons, dans ce texte, des précisions sur la place du numérique en langues notamment dans les activités d'interactions : activité d'interaction orale générale, interaction écrite générale et interaction en ligne générale. Par exemple, dans le cas des interactions orales, il est précisé qu'il faut « utiliser les télécommunications » en mobilisant des ressources audio ou vidéo et « [...] l'usage du téléphone et des applications sur internet pour la communication audio et vidéo » est recommandé (Conseil de l'Europe, 2018, p.96). Il est également souligné que :

la communication en ligne passe toujours par une machine, ce qui implique qu'elle ne peut absolument pas être identique à une interaction en face à face. Certaines caractéristiques nouvelles de l'interaction de groupe en ligne ne peuvent pas être placées sur des échelles traditionnelles de compétence qui mettent l'accent sur la façon dont une personne se comporte à l'oral ou à l'écrit. (*Ibid.*, p.99).

Les technologies numériques peuvent alors proposer deux types d'interaction en ligne. Les interactions de type *conversations et discussions en ligne* et les interactions de type *transactions et coopération en ligne*. Un point particulier présente l'interaction en ligne comme « multimodale » :

Cette échelle met l'accent sur la conversation et la discussion en ligne prises comme un phénomène multimodal, mettant l'accent sur la manière dont les interlocuteurs

2 Pour plus de précisions sur le CECRL, consulter la page suivante :

<https://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

3 Pour accéder à ce volume complémentaire : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

communiquent en ligne pour gérer des problèmes importants et des échanges sociaux de façon ouverte. (*Ibid*, p.99).

Nous présentons ci dessous les éléments de maîtrise attendus dans le domaine *conversation et discussion en ligne* en fonction du niveau des élèves allant de l'apprenant débutant aux élèves en fin de seconde.

B1	Peut s'engager dans des échanges en ligne en temps réel avec plus d'un participant, prendre en compte les intentions communicatives de chaque intervenant, mais peut ne pas comprendre les détails et les implications.
	Peut publier en ligne des récits d'événements sociaux, d'expériences et d'activités, utiliser des hyperliens et des vidéos / audio et partager des impressions personnelles.
	Peut publier une contribution claire à une discussion en ligne sur un sujet d'ordre familial, à condition d'avoir préparé le texte à l'avance et de pouvoir utiliser en ligne des outils pour combler ses lacunes linguistiques et vérifier l'exactitude de ses écrits.
	Peut publier en ligne à titre personnel des expériences, des impressions et des événements, répondre de façon détaillée aux commentaires ; mais des lacunes lexicales entraînent parfois des répétitions et des difficultés de formulation.
A2	Peut se présenter et gérer des échanges simples en ligne, poser des questions, répondre, échanger des idées sur des sujets ordinaires prévisibles, à condition d'avoir assez de temps pour formuler ses réponses et de n'échanger qu'avec un seul interlocuteur à la fois.
	Peut publier de courtes descriptions en ligne avec des détails clés simples sur des questions quotidiennes, des activités sociales et des impressions.
	Peut commenter les publications en ligne d'autres personnes, à condition qu'elles soient rédigées en langue simple et réagir à une vidéo ou un lien audio intégré en exprimant de façon simple de la surprise, de l'intérêt, de l'indifférence.
	Peut s'engager dans une communication sociale simple en ligne (par ex. écrire un message simple sur des cartes virtuelles pour des événements particuliers, partager des nouvelles et organiser/confirmer des rencontres).
	Peut faire de courts commentaires positifs et négatifs en ligne sur des liens et des vidéos / audio intégrés en utilisant une langue simple mais il/elle aura en général besoin de faire appel à un outil de traduction en ligne ou à d'autres ressources.
A1	Peut écrire des messages et des publications personnelles en ligne très simples, sur ses loisirs, ce qu'il/elle aime ou n'aime pas, etc. avec des phrases très courtes et à l'aide d'un outil de traduction.
	Peut utiliser des expressions toutes faites et des combinaisons de mots simples, pour réagir, en ligne, positivement ou négativement à des publications simples et à leurs liens et vidéos / audio intégrés, mais peut répondre aux commentaires en remerciant ou en s'excusant à l'aide d'expressions standards.
Pré-A1	Peut publier des messages simples de salutation en ligne, en utilisant des expressions toutes faites simples.
	Peut publier des messages simples en ligne pour se présenter (par ex. sa situation de famille, sa nationalité, son métier), à condition de pouvoir choisir dans une liste de mots et/ou d'utiliser un outil de traduction en ligne.

Tableau n°1 : descripteurs explicitant les attendus lors d'interactions en ligne

Dans cet exemple, nous voyons que, selon le descripteur A2 correspondant au niveau attendu en fin de collège, l'élève peut, par exemple, produire des messages simples en ligne pour « poser des questions, répondre, échanger des idées sur des sujets ordinaires prévisibles ». La définition d'objectifs précis de ces interactions vise à rapprocher l'élève de situations de la vie

quotidienne en accord avec la perspective actionnelle. Aucune précision n'est apportée sur les ressources à mettre en œuvre dans ce cas.

Enfin, le volume complémentaire du CECRL (2018) souligne que l'utilisation de technologies numériques complexifie la définition du travail par compétence :

La séparation stricte entre l'écrit et l'oral ne s'applique pas aux transactions en ligne, où la multimodalité devient de plus en plus un trait clé et une ressource, et les descripteurs supposent donc l'utilisation de différents médias et outils en ligne en fonction du contexte. (p.101).

- *Les ressources numériques dans les programmes de langues*

Nous revenons ici sur la place accordée dans les programmes au numérique. Nous présentons uniquement les programmes concernés par notre étude empirique, à savoir les programmes de langues vivantes des cycles 4 et de la classe de seconde.

- Le programme de cycle 4

Dans les programmes de cycle 4 de langues vivantes, nous retrouvons, pour chacune des cinq compétences travaillées, la description de connaissances et de compétences associées. Ainsi, pour la compétence « écouter et comprendre », nous retrouvons les indications suivantes extraites du nouveau programme suite à la réforme du collège de 2016 :

Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
<p>Comprendre des textes oraux de genres différents :</p> <ul style="list-style-type: none"> » message en continu sur un point d'intérêt personnel. » grandes lignes d'un débat contradictoire. » déroulement et intrigue d'un récit de fiction simple. <p>Suivre une conversation d'une certaine longueur sur un sujet familier ou d'actualité.</p> <p>Gérer une variété de supports oraux en vue de construire du sens, interpréter, problématiser.</p>	<p>Repérer des indices extralinguistiques, reconnaître, percevoir et identifier des mots, expressions, schémas prosodiques porteurs de sens.</p> <p>Diversifier les modes d'accès au sens : émettre des hypothèses à partir d'indices divers, identifier la situation d'énonciation.</p> <p>Travailler à partir d'un bulletin d'information bref, radio et/ou vidéo et/ou papier sur un sujet d'actualité partagé dans différents pays ou régions.</p>

Tableau n° 2 : extrait du programme de cycle 4 de langues vivantes

Dans les exemples de situations fournis, nous lisons, sur la troisième entrée proposée, « travailler à partir d'un bulletin d'information bref, radio et / ou vidéo et / ou papier sur un sujet d'actualité partagé dans différents pays ou régions ». Nous comprenons que des technologies numériques peuvent être mobilisées pour cette compétence. Cela reste un point à l'appréciation de l'enseignant puisque le support papier est également mobilisable dans ce cadre. Dans l'avant propos du programme pour le cycle 4, nous pouvons lire que ces lignes descriptives :

n'entrent pas dans le détail des pratiques de classe, des démarches des enseignants ; ils laissent ces derniers apprécier comment atteindre au mieux les objectifs des programmes en fonction des situations réelles qu'ils rencontrent dans l'exercice quotidien de leur profession. (p.2).

- *Le programme de seconde*

Le programme de langues vivantes de la classe de seconde propose un cadre accompagnant les élèves vers la maîtrise d'un niveau B1. Nous retrouvons dans celui-ci un point particulier sur le numérique dans la compétence « interaction » que nous présentons.

Interaction

Définition

En situation d'interaction, l'élève échange avec un ou plusieurs interlocuteurs. L'interaction orale se déroule essentiellement sous la forme de discussions formelles ou informelles, débats, interviews, tours de parole, etc.

L'interaction écrite prend de plus en plus d'importance au quotidien avec le développement des réseaux sociaux et outils nomades de la communication : courriel, SMS, tweet, forum de discussion, écriture collaborative de texte en ligne, etc.

Progressivité

Pour être efficace, l'interaction doit se rapprocher le plus possible de situations authentiques et plausibles dans lesquelles l'échange d'informations est une nécessité.

Le changement de registre de langues, la variation du nombre d'interlocuteurs, l'articulation de l'interaction écrite et orale (conférences en ligne), la nature et la qualité des informations échangées constituent quelques-unes des pistes pour installer et complexifier l'interaction dans les pratiques pédagogiques.

Stratégies

En plus des stratégies de réception et de production, il existe des stratégies propres à l'interaction qui sont essentiellement liées à la construction commune du sens : la reprise, la relance, la coopération (verbale et non verbale), l'explicitation, l'illustration, la négociation, etc. jouent par exemple un rôle fondamental.

Capture d'écran n° 1: extrait du programme de langues vivantes de la classe de seconde générale et technologie – MEN, 2018

L'extrait ci-dessus prend en compte des médias facilitant les échanges entre élèves et « plusieurs interlocuteurs ». Il s'agit de mettre les élèves au travail dans des situations

authentiques en s'appuyant sur les outils proposés par les médias quotidiens tels que les « réseaux sociaux et les outils nomades de communication ». Ces premières recommandations sont précisées comme nous pouvons le lire dans l'extrait ci-dessous.

- **Place du numérique**

Les outils numériques élargissent les possibilités de pratiquer la langue et facilitent le travail collaboratif, tant dans l'établissement qu'en dehors de celui-ci. Ils contribuent à renforcer les compétences des élèves et représentent un atout pour la différenciation pédagogique. Au-delà de la richesse des ressources documentaires (d'archives ou d'actualité) mises à disposition, ces outils permettent de mettre en relation des interlocuteurs aux quatre coins du monde via la plateforme e-Twinning, visioconférence, forums d'échanges, wikis, bloc-notes numériques, messageries électroniques, etc. Par ailleurs, grâce aux tableaux numériques, aux classes mobiles, aux laboratoires multimédias, aux espaces numériques de travail, aux kits de baladodiffusion et aux nombreuses applications collaboratives (blogs, cartes mentales, wikis, forums, murs collaboratifs, pads collaboratifs...), le numérique apporte des réponses pédagogiques aux besoins des élèves.

Il importe de veiller à ce que l'usage du numérique ne représente pas une fin en soi, mais apporte un réel bénéfice à l'apprentissage. Il doit être raisonné et s'accompagner d'une éducation appropriée aux médias avec l'aide éventuelle des professeurs documentalistes.

Capture d'écran n° 2: extrait du programme de langues vivantes de la classe de seconde générale et technologie précisant la place du numérique – MEN, 2019

Cet extrait donne à voir un ensemble de matériels numériques et de logiciels pouvant être mobilisés dans la classe. Les cartes mentales, les forums, les murs collaboratifs sont mis en avant. La volonté de la mise au travail de l'élève en tant que sujet interagissant avec autrui est ici clairement explicitée. L'élève est bien un acteur communiquant à qui il faut proposer des situations lui permettant d'agir sur / avec une tierce personne.

2. En Bretagne - Une dynamique académique

A la suite de ces diverses préconisations, l'académie de Rennes décide de renforcer son soutien au numérique éducatif en mettant en place un projet numérique se déclinant sur quatre années de 2016 à 2020. Associée à la Région Bretagne et aux quatre départements bretons, elle travaille à la transformation du numérique scolaire (équipements et usages) sur le territoire. La feuille de route mise à la disposition des acteurs du numérique scolaire présente trois objectifs centraux que sont :

- préparer les élèves au monde du 21^{ème} siècle ;
- intégrer services et ressources pédagogiques numériques dans le système éducatif scolaire ;
- résorber la fracture d'usage numérique.

L'Académie de Rennes se donne pour objectifs d'accompagner la massification des usages du numérique éducatif dans le premier et second degré en valorisant les expérimentations pédagogiques et renforçant l'accompagnement des différents acteurs de terrain. Il est également pointé l'ambition de doter le premier degré d'outils, services et ressources équivalents à ceux du second degré, et de généraliser et consolider l'usage de l'Environnement Numérique de Travail (ENT) Toutatice⁴. Nous revenons ici sur trois éléments forts de ces engagements que sont les coopératives pédagogiques numériques, la plateforme Cartoun et la g@zette des langues.

2.1. Les coopératives pédagogiques numériques

La région Bretagne compte quatre coopératives pédagogiques numériques⁵. Composées d'un lycée, d'un collège et d'une école, ces dernières sont des lieux d'expérimentation, d'appropriation par observation, et de créativité pédagogique et numérique. Les coopératives, ouvertes à tous, proposent des services gratuits qui permettent la mutualisation de ressources et la découverte et le test de matériels numériques comme les tablettes. Elles visent à développer l'apprentissage coopératif, développer l'esprit de collaboration et d'innovation et, enfin, à créer des communautés apprenantes. Les équipes de ces coopératives sont constituées d'un animateur ResENTICE⁶ de l'académie et d'autres acteurs du numérique. Ainsi, les Référents pour les Ressources et Usages Pédagogiques du Numérique (RRUPN), les Enseignants Référents pour les usages numériques (ERun) sont susceptibles d'y être associés. Un partenariat avec l'université Rennes 2 permet d'intégrer des étudiants de master, sous le principe d'un apprentissage, dans ce processus. Les coopératives travaillent en collaboration

4 Dès 2002, l'académie de Rennes propose un espace numérique de travail (ENT) appelé Toutatice pour la communauté éducative bretonne. Cette plateforme permet de retrouver différents contenus numériques adaptés au profil de l'utilisateur que l'on soit élève ou parent, enseignant ou membre du personnel administratif. Plusieurs applications sont mises à disposition telles que l'agenda de l'élève, le webmail, des applications métiers ou en encore des ressources pédagogiques en fonction du profil de chacun.

5 Pour plus de détails sur les coopératives pédagogiques numériques : <https://www.interactik.fr/portail/web>

6 ResENTICE est un réseau d'accompagnement au déploiement du numérique éducatif dans les établissements de l'académie de Rennes, opérationnel depuis 2008. Ce groupe est aujourd'hui constitué d'une trentaine d'enseignants de toutes disciplines, déchargés d'une partie de leur service. Il participe à la mise en place de l'écosystème "Education et numérique en Bretagne". <http://www.ac-rennes.fr/cid106689/les-reseaux-accompagnement-numerique.html>

avec la recherche en prenant part, entre autres, au projet e-FRAN IDEE sur lequel nous reviendrons dans ce chapitre.

2.2. La plateforme Cartoun : pour la mutualisation des ressources pédagogiques numériques

La plateforme Cartoun⁷ ouverte en 2014 propose un service de cartographie participative des usages numériques initialement testé dans l'académie de Rennes avant une ouverture nationale. Cartoun recense des ressources pédagogiques numériques réalisées par des enseignants à l'intention d'autres enseignants. Les ressources mises en ligne sont identifiées sous le nom de fiches Cartoun. Ces dernières sont construites en suivant un format précis permettant aux enseignants mutualisant leurs ressources de spécifier un certain nombre d'éléments comme nous le voyons dans l'exemple ci-dessous (image n°1).

Image n°1: captures d'écran montrant les éléments à compléter par les enseignants pour la création d'une fiche Cartoun

7 Pour une présentation plus précise de la plateforme cartoun consulter la page : <https://eduscol.education.fr/cdi/anim/reunion-des-interlocuteurs-academiques/reunions/reunion-des-iatice-documentation-2015/ent-cartoun>

Initialement disponible uniquement pour les enseignants du second degré, du public et du privé, la plateforme s'étend depuis la rentrée 2016 aux enseignants du premier degré et aux autres académies dans un mode de consultations et de productions.

Pour accéder aux ressources mises en ligne, l'enseignant doit se connecter sur son ENT. Il lui est possible de retrouver des ressources pédagogiques numériques en fonction du lieu de production de celles-ci en sélectionnant un établissement spécifique sur la carte.

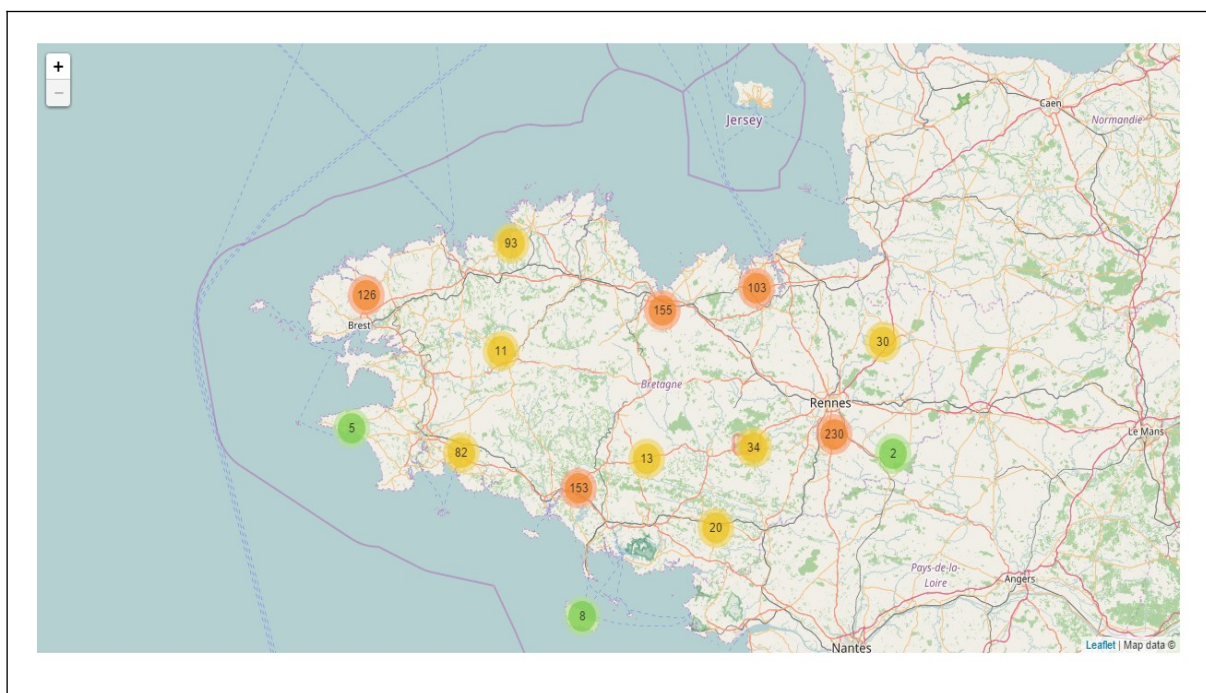


Image n°2 : carte de géolocalisation de ressources proposée sur Cartoun pour l'académie de Rennes

Pour affiner sa recherche par établissement, l'enseignant peut choisir une zone sur la carte et cliquer sur les éléments dynamiques de la carte. Ci-dessous, nous montrons ce qui apparaît quand nous cliquons, par exemple, sur les ressources de la ville de Rennes. La présentation des recherches répartit alors les ressources en fonction de ce lieu afin de donner le nombre de fiches Cartoun disponibles.

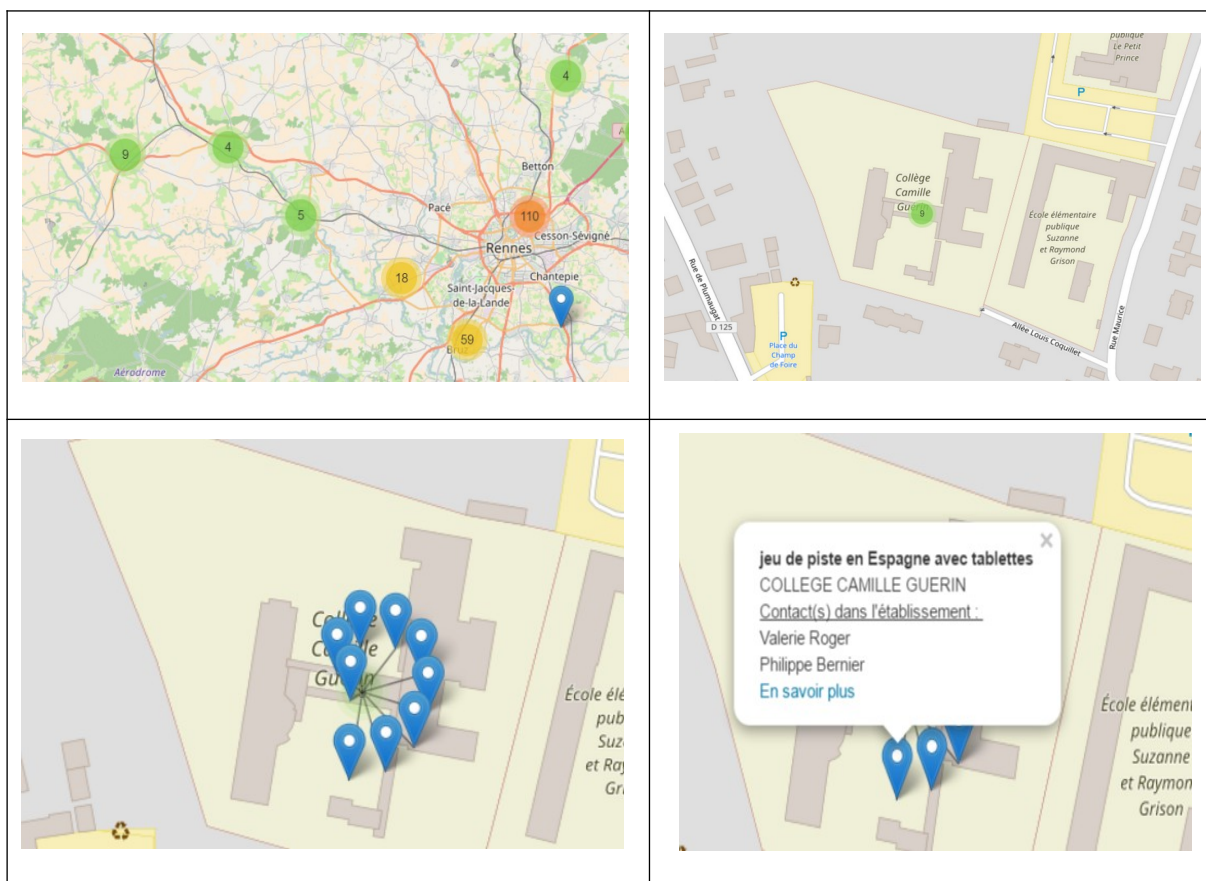


Image n° 3 : exemples de recherches de ressources sur un établissement

Nous voyons, dans l'exemple ci-dessus, qu'en affinant une recherche, l'enseignant peut accéder à l'ensemble des fiches publiées sur un même établissement (neuf fiches pour cet exemple au moment de la consultation). Il est alors possible de rentrer plus finement dans le détail de ces activités. Nous présenterons plus précisément lors de nos analyses des exemples de fiches Cartoun. Précisons que la plateforme concerne toutes les disciplines.

Dans le cas des langues ce principe de mutualisation est couplé avec la publication d'une newsletter trimestrielle revenant sur différents temps forts s'étant déroulés dans l'académie nommée la g@zette des langues.

2.3. La g@zette des langues

La g@zette des langues est une lettre d'information trimestrielle informant les enseignants de langues de l'académie de Rennes des nouveautés en termes de pratiques pédagogiques autour du numérique⁸. Cette g@zette des langues est produite par les membres du Groupe

8 Exemple de g@zette produite par le GIPUN : <https://madmagz.com/fr/magazine/1200992#/page/1>

d'Intégration Pédagogique des Usages du Numérique (GIPUN)⁹. Elle permet notamment la mise en avant des fiches Cartoun produites par les membres. Certains exemplaires, mis en ligne, peuvent être consultés sans qu'il soit nécessaire d'être connecté à l'espace Toutaticce.

3. Le projet e-FRAN IDEE

3.1. Présentation du projet et questionnements

Le projet e-FRAN IDEE (Interactions Digitales pour l'Éducation et l'Enseignement) se déroule sur quatre années (2017 – 2020). Il s'agit de poursuivre « un double objectif : conduire des expérimentations de terrain et organiser leur accompagnement par l'appui de la recherche ». Pour ce faire, les équipes de recherche vont s'associer à des expérimentations déjà en cours ou en développement sur un « territoire éducatif d'innovation numérique ». Au delà d'une meilleure compréhension des usages du numérique par les élèves, cette étude porte sur la mise au jour d'innovations pédagogiques numériques. Plusieurs visées à cela notamment le développement de pratiques professionnelles numériques, le développement de l'autonomie des élèves dans un but de réduction des inégalités.

Le projet IDEE comporte trois volets. Le premier volet, [Appropri@tik](#), porte sur la réalisation d'un diagnostic visant à évaluer les pratiques numériques des jeunes et de leur famille. Le troisième volet, « Familles Digitales », s'intéresse aux liens pouvant être mis au jour entre la réussite scolaire et les usages différenciés du numérique en tant que ressource pour apprendre. Le volet CERAD¹⁰ (Collectifs Enseignants et Ressources pour l'Autonomie Des élèves) dans lequel nous nous inscrivons est le second volet de ce projet. Il s'intéresse au développement de l'autonomie des élèves, en lien avec l'utilisation de ressources pédagogiques numériques. Il étudie les effets en termes d'évolutions de pratiques de la mutualisation de telles ressources au sein de collectifs enseignants. Le volet CERAD est pluridisciplinaire (mathématiques, physique-chimie et anglais). Des sous-groupes pluridisciplinaires associent enseignants et chercheurs pour produire des ressources, c'est en particulier le cas de l'anglais. Nous reviendrons plus précisément sur ces points dans notre partie analyse.

⁹ Nous reviendrons plus précisément sur la présentation de ce collectif dans nos analyses.

¹⁰ Pour une présentation plus détaillée du projet e-FRAN, consulter la page suivante : http://seminaire-education.espe-bretagne.fr/wp-content/uploads/ifran_idee_presentation.pdf

3.2. Lien avec notre travail de thèse

Dans notre travail, nous suivons des collectifs producteurs de ressources. Il nous semblait important de suivre des collectifs dont le travail s'organisait selon différentes modalités. La coopération, entre enseignants et chercheurs, pour la conception de ressources semble être un nouveau moteur pour dynamiser cette construction. De plus, cette modalité de travail, mobilisée en didactique des langues (Gruson, 2019), pointe les effets positifs de cette coopération sur le développement professionnel de l'enseignant. C'est pourquoi il nous a paru pertinent de suivre le collectif CERAD-Anglais, pour la mise au jour des effets du travail collectif avec les ressources.

Pour conclure, après une nouvelle orientation des questions portant sur les ressources pédagogiques numériques, nous identifions une réelle volonté nationale mais aussi académique de faire travailler de concert les différents acteurs de l'éducation, ceci afin de mettre au jour et de partager des pratiques de terrain, notamment en les diffusant au sein d'espaces dédiés. Cependant, nous relevons des recommandations qui manquent de précisions et, bien souvent, laissent les enseignants seuls face aux ressources.

Chapitre 2. Revue de travaux

Nous introduisons, dans ce chapitre, la définition que nous retenons du travail collectif, avant de faire ressortir les principaux résultats obtenus dans le projet ReVEA. Nous terminons par expliciter les principaux éléments mis au jour en lien avec l'intégration de ressources pédagogiques numériques dans l'enseignement-apprentissage des langues.

1. Le travail collectif enseignant

Présenté comme une des solutions face à l'intensification du métier, car « chaque nouveau texte est potentiellement porteur d'une nécessaire adaptation de l'organisation du travail enseignant » (Gibert, 2018, p.6), le travail collectif est étudié depuis plusieurs années (Dillenbourg, 1999 ; Grangeat, 2008, Gueudet et Trouche, 2010c ; Sabra, 2011 ; Hammoud, 2012, Gueudet *et al.*, 2013). Nous précisons, dans cette partie, la définition que nous retenons du travail collectif enseignant avant de décrire les principaux éléments que nous retenons de ces travaux liant travail collectif enseignant, ressources et développement professionnel.

1.1. Les différentes modalités du travail collectif enseignant

Le travail collectif enseignant peut adopter différentes modalités. Hargreaves et Fullan (1992) précisent que le développement professionnel est possible uniquement s'il y a « coopération, collaboration et culture collective qui caractérisent le groupe d'enseignants dans une institution donnée » (Lefeuvre *et al.*, 2009, p.11). Ces derniers, faisant une distinction entre travail coopératif et travail collaboratif, rejoignent Dillenbourg (1999) et Roschelle et Teasley (1995) qui se réfèrent également à ces deux termes dont ils proposent les définitions suivantes :

cooperative work is accomplished by the division of labour among participants, as an activity where each person is responsible for a portion of the problem solving. We focus on collaboration as the mutual engagement of participants in a coordinated effort to solve the problem together. (Roschelle et Teasley, 1995, p.70).

Ainsi, selon ces auteurs, *Coopérer* correspond à la division des tâches différentes à gérer dont chacun est responsable. *Collaborer* porte sur l'engagement de différents acteurs à travailler ensemble dans la réalisation d'une tâche commune.

Grangeat, Rogalski, Lima et Gray (2009) affinent cette description et présentent trois formes de travail collectif. La première de ces formes est la *collaboration* au sein de laquelle les

enseignants ont une même tâche prescrite. Celle-ci demande l'intervention de plusieurs acteurs afin d'élaborer des savoirs communs pour attribuer une signification partagée et faire face à une particularité dans l'activité. La seconde forme présentée est nommée *coopération distribuée*. Les acteurs réalisent des tâches distinctes mais partagent un objectif commun. Les compétences de chacun mènent à la réalisation de cet objectif. Enfin, la dernière forme proposée est la *co-action* soit le partage du matériel pour « comprendre et contrôler les effets de sa propre action sur celle d'autrui ». (Grangeat *et al.*, 2009, p.152-153).

Comme nous pouvons le voir, les distinctions proposées, entre travail collaboratif et coopératif, peuvent être délicates à repérer d'autant plus que ces dernières varient selon les auteurs. Par conséquent, dans le traitement de nos données, nous faisons le choix de ne pas réaliser cette distinction et, à l'instar de Jermann et Dillenbourg (1999) et de Sabra (2011), nous utilisons la dénomination plus générale de *travail collectif*.

1.2. Études sur les différentes formes de travail collectif

De nombreuses recherches en France, mais aussi à l'international, s'intéressent au travail collectif ainsi qu'à ses effets sur le développement professionnel enseignant (Lieberman, 1986 ; Lieberman et Miler, 1990 ; Wells, 1993 ; Grangeat, 2008 ; Gueudet et Trouche, 2010c ; Sabra, 2011 ; Gruson, 2019).

En France, comme nous l'avons vu, les directives institutionnelles incitent les enseignants à s'engager dans un travail collectif. Comme le souligne Grangeat (2009) :

[...] la loi d'orientation pour l'école, les programmes pour les matières scientifiques ou le cahier des charges pour la formation initiale des enseignants – qui induisent tous plus de coopérations entre les enseignants ou plus de partenariats avec des institutions proches de l'école (Grangeat et Munoz, 2006) (p.101-102).

L'enseignant engagé dans un collectif s'inscrit dans :

un processus par lequel l'enseignant et ses collègues revoient et renouvellent ensemble leur mission comme agents de changement, acquièrent et développent les connaissances, les habiletés et les savoirs essentiels pour un bon exercice professionnel » (Day, 1999, p.4).

La participation à un collectif peut soutenir le développement professionnel des enseignants. Cependant, comme le démontre Grangeat (2013), cela nécessite la définition d'objectifs précis. L'auteur explique ainsi que :

la première [condition], c'est que le travail collectif vise à résoudre une question professionnelle précise. Mettre ensemble des personnes pour traiter de généralités est rarement productif en termes de changement des pratiques ; à notre connaissance les

recherches n'étaient pas cette idée. La seconde, c'est que des ressources existent pour permettre au collectif de se développer ; ces ressources peuvent être documentaires, à travers des plateformes d'échanges (Gueudet, Trouche, Aldon, 2011), ou personnelles, à travers des interactions avec des partenaires de l'école, des chercheurs ou des formateurs (Grangeat, 2008). (p.13).

Le travail collectif portant sur la conception de ressources semble être un lieu privilégié pour le développement de nouvelles connaissances. Travailler sur des ressources au sein de tels collectifs assure une continuité au travail pour la classe. En effet, il ne s'agit pas de dissocier les temps de travail, individuel et collectif, mais bien de comprendre comment ces deux modalités s'articulent (Grangeat, 2011).

L'étude conduite par Gueudet *et al*, 2008, sur le projet national [Pairform@nce](#)¹¹, réunissant des enseignants travaillant à la conception et la mise en œuvre de dispositifs dans le cadre d'une formation continue, décrit le travail collectif en tant que moteur pour le développement professionnel à travers le travail qu'il génère. Les formateurs intervenant dans le projet peuvent déposer des ressources pour accompagner les stagiaires dans leurs démarches de conception mais ne souhaitent pas les contraindre. Ce travail, proposé dans un type de formation hybride, a souligné que les enseignants peuvent « sous certaines conditions » travailler à distance et collectivement à la conception de ressources.

L'analyse du collectif Sésamath, collectif de type associatif (Rocha, 2018 ; Sabra, 2011) travaillant en mathématiques, souligne que la conception et la mutualisation de ressources influent sur les connaissances des membres.

Par ailleurs, le travail collectif enseignant au sein d'un même établissement existe depuis de nombreuses années notamment au Japon sous la forme de *Lessons studies* (Miyakawa et Winslow, 2009). Dans ce pays, les enseignants, selon des objectifs en lien avec l'enseignement de leur discipline, choisissent un thème ou un problème de la pratique à travailler collectivement. Ils conçoivent ensemble une ressource, puis l'un d'entre eux la met en œuvre pendant que les autres observent ses pratiques. Un retour au travail collectif permet de pointer les différentes difficultés observées et conduit à une évolution de la ressource qui sera de nouveau mise en œuvre dans la classe d'un des participants.

11 Pour plus de précisions sur le projet, voir [Pairform@nce](#) : <http://eductice.ens-lyon.fr/EducTice/recherche/developpement-professionnel/pairformance>

Depuis plusieurs années, dans les pays francophones, les questions de conception de ressources sont traitées au sein de collectifs réunissant enseignants et chercheurs (voir, entre autres, Sensevy *et al.*, 2013 ; Joffredo-LeBrun, 2016 ; Gruson, 2019). Ces travaux s'appuient sur une approche de type design-based research (Wang et Hannafin, 2004 ; Nieveen, 2007) au sein de laquelle il s'agit de concevoir des « dispositifs techno pédagogiques et les modèles théoriques qui les sous tendent [...] avec en plus le processus itératif de conception et d'analyse menée de façon collaborative entre chercheurs et praticiens » (Sanchez *et al.*, 2015). Les chercheurs Sensevy, Forest, Quilio et Morales (2013) introduisent la notion d'ingénierie didactique coopérative¹². Elle propose, à l'instar des Lesson Studies, ou étude collectives d'une leçon, (Miyakawa et Winslow, 2009 ; Clivaz, 2015) de co-concevoir des situations d'enseignement-apprentissage ou des séances. Les ingénieries didactiques coopératives ont une double fonction. Elles doivent permettre : « 1) de mieux comprendre la pratique, comme toute étude de type anthropologique ; 2) de transformer la pratique en fonction des fins que le collectif de pensée de l'ingénierie s'est données à lui-même » (CDPE, 2019, p. 597). Le cœur du travail au sein d'une ingénierie porte ainsi sur la préparation, la réalisation et l'évaluation de séances, voire de séquences, conçues collectivement. Dans ce cadre, il s'agit d'implémenter et de ré-implémenter ces séances dans un parcours itératif. Ce type d'ingénierie permet un « dialogue constructif entre chercheurs et enseignants » (Bednarz, 2015) pour la co-construction de situations d'enseignement-apprentissage et le développement de la réflexion sur les pratiques de classes. Comme l'expliquent les auteurs :

on constate que le travail de conception de la situation didactique est de la responsabilité du chercheur qui doit ensuite l'explicitier, la clarifier pour que l'enseignant puisse la mettre en œuvre. On perçoit ainsi un certain type de relations entre chercheurs et professeurs, une forme particulière de division du travail. (Collectif Didactique pour Enseigner, 2019.)

12 L'ingénierie didactique est une méthodologie de recherche qui apparaît au début des années 80 en didactique des mathématiques afin de répondre à deux questions identifiées que sont : comment prendre en compte la complexité de la classe dans les méthodologies de recherche et comment penser les relations entre recherche et action sur le système d'enseignement ? Cette méthodologie met « à l'épreuve des constructions théoriques élaborées dans les recherches, par l'engagement de ces constructions dans un mécanisme de production » (Artigue, 2011, p. 246). Artigue (1990) présente les quatre phases selon lesquelles se décline l'ingénierie didactique en ces termes : les analyses préalables dont l'objectif est de faire émerger les connaissances dans un domaine donné. Les analyses épistémiques de contenus se situent dans ce cadre ;

- la conception et l'analyse *a priori* de situations didactiques : le chercheur agit ici sur des aspects jugés pertinents pour traiter le problème étudié ;
- l'expérimentation : il s'agit de la phase de mise en œuvre de la ressource et du recueil de données ;
- l'analyse *a posteriori* et l'évaluation permettent un retour sur les données recueillies. Les éléments attendus de l'analyse *a posteriori* sont étudiés afin de valider, ou non, les hypothèses formulées au départ.

Les ingénieries didactiques coopératives représentent un axe de travail important au sein de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy *et al.*, 2013 ; Joffredo-Le Brun 2016 ; Morelatto 2017 ; Sensevy *et al.*, 2013 ; Joffredo-Le Brun, 2018 ; Gruson, 2019).

Cette approche, basée sur la coopération entre enseignants et chercheurs permet, entre autres, de concevoir, mettre en œuvre, et analyser des activités didactiques avant de les ré-implémenter. Les ingénieries didactiques coopératives s'organisent autour des quatre principes.

- Le premier principe est celui de *la détermination commune de fins communes* (Sensevy, 2011, p. 678), comme, par exemple, les savoirs en jeu dans une séquence de littérature, ou encore la conception d'une ressource pédagogique numérique qui serait susceptible de permettre une compréhension particulière d'un texte ;
- Le second principe est celui de la *quasi-symétrie* : les enseignants et les chercheurs sont des praticiens ayant des compétences distinctes. Ces compétences permettent aux acteurs, aussi bien les chercheurs que les enseignants membres de l'ingénierie, de travailler ensemble à la conception d'activités pour la classe. Chacun des acteurs est considéré comme capable d'apporter des solutions pertinentes pour la conception ;
- Le troisième principe est celui de *l'assomption des différences* entre les participants à l'ingénierie. Ainsi, l'expérience passée des enseignants du groupe est reconnue en tant qu'expertise particulière pouvant nourrir le travail de conception, tandis que, par exemple, un doctorant prenant part au travail de groupe pourrait apporter un éclairage plus théorique ou une notion particulière pour justifier les choix du groupe ;
- Le dernier principe est relatif à la *posture d'ingénieur didacticien* que tous les participants adoptent tout au long du travail collectif, en construisant ensemble les activités pour les classes. Dans ce cadre, un chercheur peut, par exemple, amener des éléments pratiques qui permettent de surmonter une difficulté concrète rencontrée en classe. La complémentarité entre les deux types d'acteurs réunis permet de résoudre un problème pratique.

Selon Gruson (2019), le développement professionnel d'un enseignant est rendu possible grâce au travail collectif. Ainsi, elle explique, en prenant l'exemple d'une recherche sur l'utilisation de la visioconférence (Gruson *et al.*, 2013), que l'évolution de l'épistémologie

pratique (Sensevy, 2011 ; Marlot, 2012) d'un enseignant « est non seulement le fruit de sa pratique mais également celui la réflexion collective sur sa pratique au sein du groupe de recherche sur la visioconférence et, plus particulièrement, du LéA Moulin-Sanquer » (Gruson, 2019, p.174). Le travail collectif peut ainsi faire évoluer l'épistémologie pratique de chaque enseignant, qui intègre de fait une marge d'adaptabilité.

Pour conclure, nous pouvons dire que le travail collectif enseignant se décline sous différentes formes. Ces dernières mettent en avant la place de plus en plus importante qu'occupe cette modalité de travail dans l'activité de l'enseignant. Dans notre travail, bien que les collectifs suivis s'organisent sous différentes modalités, nous faisons le choix de ne pas réaliser de distinction particulière entre les différents formes de collectifs.

2. Le projet ReVEA : le travail documentaire des enseignants, individuel et collectif

2.1. Présentation du projet

Le projet ReVEA, Ressources Vivantes pour l'Enseignement et l'Apprentissage, débuté en 2014, s'est déroulé sur une durée de quatre ans. Il s'est attaché à mieux comprendre le rapport que les enseignants du secondaire entretiennent avec leurs ressources dans les processus de recherche, de sélection et de mise en œuvre. Cette recherche est conduite dans quatre disciplines que sont les mathématiques, la physique chimie, l'anglais et les Sciences et Technologies de l'Industrie. Le projet se découpe en cinq tâches. Nous les décrivons ci-dessous :

- Tâche 1 : retravailler la notion de *ressources* et mener une réflexion portant sur les méthodologies de recherche ;
- Tâche 2 : dresser un panorama des ressources disponibles, et pointer leurs évolutions, pour les quatre disciplines du projet ;
- Tâche 3 : appréhender la constitution des systèmes de ressources individuels et collectifs. Il s'agit de comprendre le rôle de certaines ressources spécifiques, comme les ressources pédagogiques numériques, dans ces systèmes ;
- Tâche 4 : suivre des collectifs concepteurs de ressources et le cycle de vie de leurs ressources en s'interrogeant sur les moteurs de développement des collectifs et

aussi sur les rapports qu'ils entretiennent avec les ressources : mode de partage, de circulation et de transformation ;

- Tâche 5 : identifier différents facteurs ayant une incidence sur le choix et le traitement des ressources par les enseignants.

Nous revenons plus en détails sur les différents éléments mis au jour dans ce travail pour l'enseignement-apprentissage des langues. Nous centrons notre attention sur les livrables des tâches 2, tendant à la réalisation d'une cartographie des ressources, tâche 3, portant sur l'analyse des systèmes de ressources individuels et collectifs et leurs évolutions, tâche 4, réalisant des suivis de collectifs concepteurs de ressources et cycles de vie des ressources, et tâche 5, décrivant les facteurs influant sur les choix des ressources. Pour chacune de ces tâches, nous revenons sur les principaux résultats dégagés en langues.

2.2. Principaux résultats obtenus en langues

2.2.1. Les ressources des enseignants : une cartographie

Dans la tâche 2, les chercheurs travaillent à la mise au jour d'éléments de classification permettant de donner à voir un panorama des ressources à la disposition des enseignants. Un premier aspect de ce travail démontre la présence de ressources conçues pour les enseignants et celles non conçues pour ces derniers mais mobilisées pour la construction de leurs séquences. Afin de donner un aperçu de cette cartographie, un tableau de synthèse à deux entrées est produit. Celui-ci permet de voir la nature des ressources (papier, matérielles, numériques etc.) en relation avec les types de producteurs (marchands, institutions, etc.). Ce travail permet la mise au jour de points communs en terme de ressources à travers les quatre disciplines. Par exemple, les ressources de types manuels et les instruments informatisés (ReVEA, livrable 2.1, 2014, p.6), logiciels et instruments numériques, sont fortement présents et cela dans les quatre disciplines étudiées.

En langues, des ressources spécifiques sont identifiées. Les locuteurs natifs, les documents oraux et les documents authentiques, « c'est-à-dire produites par et pour des locuteurs anglophones sans intention pédagogique » (ReVEA, livrable 2.1, 2014 p. 10) représentent une partie importante de ces dernières. La mutualisation de ressources en ligne, notamment grâce à des réseaux sociaux, les sites associatifs ou personnels sont également très présents en tant que lieux d'identification de ressources. Nous reviendrons sur la description de ces ressources

dans le point 3.1. Enfin, nous terminons par souligner que le travail de la tâche 2 en langues démontre un faible travail de conception collective de ressources.

2.2.2. Analyse des systèmes de ressources, individuel et collectif, évolutions dans la durée

La tâche 3 permet de dresser un état des lieux portant sur les systèmes de ressources individuel et collectif d'enseignants au sein d'établissements. En langues, ce travail permet aux chercheurs investis dans ce projet d'explicitier différents points constitutifs de ces systèmes. Le premier point porte sur les textes institutionnels. Par les demandes de mobilisation de ressources authentiques ces derniers amènent les enseignants à dédier du temps pour trouver des ressources non didactisées adaptées à leur projet d'enseignement. En collège, par exemple, les enseignants peuvent faire travailler les élèves sur une bande annonce de film. Les personnes-ressources sont reconnues en tant que personnes garantes de la langue. Dans ce cadre, les assistants de langues intervenant dans les établissements peuvent être mobilisés pour la mise au contact des élèves avec un natif. Les productions d'élèves sont également un élément constitutif de ce système. Enfin, nous relevons dans ces travaux la mise en évidence de la place des ressources numériques, devenues des ressources essentielles dans ce travail :

nous entendons par « ressources numériques » à la fois les ressources de professeurs stockées de manière numérique, les ressources disponibles en ligne, ainsi que les ressources (en ligne ou non) utilisables avec des technologies numériques (une vidéo par exemple) Tous les professeurs construisent, modifient, et classent leurs ressources via un ordinateur, même si les versions papier sont utilisées en parallèle, notamment pour stocker « physiquement » et pour pallier aux problèmes techniques. La recherche de ressources en ligne n'est pas systématique mais elle est très fréquente. (ReVEA, livrable 3.1, 2015, p.6)

La sélection de ressources conduite en ligne par les enseignants porte sur la recherche de ressources en lien avec des mots-clés. YouTube, site proposant des vidéos, est très plébiscité par les enseignants dans leur recherche de ressources portant sur un sujet d'actualité, ce point étant une préoccupation centrale en langues. En ce qui concerne le travail collectif, les analyses soulignent que :

le travail collectif est peu répandu. Les professeurs expérimentés soutiennent les jeunes collègues ou bien les assistants de langue en leur fournissant des ressources, mais il n'y a pas de travail en commun, ni en collège ni en lycée général. Certaines évaluations sont construites en commun en lycée professionnel. Les enseignantes suivies travaillent davantage, en cas de collaboration, avec des collègues d'autres disciplines (sciences, documentalistes) qu'avec leurs collègues d'anglais. Toutefois, la plupart des professeurs indiquent que des échanges de ressources ont régulièrement

lieu au sein des établissements (ressources laissées sur l'ordinateur, par exemple) (ReVEA, livrable 3.1, 2015, p.8).

Il ressort que les convictions personnelles des enseignants influent sur les interactions de ces derniers avec leurs ressources. Ces convictions sont influencées par les textes institutionnels incitant à la mobilisation de ressources authentiques. Elles orientent le choix des ressources visuelles mobilisées qui doivent être suffisamment pertinentes pour accompagner les élèves dans la compréhension d'un écrit ou pour proposer une aide à la mémorisation. Il est également souligné que les enseignants portent une importance aux choix des ressources en lien avec les centres d'intérêt des élèves :

[.] travailler en lien avec les centres d'intérêt des élèves est également une conviction professionnelle importante en anglais : les professeurs pensent que les ressources en lien avec les loisirs et les goûts de leurs élèves permettent de les motiver davantage, notamment à s'exprimer sur la base de ces supports. (ReVEA, livrable 3.1, 2015, p.8).

Pour terminer, les chercheurs précisent qu'un enseignant va mobiliser ses convictions personnelles lors de la conception de ressources pour sa classe mais que cela ne sera pas le cas lors d'un travail de conception collectif.

Le livrable de la tâche 3 propose des schématisations réalisées par les chercheurs de ce que pourrait être une représentation d'un système de ressources général organisé selon des buts de l'activité. La schématisation suivante est proposée pour l'anglais :

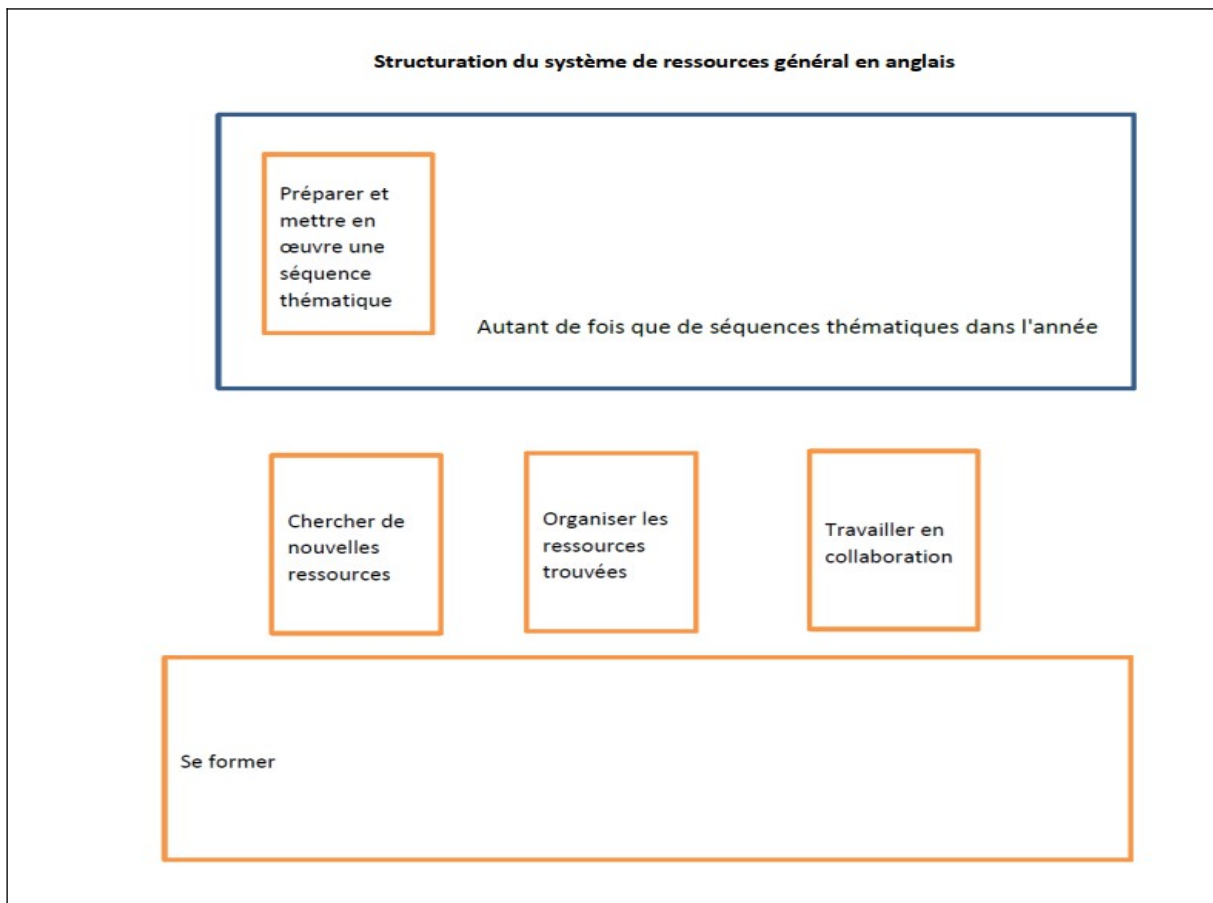


Image n° 4 : proposition de structuration du système de ressources général en anglais

Cette première schématisation représente les différents buts poursuivis par un enseignant dans son activité. Nous y relevons « préparer et mettre en œuvre une séquence thématique » qui représente le but central de l'enseignant. Celui-ci peut être décliné en sous-buts que sont « chercher de nouvelles ressources », « organiser les ressources trouvées », « travailler en collaboration » et « se former ». Cette première schématisation générale semble pouvoir s'appliquer à toutes les disciplines.

La seconde schématisation précise la structuration du système de ressources en affinant sa description autour d'un thème en anglais.

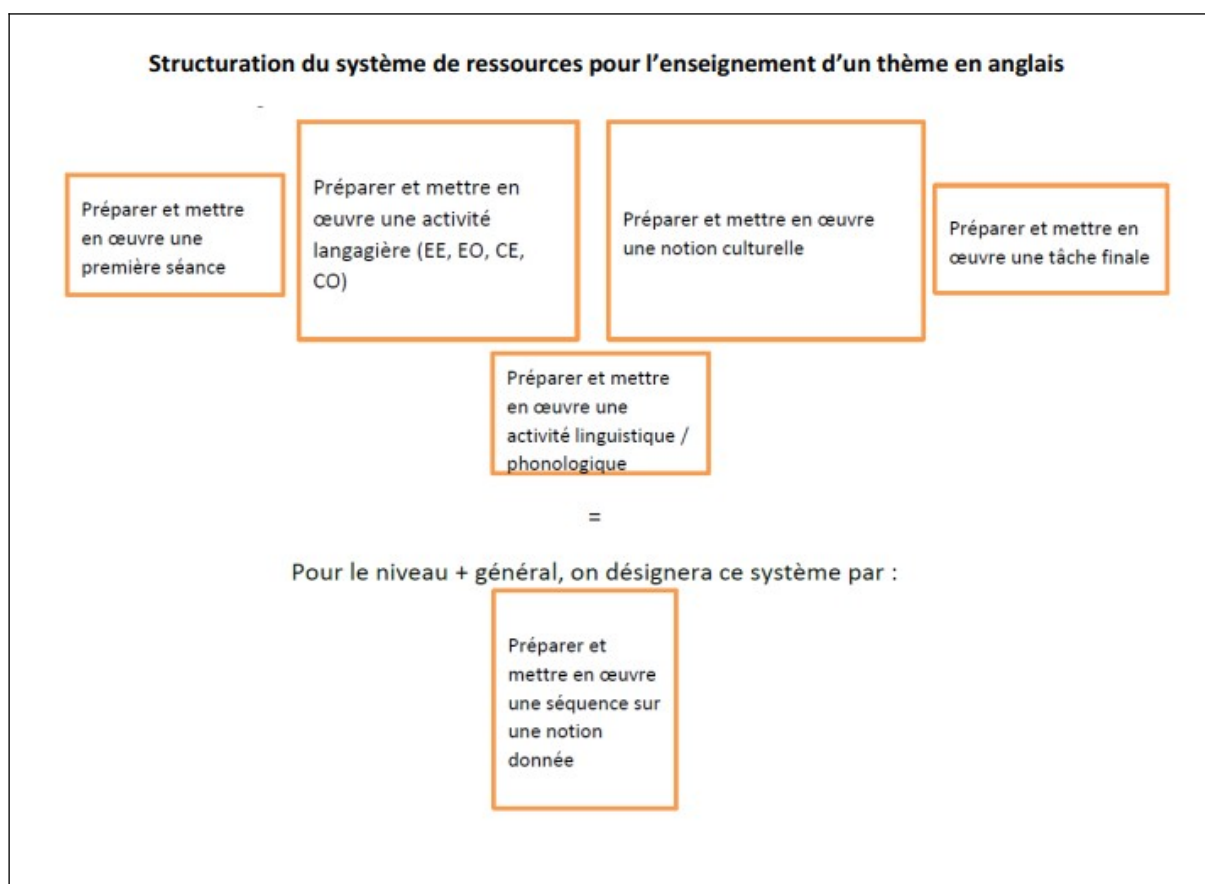


Image n° 5 : proposition de structuration du système de ressources pour l'enseignement d'un thème en anglais

Nous pouvons voir que les buts de l'activité de l'enseignant sont déclinés sur un niveau plus fin, celui de la préparation d'un thème pour l'objectif nommé « préparer et mettre en œuvre une séquence sur une notion donnée ». Il est alors possible de décliner ce premier niveau en différents sous-buts : « préparer et mettre en œuvre une séance », « préparer et mettre en œuvre une activité langagière », « préparer et mettre en œuvre une notion culturelle », « préparer et mettre en œuvre une tâche finale » et « préparer et mettre en œuvre une activité linguistique / phonologique ». La déclinaison de ces points donne à voir des éléments précisant l'activité de l'enseignant organisé autour de ces ressources. Nous faisons l'hypothèse que l'activité d'un travail collectif peut à son tour être décrite grâce à l'identification de buts très semblables à ceux décrits ci-dessus.

2.2.3. Suivi des collectifs de professeurs concepteurs de ressources

La tâche 4 porte sur l'étude de collectifs concepteurs de ressources. Il s'agit de travailler sur les moteurs de développement des collectifs au sein de groupes réunis pour concevoir des

ressources pour la classe. Dans ce livrable, les chercheurs analysent comment les ressources sont traitées et façonnées dans ces groupes afin de faire ressortir les problématiques émergentes dans les collectifs lors de ce travail.

L'état des lieux dressé au début de ce livrable souligne la présence de ressources numériques très nombreuses en langues. Les auteurs précisent que :

les langues vivantes étrangères sont parmi les disciplines qui impulsent le plus l'usage de ressources numériques. Ainsi, une enquête du web Pédagogique lors du salon Expolangues en 2011, concernant 150 enseignants de langue vivante, annonce que 30 % des enseignants utilisent Internet pour chercher des ressources pédagogiques afin d'enrichir leurs cours ; 16 % s'en servent pour préparer leurs cours et 80% se sentent capables d'utiliser les TICE dans leurs pratiques professionnelles. (ReVEA, livrable 4.1, 2015, p.15)

Grâce à une recherche exploratoire, certains collectifs sont repérés.

5.2.2 Pour l'anglais

Liste de collectifs

- [APLV](#) : (Association des Professeurs de Langues Vivantes) Elle regroupe des enseignants de toutes les langues. (Jean-Marc Delagneau - jean-marc.delagneau@univ-lehavre.fr)
- [Real2](#) : european network of language teachers Association
- [Emilangue](#) : espace est destiné à vous aider à préparer vos cours. Vous y trouverez des [séquences pédagogiques](#) conformes au CECRL et des [sitographies](#) pour l'enseignement renforcé des disciplines linguistiques au collège et pour l'enseignement des Disciplines Non Linguistiques (DNL) au lycée en sections européennes ou de langues orientales. (Contact en ligne par formulaire <http://www.emilangues.education.fr/contact>)
- [APAG](#) : association des professeurs d'anglais de la Guadeloupe (Suzy Roche - suzyroche2@gmail.com)
- [eteachnet](#): La liste de discussion des professeurs d'anglais en France. (Modérateurs (selon le site) : Sarah Rapnouil-Dunn, Claude Covo-Farchi, Annie Gwynn et Isabelle Destat - eteachnetowners@googlegroups.com)
- [listanglais](#) : liste de discussion pour les professeurs d'anglais pour échanger leurs points de vue sur tous les sujets touchant à l'apprentissage. (Yvan Baptiste - yvan.baptiste@ac-montpellier.fr) + [Anglais Segpa](#)
- [La clé des langues](#) : documents historiques et de ressources destinées aux enseignants. Les discours, photographies, enregistrements, manuscrits sont mis en contexte et associés à des documents pour la classe. (Clifford Armion - cle-anglais@ens-lyon.fr)
- [Cyberlangues](#) : Cyberlangues a pour but de rapprocher les professeurs de langues utilisant les TICE et de leur permettre d'échanger des pratiques innovantes. (Katrin Goldmann - katrin.goldmann@ac-versailles.fr)
- [Skype in the classroom](#) : une communauté mondiale gratuite créée à l'instigation et avec la collaboration d'enseignants qui ont intégré Skype dans leurs méthodes d'enseignement. Ils peuvent utiliser l'outil pour collaborer avec leurs confrères et rechercher des classes partenaires et des conférenciers.
- [GFEN \(Groupe Français d'Éducation Nouvelle\) Langues](#) vise à l'invention de pratiques qui permettent la construction d'un rapport dynamique à la langue.
- [Travaux Académiques Mutualisés \(traAM\)](#) aider et d'accompagner le développement des Tice en mutualisant les expériences.
- [CANOPÉ Des langues en ligne](#) Ressources pour enseigner
- [Interlangues](#)
- [ICEM \(Institut Coopératif de l'école Moderne – Pédagogie Freinet\)](#) regroupe des enseignants, des formateurs et des éducateurs autour des principes de la pédagogie Freinet.
- [DéfiLangues](#) : Collectif regroupant des enseignants retraités qui veulent produire des ressources contenant une analyse didactique.

Image n° 6 : listes des collectifs en anglais, ReVEA, livrable 4.1., p. 25

En langues, il ressort que ces collectifs, majoritairement de type institutionnel, ne sont pas particulièrement orientés vers la conception de ressources pour la classe. Leurs interactions reposent essentiellement sur la proposition d'articles à destination des enseignants, des échanges sur leur pratique ou encore un accompagnement dans le développement du numérique pour la prise en main d'un logiciel. Enfin, les résultats font état d'une forte tendance au partage et à la mutualisation de ressources se réalisant dans des cadres plus informels.

2.2.4. Identification des facteurs influençant sur la sélection et la transformation des ressources

La tâche 5 porte sur l'identification de facteurs stimulant la sélection et la transformation des ressources. Trois entrées sont définies, à savoir :

- *les facteurs individuels et relationnels* : personnels, ancienneté dans le métier, relationnel avec les parents, les critères en lien avec les activités collectives des enseignants ;
- *les facteurs didactiques et pédagogiques* : les spécificités de la situation d'enseignement, la progression pédagogique et l'organisation de la séquence, la démarche pédagogique choisie par l'enseignant et son organisation personnelle, les savoirs scientifiques, l'objectif assigné à la ressource et les préconisations institutionnelles ;
- *les contraintes contextuelles* : matériel, marchand et territorial.

En anglais, la description de ces différents facteurs souligne une influence « minimisée » (ReVEA, livrable 5.2, 2016, p.6) de l'environnement extérieur tel que le relationnel avec les parents. « Face à ce résultat, on peut faire l'hypothèse que les enseignants d'anglais langue étrangère du secondaire, en France, sont assez peu influencés par ce qui est extérieur à leur activité, leurs discours mettant plutôt en relief leur autonomie » (*Ibid.*). Nous relevons également l'importance des critères de choix reposant sur des goûts personnels :

si ce goût personnel pour le thème, pour le type de ressource ou pour le document lui-même n'est pas manifeste, alors il semble que les enseignants préfèrent changer de ressource. Deux enseignants ont aussi déclaré préparer une exploitation pédagogique quand ils trouvent une ressource plutôt que de chercher lorsqu'ils doivent préparer une séquence, cela témoigne d'une certaine façon des « coups de cœur » pour telle ou telle ressource (ReVEA, livrable 5.2, 2016, p.7)

Les enseignants ayant plus d'ancienneté, environ cinq ans, tendent vers la transformation de leurs ressources en y incluant le numérique, par exemple, pour la mise en forme de leurs cours ou pour réaliser des recherches de ressources notamment audio. Nous émettons l'hypothèse que la mise en relation d'enseignants au sein de collectifs, évoluant dans un contexte dynamique, peut soutenir l'intégration de ressources numériques dans les pratiques professionnelles.

3. L'enseignement des langues et ressources numériques : entre disponibilité et intégration

L'entrée du numérique dans l'enseignement des langues passe par l'utilisation d'outils de la vie quotidienne telles que la télévision ou la radio, la vidéo, les ordinateurs, la visioconférence (Marquet et Nissen, 2003 ; Gruson, 2010) ou plus récemment les tablettes et les smartphones (Martinez, 2017, p.113), matériels auparavant mobilisés dans une utilisation *hors* classe. L'introduction de ces derniers dans l'espace « classe » place l'enseignant face à une offre foisonnante de ressources.

3.1. Les ressources à la disposition des enseignants

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de l'anglais, un nombre important de ressources numériques est à la disposition des enseignants. Le plus souvent les technologies numériques en langues sont pensées en tant que moyen permettant d'accéder à des ressources permettant de travailler la compréhension de l'oral :

s'agissant d'apprentissage des langues, on pense souvent au numérique d'abord et avant tout pour la compréhension de l'oral et cela est justifié. L'éventail des ressources est, en effet, très large : supports matériels construits ou bruts, documents sonores ou vidéos disponibles sur Internet [...] La possibilité de travailler à son rythme, souvent avec des aides modulables, est un immense atout. Toutefois on n'oubliera pas que le numérique peut également permettre de construire des scénarios aidant à la production, y compris orale, par exemple par le biais d'échanges avec des personnes ressources distantes, grâce à la visioconférence. On ne se limitera donc pas à ce qui semble parfois s'imposer comme la seule piste envisageable. (Demaizière et Grosbois, 2014, paragr.18).

La disponibilité de ressources en ligne rend la recherche et la sélection de celles-ci très chronophage. Les chercheurs explicitent, en effet, que les ressources numériques « [...] sont très présentes sous la forme de fichiers vidéos ou audio, le travail de recherche sur Internet peut prendre un temps conséquent. » (ReVEA, 2015, p.2). Les résultats des membres du groupe langues de ReVEA, basés sur une première recherche exploratoire menée en 2014, mettent en évidence le grand nombre de sites ou blogs spécialisés accessibles en ligne. Les chercheurs présentent les résultats suivants :

Ressources pédagogiques + discipline	Nb. résultats	Collectifs repérés
Anglais	504 000	Emilangues ; la clé des langues; tous les sites académiques; blogs d'enseignants

Liste de discussion + discipline	Nb. résultats	Collectifs repérés
Anglais	12 500 000	eteach.net ; listanglais

Site + discipline	Nb. résultats	Collectifs repérés
Anglais	176 000 000	Beaucoup de sites commerciaux, les sites académiques, english_by_yourself http://www.englishbyyourself.fr/ Des sites du type Babbel.com , Audio lingua (ressources sous le format mp3)

Tableau n°3 : extrait du travail de ReVEA portant sur le nombre de sites et de blogs accessibles pour l'anglais

Trois catégories de ressources sont spécifiées dans ces résultats. Il y a des ressources pédagogiques, des listes de discussions et des sites dédiés. Les chercheurs spécifient que en anglais :

il existe différents types de collectifs repérables sur internet comme des listes de discussion (eteachnet, listanglais), des sites regroupant des enseignants d'anglais d'une même académie (APAG) ou français (APLV) ou européens (Real). Certains de ces sites sont généralistes d'autres affichent des objectifs plus spécifiques, par exemple faciliter l'enseignement de l'anglais en utilisant des technologies numériques (cyberlangues, Skype in the classroom). D'autres collectifs ont axé leurs objectifs sur la mutualisation de ressources pour enseigner (Audio lingua). Enfin, les enseignants d'anglais peuvent s'appuyer des communautés créées par des acteurs du secteur privé (Babbel). (ReVEA, livrable 4.1, 2015, p.16).

Il est également proposé, dans une catégorisation des ressources à la disposition des enseignants, des éléments donnant à voir plus précisément la répartition de ces ressources en lien avec le livrable 2 de ReVEA.

Anglais	Marchand	Institutionnel	Association/collectif	Personnel	Presse
Documents papier	Manuels, posters, cartes murales (Attica), <i>Littérature anglophone</i> (romans, BD...), Ouvrages pour enseignants (<i>Le mot et l'idée</i>), Ouvrage parascolaire, <i>Dictionnaires bilingues et unilingues</i> , Activités pédagogiques de compréhension et d'expression (Attica, Novagora, Alta Teacher Ressource series)	Programmes et documents d'accompagnement, CECRL, articles des recherches, magazine de l'ONISEP	Revue de l'association APLV	Cours de fac, cours/doc d'un collègue, document authentique d'un collègue ou perso, fiche d'activité perso ou d'un collègue	<i>Presse anglo-saxonne</i> (<i>The Guardian, The Washington Post...</i>), Magazines destinés aux collégiens et lycéens, Magazines destinés aux enseignants (<i>NewStandpoints</i>)
Numériques	Manuels numériques, sites compagnons, séquences pour TBI, <i>Dictionnaires unilingues</i> (<i>Merriam, Longman, Wordnik</i>), <i>Dictionnaires bilingues</i> (<i>Reverso, Linguee...</i>), <i>Dictionnaires spéciaux</i> : visuel (<i>Merriam-webster</i>), de collocations (<i>corpus.byu.edu</i>), de prononciation (<i>Forvo, English, Pronunciation Guide to the Names of People, Places and Stuff</i>)	Eduscol, sites académiques, ressources d'ENT	Plateformes auteurs (education-et-numdiarie.org), <i>Wikipédia</i>	Sites personnels (franglish.fr, breakingnewsenglish.com), blogs d'enseignants, compte de réseaux sociaux d'enseignants	<i>Presse anglo-saxonne, Café pédagogique</i>
Audio, vidéo	Périphériques des manuels, DVD, CD audio, MP3 téléchargeables sur site – Sites de streaming (téléchargement de séries, émissions... en V.O.)	Sites académiques audio-lingua.eu, DVD du CNDP, Revue TV langues		Enregistrements ad hoc réalisés dans l'établissement, vidéos de locuteurs anglophones (YouTube...), Enregistrements personnels	<i>Podcasts des radios anglo-saxonnes</i> (BBC), journaux TV, documentaires (BBC), films...

Capture d'écran n°3 : extrait de la cartographie des ressources disponibles en anglais ReVEA, livrable 2.1

Les ressources institutionnelles prennent la forme de banques de ressources. Nous y trouvons les bases de données Edu'bases¹³ et Eduthèques¹⁴. Il existe également des plateformes de mises à disposition de ressources pédagogiques numériques. Il peut s'agir de scénarios complets de classe (comme dans les Eduthèques), ainsi que de propositions de ressources à adapter (Educasources, CANOPE¹⁵, sites académiques). Certaines des ressources validées institutionnellement sont le résultat de travaux collectifs tels que les Travaux Académiques Mutualisés (TraAM). Nous identifions également un nombre important de ressources non destinées à l'enseignement des langues. Les ressources, en vert sur l'image, sont les ressources non conçues avec des visées didactiques. Les médias anglo-saxons (presse, télévision, radio etc.) sont très présents en tant que média porteur de ressources authentiques (Bento, Beauné, et Riquois, 2015 ; Bento, 2013). Dans ce domaine, le nombre de ressources disponibles est quasiment illimité.

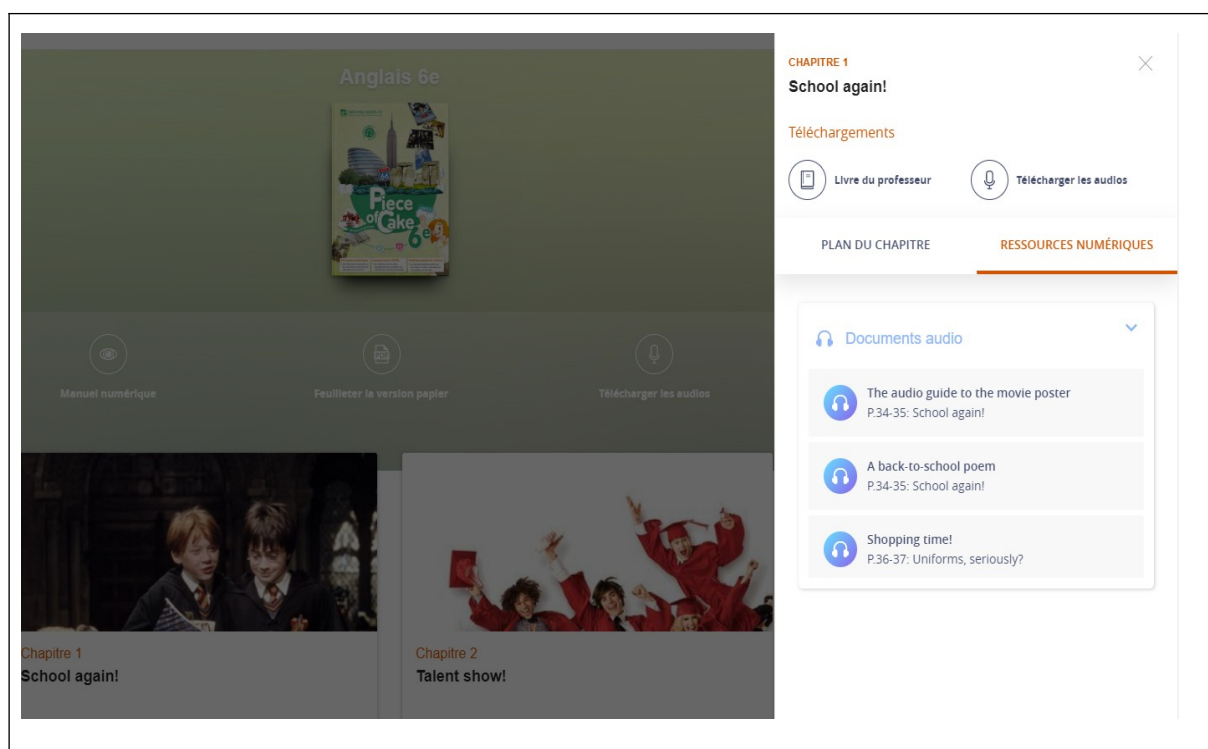
13 Il s'agit de banques nationales de scénarios pédagogiques : <https://eduscol.education.fr/cid57544/edu-bases-des-usages-repertoires-pour-les-enseignants.html>

14 Les edubases sont accessibles sur le lien suivant : <https://edubase.eduscol.education.fr/>

15 Le réseau CANOPE édite des ressources pédagogiques sous différents médias. Les agents peuvent également intervenir pour des formations sur demandes de acteurs de la communauté éducative. <https://www.reseau-canope.fr/>

Les réseaux sociaux, tels que Facebook ou Twitter, sont également identifiés en tant que ressources. Sur Facebook, des groupes fermés¹⁶ tels que « Mutualisons ! Profs d'anglais » ou encore « Professeurs d'anglais : partage de séquences et d'idées » proposent le partage de ressources et de séquences entre enseignants distants. Twitter, quant à lui, permet de faciliter le travail de veille en proposant des notifications sur différents thèmes choisis par l'enseignant.

Des collectifs enseignants, de type associatif, proposent également des ressources. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues, l'association « Le livrescolaire » propose des manuels numériques, conçus par des enseignants pour le collège et le lycée, dont nous voyons ci-dessous un aperçu.



Capture d'écran n° 4 : exemples de ressources numériques à disposition dans le livre scolaire

Dans cet exemple, nous voyons que le manuel propose des pistes audio qui permettent de travailler la compréhension de l'oral. Il s'agit de mettre à la disposition des enseignants des ressources, modulables, adaptables en fonction des besoins de chacun. Il est possible pour les enseignants de sélectionner uniquement une partie des ressources. La disponibilité de ce type

16 Un groupe fermé sur Facebook, est un groupe non public. L'administrateur de la page doit accepter ou non un membre.

de ressources, correspondant à des Ressources Éducatives Libres (REL)¹⁷, permet à l'enseignant de mobiliser tout, ou partie, de la ressource dans la construction de son activité de classe.

3.2. Les enseignants et leurs ressources numériques : des difficultés d'intégration

Nous avons vu que l'offre de ressources numériques pour l'enseignement-apprentissage des langues est très riche et variée. Des recherches tentent de préciser comment l'intégration de ces ressources disponibles dans les pratiques des enseignants peut prendre forme.

Pour Mangenot (2000) une « intégration [réussie], c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages ». Il ne s'agit donc pas seulement d'utiliser une technologie numérique dans une séquence / séance mais bien de réfléchir à la plus-value de cette utilisation pour la classe (Amadiou et Tricot, 2014). Les difficultés d'intégration, pointées par ces auteurs, sont dues, entre autres, à une attitude trop technocentrée et à la mise en retrait des enseignants dans ces constructions. S'appuyant sur les travaux de Linard (2003), Mangenot revient sur l'exemple de l'introduction du TBI. Elle explique, à l'instar de Guichon et Soubrié (2013), qu'une partie de la non intégration du TBI est due au peu d'implication des enseignants dans les décisions prises lors de l'acquisition de ce matériel.

Nissen (2019) précise que :

le recours au numérique paraît pertinent avant tout dès lors qu'il permet une plus-value, une nouvelle possibilité, voire qu'il alimente un changement visant une amélioration pédagogique (le terme « innovation » est fréquemment utilisé pour cela aujourd'hui). En parallèle, il est essentiel que le recours au numérique soit en adéquation avec des objectifs pédagogiques poursuivis et s'inscrivent dans une scénarisation pédagogique cohérente [...]. (Nissen, 2019, p. 9).

De plus, les ressources institutionnelles, souvent considérées comme trop cadrées, peuvent contraindre la « liberté pédagogique des enseignants » qui ont du mal à s'approprier des ressources « clé en main » ; jugées trop éloignées de la réalité de terrain, elles sont difficilement mises en œuvre (Fourgous, 2012, p.258). Le Conseil National du Numérique recommande l'investissement des enseignants dans la production de ressources afin que ces derniers puissent se les approprier (CNNum, 2012, p.10). La liberté pédagogique des enseignants, ainsi que les choix qu'ils peuvent réaliser semblent essentiels pour l'appropriation

¹⁷ L'expression ressources éducatives libres (REL, de l'anglais « *Open Educational Resources* ») désigne « des matériaux d'enseignement, d'apprentissage ou de recherche appartenant au domaine public ou publiés avec une licence de propriété intellectuelle permettant leur utilisation, adaptation et distribution à titre gratuit (Wikipédia, consulté le 9 juin 2019).

de ressources. Ainsi, Laberge (2007) explique que :

les seules ressources qui auront la chance d'être plébiscitées par les enseignants sont celles qui tiendront compte du fait qu'ils ont toujours réalisé eux-mêmes l'ultime assemblage de ressources, qui convient à leur fonction, à leur façon d'enseigner. Les ressources numériques devront donc être au moins aussi souples, dans leur usages que les ressources qui les ont précédées (dans Fourgous 2010, p.262).

Pour autant, malgré ces difficultés d'intégration, nous notons que les enseignants sont en grande partie déjà engagés dans ce travail de conception intégrant les ressources numériques. Ainsi l'enquête sur les usages du numérique en langues, dans l'académie de Nantes, menée par la Délégation Académique au Numérique (DAN), en 2016, souligne que les enseignants s'engagent dans la conception de ressources pédagogiques numériques pour la classe à hauteur de 84% alors que la mutualisation de ces ressources au-delà de l'établissement tombe à 10%, contre 53% au sein de l'établissement (DAN, 2016, p.2).

Par ailleurs, concevoir et utiliser une ressource éducative libre (REL), en particulier une REL présentant des séquences de classe incorporant l'utilisation de logiciels, nécessite de nouvelles compétences et plus spécifiquement des compétences en lien avec le numérique menant les enseignants à développer des stratégies pour se les approprier puis pour les intégrer à leurs pratiques (Buabeng-Andoh, 2012). Cela induit, notamment, la « création de tâches, cours et scénarios pédagogiques en relation avec les différents supports et dispositifs envisagés » (Tomé, 2006, p.12), créations pouvant être travaillées au sein de collectifs concepteurs de ressources.

3.3. La conception de ressources pédagogiques numériques soutenue par la réflexion collective

La mise à disposition de ressources pédagogiques numériques innovantes ne semble pas suffisante pour une intégration de ces dernières dans la pratique des enseignants. L'intégration de telles ressources demande, à ces derniers, une « mutation de leur pratique » (Potolia et Mochet, 2002). Comme le souligne Ciekanski « là où l'innovation existe, sa pérennisation n'est toujours pas garantie. » (Ciekanski, 2014). Il s'agit de réfléchir à une manière durable de mobiliser le numérique pour enrichir les pratiques et non pour se substituer à l'enseignant (Laberge, dans Fourgous, 2010, p. 220).

Demaizière et Grosbois (2014) expliquent que « construire une ressource pédagogique est une spécialisation et demande que l'on se donne des moyens ». (paragr. 48). Les auteures appellent à la vigilance face à la disponibilité de ressources pédagogiques numériques proposées aux

enseignants d'anglais. Elles décrivent ainsi deux nouvelles compétences utiles aux enseignants face à de telles ressources. Ces derniers doivent pouvoir « expertiser avec exigence ce qui est proposé et accepter d'utiliser ce que d'autres, plus expérimentés, ayant eu plus de moyens, ont conçu. » (*Ibid.*). De plus, pour intégrer de manière pertinente le numérique dans la classe, il est essentiel de penser à sa scénarisation (Demaizères et Grosbois, 2014, paragr. 12). Intégrer le numérique dans ses pratiques demande à l'enseignant de mobiliser des compétences pour penser la conception de ces ressources pédagogiques numériques et les objectifs poursuivis lors de la mobilisation de celles-ci (Nissen, 2019).

Il est essentiel pour les enseignants de s'adapter aux transformations du métier (Marcel, 2005) induites par la présence de ressources pédagogiques numériques. « Souvent l'influence des collègues est décisive : si ce sont eux qui évoquent une ressource particulière qui leur a été utile, les enseignants seront plus enclins à l'adopter. » (Reverdy, 2014, consulté en ligne le 1 septembre 2019). Hargreaves (1994, cité par Meredith *et al.*, 2017) souligne que la collaboration a un impact important sur l'implication des enseignants dans leur travail. Le travail collectif permet de combler les ressources manquantes de la profession (Cirade et Chevillard, 2010) à l'aide de la conception, notamment collective, de ressources.

Vraisemblablement, la confrontation des points de vue des enseignants joue un rôle clé dans le questionnement didactique, ainsi, l'intégration de l'informatique pourrait être le moment où, contraints aux échanges, les enseignants pourraient questionner, voire transformer, leurs pratiques et moderniser leur professionnalité. (Assude, Bessieres, Combrouze, Loisy, 2010, p. 12).

Le renouvellement des ressources et plus particulièrement des ressources pédagogiques numériques, remet en question l'activité de l'enseignant. Son activité de conception, auparavant individuelle, évolue vers la sphère collective. La continuité de travail permise entre le travail individuel de l'enseignant et son travail collectif, dans une symbiose (Sabra, 2011), souligne l'impossible dissociation de ces différents temps de conception se nourrissant l'un l'autre. Dans ces conditions, le numérique complexifie et lie le travail individuel et collectif. Ce fait est souligné par Gueudet et Trouche (2010b) :

le numérique rend collectives ou communes des tâches professionnelles autrefois individualisées, très sensibles pour la documentation des professeurs : il suscite la création de collectifs larges, là où les pratiques privées dominaient, pour la question des manuels scolaires, comme, par exemple, l'émergence avec Sesamath de collectifs concepteurs. Il fait entrer du collectif dans les pratiques individuelles, comme le montre le cahier de texte numérique, qui diffuse, vers un public plus large, des éléments initialement circonscrits à l'espace de la classe. (p.129 - 130)

4. Synthèse

Suite à cette revue de travaux, nous pouvons dire que les textes officiels mis en œuvre pour l'enseignement des langues ne précisent pas, en terme d'attendus, les actions à réaliser avec les ressources numériques dans la classe. Les enseignants, se trouvant face à une grande quantité de ressources numériques, doivent apprendre à sélectionner et façonner ces dernières afin de favoriser leur introduction dans leur pratique. Les dynamiques, nationale et académique, en Bretagne tendent à soutenir ce travail de réflexion et de conception au sein de différents collectifs, ces derniers apparaissant alors en tant que moteur potentiel d'intégration.

Nous retenons au terme de cette revue de littérature, les questions suivantes :

- Comment s'organisent les différentes activités au sein de collectifs producteurs de ressources ?
- Dans quelle(s) mesure(s) les enseignants intègrent-ils les ressources pédagogiques numériques collectivement conçues dans leurs séquences ?
- Quel(s) effet(s) sont identifiables sur le développement professionnel des enseignants lors de cette participation au travail collectif ?

PARTIE III : CADRES THÉORIQUES

Nous allons à présent introduire le cadre théorique retenu pour nos analyses. Tout d'abord, nous précisons ce que nous entendons par développement professionnel en revenant sur différentes recherches conduites dans le domaine. Pour ce faire, nous pointons des travaux de sciences de l'éducation avant de nous centrer sur les études conduites en didactique de langues. Puis, nous introduisons la notion de communauté de pratique (Wenger, 1998) utilisée pour analyser les collectifs enseignants suivis. A la suite, nous présentons l'approche documentaire du didactique (Gueudet et Trouche, 2009) mobilisée pour la mise au jour des effets du travail des enseignants, engagés dans ces collectifs, avec leurs ressources. Nous complétons ce cadre par la notion de *design capacity* (Pepin, Gueudet et Trouche, 2017). Enfin, nous revenons sur les liens potentiels entre travail collectif et développement professionnel afin de préciser nos questions de recherche.

Chapitre 1. Le développement professionnel des enseignants

Nous allons, avant de débiter la présentation des différents concepts mobilisés, revenir sur des travaux concernant le développement professionnel. Les différentes sources présentées ne se veulent pas exhaustives. Elles nous permettent de situer notre étude et de préciser la définition que nous retenons pour cette notion.

1. La notion de développement professionnel en sciences de l'éducation

Les travaux conduits en sciences de l'éducation sur le développement professionnel enseignant distinguent deux perspectives majeures de recherche que sont la perspective développementale et la perspective professionnalisante (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

La perspective développementale présente le développement professionnel en tant que processus dynamique. Dans la lignée des recherches piagétienne, cette perspective décrit le développement professionnel comme un ensemble de stades successifs. Les enseignants doivent acquérir un certain nombre de savoirs, associés à un stade de développement, avant de pouvoir passer au stade suivant. Plusieurs catégorisations sont proposées pour ces stades. Hubermann (1989) décrit ces dernières en terme de « cycles de vie de la carrière

enseignante », Barone, Berliner, Blanchard, Casanova et McGowan (1996), quant à eux, font référence à « des niveaux de développement professionnel des enseignants ». Ces auteurs placent le début du développement professionnel au moment de la prise de fonction de l'enseignant. Pour autant comme le soulignent Lefevre, Garcia et Nomalovan (2009) :

la conception développementale a tendance à minorer les éléments du contexte relationnel, organisationnel et institutionnel des professionnels pour expliquer leur évolution dans le métier (Boutin, 1999). Autrement dit, elle a tendance à présenter l'acteur professionnel comme un sujet épistémique qui se développe indépendamment des évolutions de son environnement professionnel. (p.278).

La perspective professionnalisante, quant à elle, présente l'enseignant en tant qu'acteur faisant continuellement des choix liés à la prise en compte des spécificités de son activité. Lefevre, Garcia et Namolovan (2009) expliquent que ce type de développement professionnel demande de la part de l'enseignant « intérêt personnel et engagement [ce qui lui] permet d'acquérir les connaissances dont il a besoin » (p.11). Dans ce processus, l'enseignant est engagé de manière importante dans son développement professionnel. Il s'implique dans son apprentissage donnant à voir une continuité dans son action, une forme de régularité durant laquelle l'enseignant « au fil du temps construit et reconstruit ses savoirs » (Besnier, 2016, p.91).

Dans cette perspective, l'aspect collectif est également pris en compte dans le développement professionnel enseignant. Day (1999) explique que le développement professionnel est :

the process by which, alone and with others, teachers review, renew and extend their commitment as change agents to the moral purposes of teaching; and by which they acquire and develop critically the knowledge, skills and emotional intelligence essential to good professional thinking, planning and practice with children, young people and colleagues through each phase of their teaching lives (p.4).

L'auteur souligne que lorsque l'enseignant acquiert des connaissances de manière critique, le développement professionnel se fait *dans et par* l'action.

Des travaux récents permettent de rapprocher ces deux perspectives. En effet, pour Loisy (2018) :

le développement professionnel est un processus incessant d'automouvement ; il résulte de l'union dialectique entre mouvement interne et mondes sociaux dans lesquels le professionnel interagit. Sa personnalité y évolue de manière systémique, lorsque les formes actuelles de son développement rencontrent et peuvent interagir avec de nouvelles formes sociales idéales, et que le professionnel leur donne du sens. (*ibid.*, p.100).

L'auteure souligne ainsi, que l'enseignant se développe seul mais également en interaction avec ses collègues. L'impact de cette collaboration est d'autant plus forte que l'enseignant peut la relier à des réalités de terrains.

Dans les « six voies de la professionnalisation », Wittorski (2012) souligne que le lien entre réflexion et action place l'enseignant dans un processus d'évolution grâce à une réflexivité continue portée sur ses pratiques. A la suite de son travail, Eneau, Bertrand et Lameul (2012) précisent ainsi que le développement professionnel peut être placé dans une perspective « identitaire » dans laquelle l'enseignant développe son soi et, une perspective de « socialisation » prenant en compte plus largement ses collègues.

Dans le but de synthétiser ces recherches, Lameul, Peltier, Charlier (2014) définissent le développement professionnel de la façon suivante :

le développement professionnel peut se définir comme un processus individuel, structuré socialement, de changement de pratiques et d'acquisition progressive de compétences reconnues par la personne elle-même et par la communauté professionnelle dans laquelle la personne prend une part active et s'engage. Il est influencé par les caractéristiques personnelles (expérience, biographie, croyances, valeurs, posture) et par un certain nombre d'éléments contextuels et professionnels (modalités de collaboration avec ses collègues, organisation de l'institution, etc). (p.102)

Pour conclure, nous pouvons dire que notre travail s'inscrit à la suite de cette définition en prenant en compte la double dimension travail individuel et travail collectif. Il s'agit, donc bien, désormais, d'étudier le développement professionnel en tant que processus s'inscrivant dans l'ensemble de l'activité de l'enseignant.

2. Le développement professionnel : le cas des enseignants de langues

En didactique des langues, la question du développement professionnel est également étudiée. Nous revenons dans cette partie sur deux notions plus particulièrement. La première de ces notions est celle de l'*agir professoral* développée par Cicurel (2011, 2013), la seconde est celle de l'*épistémologie pratique* empruntée à la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy, 2011 ; Gruson, 2019).

2.1. L'agir professoral

Cicurel (2011) définit l'agir professoral en tant que :

ensemble d'actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un

public donné dans un contexte donné (p.119)

L'auteure explicite que quatre points influent sur le métier de l'enseignant et ainsi sur son *agir professoral* (Cicurel, 2013). Le premier point est la reconnaissance du « genre professionnel¹⁸ ». Les enseignants appartiennent à une communauté donnée ayant une culture particulière. Cette dernière est nommée par Cicurel « formes communes à la vie professionnelle ». Dans ce cas, une personne devenant enseignante va incorporer des attitudes propres à son métier : donner la parole, surveiller les interactions etc., déjà mobilisées par des enseignants plus expérimentés. L'enseignant novice va alors adopter un « genre professionnel ». Le second point porte sur la « culture éducative » qui prend en compte le contexte au sein duquel exerce l'enseignant. Cela englobe l'établissement où il exerce ainsi que la formation qu'il a reçu et le public auprès duquel il va devoir travailler. D'après Cicurel, ces éléments vont avoir un rôle important dans les choix faits par l'enseignant dans l'exercice de son métier. Le troisième point souligne l'importance de prendre en compte la « singularité » ou comme l'appelle Cicurel « l'expression du soi » (2013, p.21) de chacun. Les choix de l'enseignant sont bien guidés par des contraintes extérieures mais c'est lui qui valide seul les processus de résolution de difficultés. Enfin, le quatrième point porte sur les connaissances mobilisées par l'enseignant lorsque celui-ci réalise des choix, choix orientant ses actions. Ces connaissances sont susceptibles de se développer en fonction de la situation rencontrée. L'enseignant évolue entre des « convictions méthodologiques », par exemple, sur les éléments constitutifs d'une séance réussie, convictions acquises au fil de l'expérience et pouvant être amenées à évoluer et des « dilemmes » liés à la prise d'informations « avant et pendant le cours ». Ce sont des éléments essentiels pour la compréhension de la pratique de l'enseignant (Cicurel, 2013). L'importance de ces composantes de l'agir professoral que sont la formation, la culture éducative et la singularité, sont des éléments essentiels dans la compréhension de l'activité enseignante.

Pour faire ressortir des régularités dans la pratique des enseignants, Cicurel s'appuie sur la verbalisation. Il s'agit de commentaires portés par les enseignants sur leurs propres pratiques afin de « mettre des mots sur leurs actions » (Bigot et Cadet, 2011). Cette forme de réflexivité permet la mise au jour de « séquences typiques » comme nous le voyons dans la description ci-dessous proposée par l'auteure :

C'est ainsi que nous avons pu identifier dans ces discours des « séquences typiques :

18 La notion du « genre professionnel » est développée par Clot et Faïta (2000). Elle recoupe un ensemble de routines, de conceptualisations « prêtes à servir ».

- séquences avec motifs en-vue-de et rappel des buts recherchés : *si je fais cela c'est parce que je veux qu'ils puissent former une phrase sans l'aide du copain* ;
- évocation des méthodes ou méthodologies : *je leur fais d'abord lire et je leur demande ce qu'ils comprennent* ;
- assertion de maximes professorales : *il faut toujours d'abord se tourner vers celui qui ne parle pas* ;
- caractérisation des publics : *les Chinois c'est les spécialistes pour nous faire diverger vers la grammaire* ;
- obstacles et dilemmes : *on a un bavard qui devance toujours son copain et qui vient toujours là pour parler pour son copain donc c'est pour ça que je lui coupe la parole* ;
- rappel de la situation d'enseignement, des conditions de travail, de l'identité des apprenants : *le classeur d'appel je le fais circuler à la fin en général je l'oublie parce que euh leur présence en cours en extrêmement contrôlée par T. et est sanctionnée s'il y a des absences* ;
- séquences descriptives et rappel de l'action : *je vais au tableau, je demande de répondre* ;
- commentaires sur soi : le ton, les gestes, la théâtralisation. » (Cicurel, 2013, p.3)

Cette méthodologie d'analyse de l'agir professoral présentée par Cicurel est un moyen permettant de saisir, dans ce « matériau composite » qu'est la parole de l'enseignant, des éléments de réflexivité de ces derniers. Dans ses travaux, l'auteure cherche à permettre la « pérennisation » d'actions qui sont le résultat d'années d'expérience et qui peuvent nourrir la pratique de l'ensemble des enseignants. En cela, comprendre le travail enseignant repose sur la mise au jour de régularités dans leurs actions pour favoriser la compréhension des actions passées et permettre la continuité, de ces dernières, dans la communauté des enseignants.

2.2. L'épistémologie pratique

La notion d'épistémologie pratique est décrite par Sensevy *et al.*, (2007) en tant que « fruit de la théorie générale de la connaissance » dans un domaine particulier. Elle permet de décrire les connaissances d'un enseignant comme étant le résultat de construits issus de sa formation mais également celles issues de son expérience. Le Hénaff (2013) explique qu'elle peut être

[..] à la fois individuelle et collective. Tout d'abord, elle a un caractère en partie individuel car elle est née d'une pratique particulière et, est donc, d'une certaine manière, propre à chaque professeur. Sous une certaine description, on peut penser qu'il existe autant de formes d'épistémologie pratique que de professeurs (p.57)

Ainsi, nous pouvons relever le caractère individuel de l'épistémologie pratique quand, par exemple, deux enseignants ayant conçu collectivement une ressource sont susceptibles de développer une mise en œuvre très différente de celle-ci.

L'épistémologie pratique oriente les actions des enseignants (Marlot et Théry-Toullec, 2012). Elle existe dans une situation particulière, situation qui va demander à l'enseignant de choisir des éléments particuliers de cette épistémologie (Marlot, 2008). Comme dans le cas de l'agir professoral, des éléments de l'épistémologie pratique de l'enseignant peuvent être mis au jour grâce à des entretiens.

Toutefois, comme l'avance Le Hénaff (2013), une épistémologie pratique peut également être collective dans le sens où elle se développe au contact des autres acteurs qu'il s'agisse d'élèves et / ou de collègues enseignants. Ce dernier point rejoint le travail de Gruson (2019). Cette dernière, s'inscrivant à la suite de Cicurel (2013, 2015) et de Sensevy, (2007), précise que les enseignants ont, au fil de leur carrière, cumulé des connaissances qui guident leurs choix didactiques.

Dans ces travaux, le travail collectif est pointé en tant que moteur de l'évolution des pratiques des enseignants. Une des conditions explicitées pour cette évolution est l'implication des enseignants dans un collectif sur une durée significative. Gruson (2019) explique que :

la transformation des pratiques qui passe par l'évolution de ce qui est appelé, selon les auteurs, culture éducative des professeurs (Cicurel, 2011) ou leur épistémologie pratique (Sensevy, 2011 ; Marlot, 2008), requiert un travail à long terme au sein de collectifs réunissant professeurs et chercheurs. (p.162)

Grâce à cet engagement sur le long terme au sein d'une ingénierie didactique coopérative, se construit au fil des échanges, un arrière plan commun, comme le souligne Gruson (2019) dans son travail en appui sur les travaux de Sensevy et Cicurel :

les citations qui suivent sont extraites respectivement de l'ouvrage de Cicurel (2011) et de Sensevy (2007). Elles montrent que ces auteurs se rejoignent sur le fait que « l'arrière-plan » (Sensevy, 2011) sur lequel les professeurs envisagent et mettent en action leur enseignement est le fruit d'acquis, de savoirs et d'expériences inscrits dans l'histoire des individus et des collectifs auxquels ils appartiennent et en perpétuels renouvellements : « La manière d'enseigner/apprendre s'inscrit dans une culture donnée qui a ses traditions et ses habitudes. Les individus exposés dès la petite enfance à des modes de transmission, des comportements, des jugements explicites et implicites, sont fortement marqués par ce premier contexte de socialisation. La transmission des savoirs s'accomplit dans des contextes particuliers où la tradition éducative peut évoluer selon les contacts avec un extérieur qui vient la modifier. La notion de « culture éducative » contient l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un tissu qui conditionne en partie l'individu enseignant et les apprenants en leur imprimant des habitudes d'apprentissage. Dans la formation même d'un enseignant s'inscrivent des habitudes d'enseignement calquées,

comme le montrent L. Cadet et M. Causa (2002, 2005), sur des modèles rencontrés au cours de la biographie scolaire et de l'exposition à des expériences d'enseignement/apprentissage diverses. Tout enseignant possède un répertoire didactique - modèles, recettes, scénarios, etc. — qu'il se constitue et qui se constitue au fil de ses expériences didactiques. » (Cicurel, 2011, p. 197). « Cela signifie plusieurs choses : elle est pratique parce qu'elle a des conséquences pratiques, elle est directement ou indirectement agissante dans le fonctionnement de la classe ; elle est pratique parce qu'elle est produite en grande partie par la pratique, dans la confrontation aux causalités que le professeur pense identifier dans celles-ci, et dans les habitudes de perception et d'actions cristallisées dans les tâches au moyen desquelles il enseigne ; elle est pratique parce que, même si elle est en grande partie non intentionnelle, elle est produite pour la pratique, comme réponse générique aux multiples problèmes qu'elle révèle. » (Sensevy, 2007, p. 38) (p.172)

Comme le montre l'ensemble des chercheurs travaillant au sein d'ingénieries didactiques coopératives (Sensevy, 2011 ; Collectif Didactique pour Enseigner, 2019 ; Gruson, 2019), le développement progressif d'un arrière plan commun repose sur la description et la planification de manières de travailler, l'identification de buts clairement définis.

Ainsi, les notions d'agir professoral et d'épistémologie pratique proposent des clés pour étudier le développement professionnel enseignant. Dans notre travail, nous ne mobilisons pas les principes de l'agir professoral qui, pertinents pour l'analyse de pratiques individuelles, nous semble moins adéquats pour analyser le travail collectif. Nous faisons le choix de considérer que les pratiques d'un enseignant sont pilotées par son épistémologie pratique. Nous mobiliserons ce concept dans notre synthèse afin de tenter de comprendre dans quelle mesure l'épistémologie pratique peut avoir un impact sur les choix de conception des enseignants.

Pour conclure, nous retenons de ces travaux (Loisy, 2018 ; Lameul *et al.*, 2014 ; Cicurel, 2011 ; Le Hénaff, 2013 ; Gruson, 2019) le rapprochement réalisé entre le travail individuel et le travail collectif. Dans notre travail, nous allons, à notre tour, aborder le développement professionnel enseignant en tant que processus continu associant travail individuel et travail collectif.

Nous allons maintenant introduire les éléments théoriques auxquels nous nous intéressons plus particulièrement. Ceux-ci concernent tout d'abord les collectifs, avec, en particulier, la théorie des communautés de pratique (Wenger, 1998). Ensuite, nous nous intéresserons aux travaux consacrés aux interactions des enseignants avec leurs ressources.

Chapitre 2. La théorie des Communautés de Pratique

La théorie des communautés de pratique (désormais CoP dans le texte) est introduite par Lave et Wenger en 1998. Les auteurs proposent une perspective sociale de l'apprentissage permettant de décrire le travail de personnes interagissant ensemble avec un but commun, et la manière dont ces personnes apprennent au sein de ces collectifs.

Wenger souligne que l'apprentissage au sein des CoPs repose sur trois notions fondamentales que sont :

- la *participation* : décrite en tant qu'« *expérience sociale de vie dans le monde, d'appartenance à des communautés sociales et d'engagement dynamique dans des projets collectifs.* » (Wenger, 2009, p.61). La participation est « personnelle et sociale » ; elle engage l'individu tout entier dans le travail. Avec la réification, processus menant vers la cristallisation de la pratique à travers des objets abstraits ou concrets, « elle constitue la base de l'apprentissage au sein d'une communauté » ;
- le *processus d'apprentissage* est lié à celui de la socialisation. Partager des objectifs communs permet de consolider le lien entre les membres ;
- la *négociation de sens*, terme que Wenger préfère à celui de connaissances, reprend une démarche active qui évolue durant les interactions des membres. Ces derniers engagés dans le travail de la CoP partagent leurs idées et reçoivent celles des autres. Ces moments soutiennent la négociation de sens dans un processus continu.

En lien avec les interactions des membres au sein de la communauté, Wenger explique à propos de ces derniers que :

[...] ils ne travaillent pas nécessairement ensemble tous les jours, mais ils se rencontrent parce qu'ils trouvent de l'intérêt dans leurs échanges. En passant du temps ensemble, ils partagent de l'information, des idées, des conseils. Ils s'aident à résoudre des problèmes. Ils discutent de leur situation, de leurs aspirations, de leurs besoins. Ils réfléchissent à des enjeux communs, explorent des idées, et réagissent aux idées des uns et des autres. Ils peuvent créer des outils, des normes, des structures, des manuels ou d'autres documents, ou ils peuvent simplement développer une compréhension tacite partagée. Quelle que soit la manière dont ils accumulent des connaissances, ils deviennent liés par la valeur qu'ils trouvent à apprendre ensemble. Cette valeur n'est pas seulement instrumentale pour leur travail. Elle provient aussi de la satisfaction personnelle liée au fait de comprendre les visions et idées des autres et d'appartenir à

un groupe de personnes intéressantes. Au fil du temps, ils développent une vision unique de leur sujet, ainsi qu'un ensemble de connaissances, de pratiques et d'approches communes. Ils développent aussi une relation personnelle et établissent des manières d'échanger entre eux. Ils peuvent aussi développer une identité collective. Bref, ils deviennent une communauté de pratique » (Wenger *et al.*, 2002, p.4-5)

Nous retenons cette théorie pour l'étude du travail des collectifs et présentons ci-dessous les concepts que nous utilisons. Pour ce faire, nous décrivons les éléments constituant la *pratique* avant d'expliciter les différents stades possibles de développement d'une communauté. Enfin, nous revenons sur la dialectique participation / réification.

1. Les éléments constituant la pratique

La notion de pratique est centrale dans la théorie de Wenger (2005). Il la définit ainsi :

le concept de pratique est associé à « faire », mais pas strictement en tant que tel. C'est « faire » dans un contexte historique et social qui donne une structure et une signification à ce qu'on accomplit. En ce sens, une pratique est toujours sociale. (p.53)

Celle-ci est caractérisée par trois éléments que sont *l'engagement mutuel*, *l'entreprise commune* et le *répertoire partagé*. Ces derniers permettent que la pratique soit partagée et en cohérence avec le travail des membres. Nous les explicitons ci-dessous.

- *l'engagement mutuel* est l'implication des membres dans le travail du groupe. Ces derniers, engagés dans des actions communes, entrent dans un processus de négociation de sens. Ils reconnaissent les connaissances de chacun et la mise en commun de ces dernières aide à la construction collective de sens. Les membres, de manière tacite, s'engagent à partager et discuter sur des interrogations propres à leur pratique ;
- *l'entreprise commune* est la définition commune d'un but fédérant les membres autour d'un/des objectif(s). Celui-ci se construit en lien avec la négociation de sens et la prise en compte de possibles avis contraires. « Une entreprise est conjointe non pas parce que tout le monde pense la même chose ou s'accorde sur tous les points, mais bien parce qu'elle est négociée ensemble » (Wenger, 2005, p. 87). L'entreprise commune peut être amenée à évoluer au fil des réunions par l'arrivée de nouvelles problématiques, nouvelles orientations ;
- *le répertoire partagé* est l'ensemble des ressources partagées par les membres soutenant la négociation de sens. Il est constitué de mots ou d'espaces

communs, de routines, de vocabulaire commun donnant corps à la pratique et permettant de soutenir les échanges entre les membres. Les ressources le constituant peuvent être hétérogènes. Ce répertoire recoupe les éléments de participation et de réification.

2. Les stades de développement de la CoP

Les communautés de pratique sont amenées à évoluer au cours du temps. Wenger, McDermott et Snyder (2002) proposent ce qu'ils nomment un cycle de vie des CoPs, permettant de décrire ces évolutions.

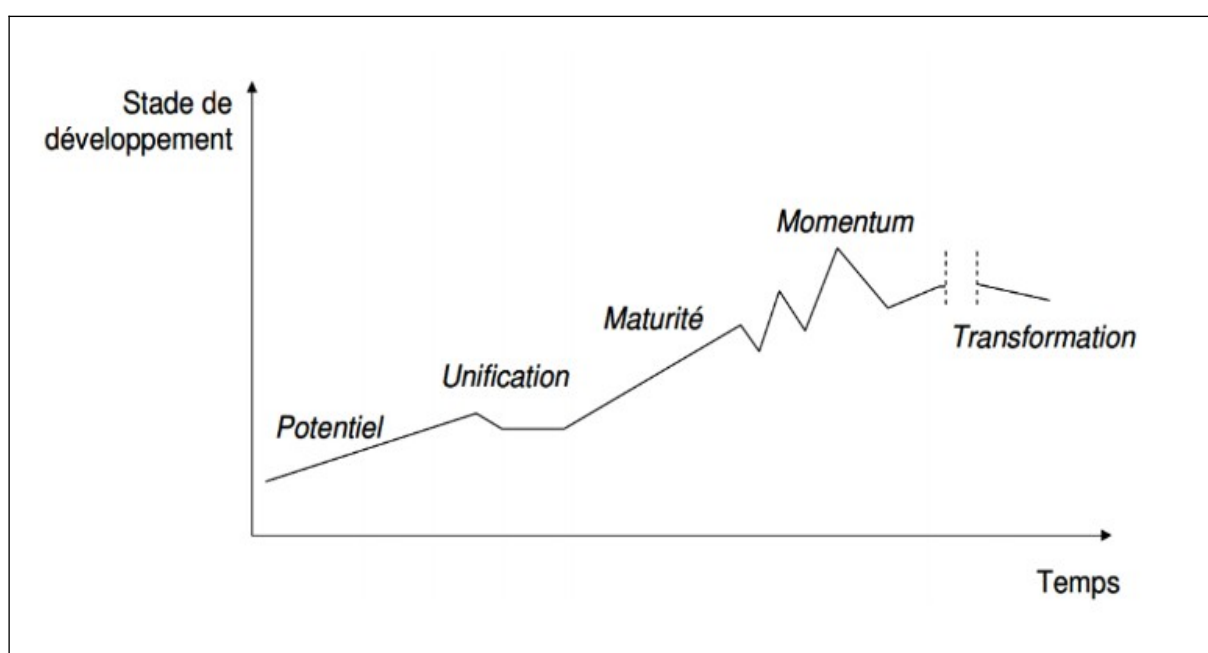


Image n°7 : stades du développement d'une CoP, source adaptée de Wenger et al. (2002, p.69), par Davel et Tremblay, 2014, p.13

Les stades de développement de la CoP sont présentés en cinq temps. Le premier stade de développement est nommé le stade *potentiel*. Les membres débutant le travail collectif tendent à s'organiser, à réussir à fonctionner ensemble en se découvrant et définissant des premiers objectifs de travail. Ils doivent expliciter leurs attentes et préciser leurs objectifs de travail. Dans le cas où il y a un membre chargé de la gestion du groupe, celui-ci a alors un rôle important dans la prise en compte des différentes demandes et l'intégration de ces dernières dans le travail collectif.

Le second stade est celui de *l'unification*. A ce moment de son existence, la CoP a défini ses objectifs. L'enseignant modérateur soutient le travail en proposant des moyens techniques

permettant de conserver les échanges au-delà des temps de réunion par le partage d'un espace commun, par exemple. Le soutien de l'unification se fait par la reconnaissance d'idées permettant de fédérer les pratiques.

Le troisième stade de la communauté est celui de *maturité*. La CoP doit respecter les objectifs définis et tenter de préciser ses frontières en cernant les limites de son action. De plus, les membres « *découvrent les failles en matière de connaissances et peuvent souhaiter redéfinir ou préciser le cœur de leur pratique* (Davel et Tremblay, 2014, p.14) ». Il s'agit d'un stade dans lequel la pratique est le plus sujet à évolution et donc propice au développement de nouvelles connaissances.

Le quatrième stade est celui du *momentum*. La CoP fait face à différentes difficultés qui peuvent être perçues durant la réalisation de l'objectif commun et qui doivent être résolues afin de maintenir la CoP dans le temps. Par exemple, il est nécessaire de trouver une pertinence au sujet traité dans le collectif et de garder des objectifs de travail clairement définis afin de conserver l'engagement des membres. Il est également important d'identifier de nouveaux objectifs de travail pour conserver la dynamique de la CoP.

Le dernier stade est celui de la *transformation*. Ce stade se présente lorsque les membres ont pu évoluer vers l'atteinte de leurs objectifs. L'identification de nouveaux questionnements, de nouvelles idées à travailler peuvent amener les membres à s'éloigner de la CoP initiale. A ce stade la continuité de la CoP n'est pas assurée, elle peut disparaître ou se renouveler.

3. Les notions de participation et de réification

Les notions de participation et de réification sont les processus favorisant l'appropriation des connaissances. Nous présentons ici ces deux notions.

La notion de participation correspond à l'idée d'appartenance et d'engagement dans un groupe. Pour les membres engagés dans une CoP, les actions d'apprendre et de faire sont liées au processus de participation. En cela, participer c'est à la fois apprendre et comprendre. Les membres peuvent avoir différents degrés de participation. Certains d'entre eux peuvent être en retrait, en se positionnant en tant qu'observateurs, et d'autres, plus impliqués dans l'entreprise commune, peuvent, par exemple, orienter les sujets étudiés. Au fil du temps, les positions des membres peuvent être amenées à évoluer. Les membres en périphérie du groupe peuvent se rapprocher du centre du groupe pour agir dans le noyau de la CoP (image n°8). Ces évolutions peuvent être soutenues par les interactions et la recherche de sujets / points d'échanges

suscitant une participation plus importante des membres en périphérie. Enfin précisons que les membres, évoluant dans la périphérie, peuvent participer au travail de la CoP.

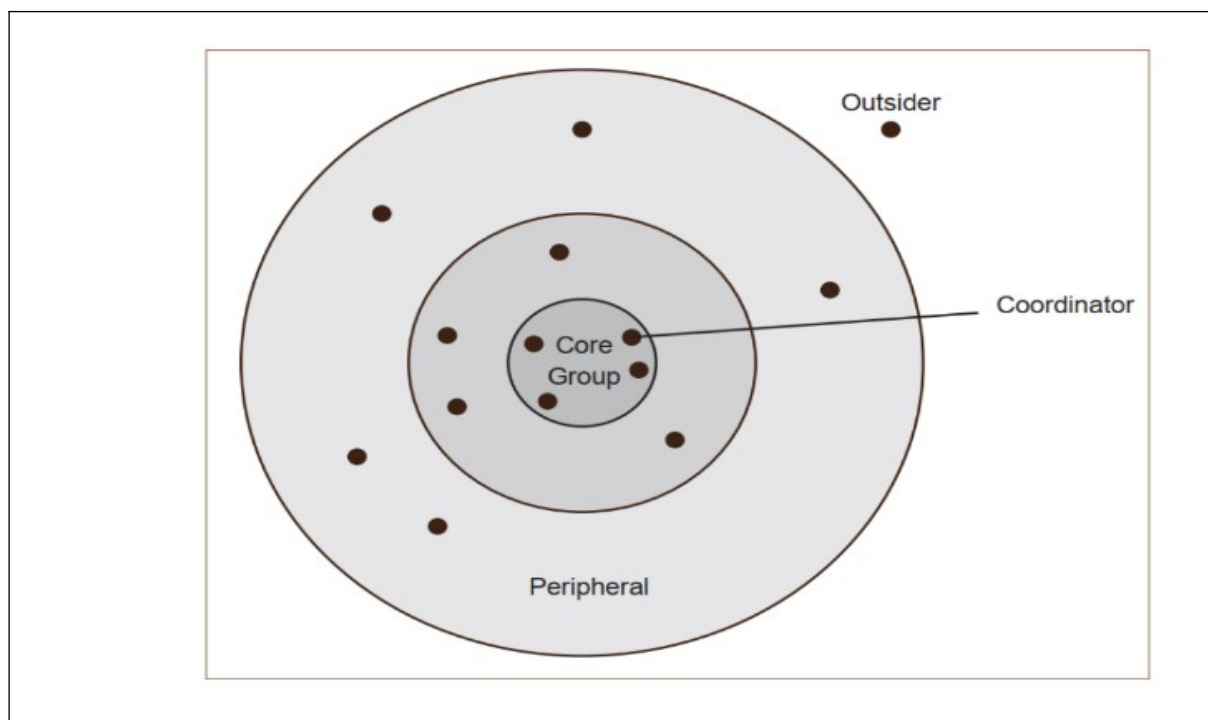


Image n° 8 : différents niveaux de participation dans une communauté de pratique (Wenger et al. 2002, p.57)

La participation est constituée des interactions des différents membres de la CoP. Elle englobe « [...] un processus complexe qui comprend plusieurs gestes : faire, parler, penser, ressentir et appartenir. Elle engage l'individu dans sa totalité : corps, esprit, émotions et relations » (Wenger, 2005, p. 61). Décrire la participation, c'est mettre au jour l'engagement des membres dans le travail de la CoP.

La participation des membres au projet commun favorise le développement et l'expansion du répertoire partagé. Comme l'expliquent Gueudet, Soury-Lavergne et Trouche (2008), elle :

[...] joue un rôle crucial dans une étude portant sur le travail documentaire. En effet, le répertoire est l'ensemble des ressources de la communauté : ressources matérielles, mais aussi vocabulaire, symboles, routines, usages, etc. Le répertoire témoigne des processus de réification à l'œuvre dans la communauté (ibid. p. 64), c'est-à-dire de la cristallisation en objets partagés d'éléments de la pratique commune : ces objets sont fondamentaux pour permettre la participation, comprise comme l'engagement dans la pratique commune (ibid. p. 61) » (p.162).

Le second concept associé à la participation est celui de la réification. Celui-ci peut être défini comme la cristallisation des connaissances des membres à travers des objets matériels, des

symboles ou encore un vocabulaire spécifique à la CoP. En cela « la réification est forcément réductrice mais elle constitue un point d'ancrage collectif indispensable au partage et à la capitalisation des savoirs » (Wikipédia, consulté le 02 juin 2019).

Il est important de noter qu'un équilibre doit être présent entre la participation, contribuant à la négociation de sens, et la réification, pointant des objets communs, pour qu'il y ait apprentissage.

Dans notre travail, nous tenterons de souligner les éléments de la *pratique* (Wenger, 2005) avant de définir le stade de développement de chaque collectif que nous étudions dans cette thèse, chacun d'entre eux étant considéré comme une CoP. L'explicitation de ces différents stades nous permettra de souligner la phase de développement dans laquelle se trouve la CoP étudiée et, ainsi de mieux comprendre les dynamiques de son activité. Ces éléments nous aideront à appréhender l'organisation de chaque collectif ainsi que ses formes de travail. Enfin, mesurer la participation des membres nous permettra de mettre au jour les effets de cette implication dans ce que nous allons définir ci-dessous comme le travail documentaire communautaire.

Chapitre 3. L'Approche Documentaire du Didactique

L'approche documentaire du didactique analyse le travail des enseignants avec leurs ressources en tant que moteur de développement professionnel. Nous présentons, dans ce chapitre, différents concepts issus de cette théorie que nous mobilisons dans notre travail.

1. Les origines de la théorie

1.1. La notion de ressources

La notion de ressources est centrale dans l'approche documentaire. Pour mieux l'appréhender, il faut revenir sur le travail de Adler (2010) qui définit une ressource en tant que tout ce qui est susceptible de re-sourcer le travail de l'enseignant. Elle explique qu'il :

[..] est possible aussi de penser les ressources comme une forme du verbe re-sourcer : nourrir à nouveau, ou différemment. Cette interprétation est provocante : elle a pour objectif d'attirer l'attention sur les ressources et leurs usages, de questionner des significations tenues pour acquises. [...] J'utilise ici ressource à la fois comme substantif et comme verbe, comme objet et comme action que nous exploitons dans notre pratique. (p.25).

Gueudet et Trouche (2010a) à la suite de Adler retiennent une définition large du mot ressource en décrivant celle-ci comme « tout ce qui est susceptible de re-sourcer le travail des professeurs. Ainsi une ressource est pour nous un artefact : un produit de l'activité humaine, élaboré pour s'inscrire dans une activité finalisée ou un composant d'un artefact » (p.57)

Les ressources peuvent être matérielles, telles que les manuels, les copies d'élèves, et elles peuvent aussi être humaines prenant la forme d'un échange entre collègues ou une réaction d'élèves. De même, dans cette thèse, lorsque nous mentionnerons par exemple « un élève natif » en tant que ressource, il s'agira de soutenir que certains apports de cet élève natif se constituent en ressources pour l'enseignant.

Le travail de recherche et d'adaptation de ressources mené par les enseignants ainsi que leur mise en œuvre forme est un processus nommé *travail documentaire* (Gueudet et Trouche, 2010c). La notion de documentation désigne ce travail et ce qu'il produit. Nous reviendrons plus précisément sur celle-ci dans le cadre de la présentation des concepts retenus pour l'analyse du travail collectif.

1.2. Des ressources aux documents

Nous présentons à présent la distinction réalisée entre ressources et documents. Pour ce faire, nous revenons sur la théorie de l'approche instrumentale à partir de laquelle l'approche documentaire s'est développée.

En ergonomie cognitive, l'approche instrumentale (Rabardel, 1995) considère que lors de l'utilisation d'un artefact (défini comme un produit de l'activité humaine, destiné à l'activité humaine finalisée), un sujet développe des schèmes d'utilisation (Vergnaud, 1998) de celui-ci. L'ensemble constitué de l'artefact et du schème d'utilisation associé constitue un instrument.

Deux mouvements complémentaires caractérisent ce développement : l'instrumentalisation, c'est-à-dire la création de nouvelles fonctions de l'artefact par le sujet. Rabardel (1995) explique que les processus d'instrumentalisation :

[..] concernent l'émergence et l'évolution des composantes artefact de l'instrument : sélection, regroupement, production et institution de fonctions, détournements et catachrèses, attribution de propriétés, transformation de l'artefact (structure, fonctionnement etc.) qui prolongent les créations et réalisations d'artefacts dont les limites sont de ce fait difficiles à déterminer. (p.111)

Le second mouvement est l'instrumentation, c'est-à-dire la modification des schèmes d'action du sujet du fait de son utilisation de l'artefact. Rabardel (1995) décrit ces processus comme :

[..] relatifs à l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée : leur constitution, leur fonctionnement, leur évolution par accommodation, coordination combinaison, inclusion et assimilation réciproque, l'assimilation d'artefacts nouveaux à des schèmes déjà constitués etc. (p.111)

L'ensemble de ce processus s'appelle une genèse instrumentale, et son résultat est un instrument, composé de l'artefact et d'un schème d'utilisation de cet artefact.

Un schème (Vergnaud, 1998, 2007) est une organisation invariante de l'activité. Il est une structure stable associée à un objectif de l'activité, comprenant quatre composantes, que sont le but, les sous-buts, les règles d'action, des invariants opératoires et des possibilités d'inférences en situation (Vergnaud, 2001, p.43). Le schème peut s'adapter dans un processus d'accommodation ou d'assimilation. Il est constitué d'invariants opératoires que nous interprétons, à la suite de l'approche documentaire, en tant que connaissance professionnelle. Vergnaud (2011) distingue deux types d'invariants opératoires : les concepts-en-acte et les théorème-en-acte. Selon Vergnaud, « un concept-en-acte est un concept tenu pour pertinent

dans l'action en situation ; et un théorème-en-acte est une proposition tenue pour vraie ». Le premier soutient l'activité de l'enseignant dans le repérage d'informations pertinentes, ou non, pour son action. Le second fonde une règle d'action, ou d'anticipation dans son activité. Ils permettent à l'enseignant de réaliser des choix pour traiter un problème dans une situation particulière (Goigoux, 2007, p.94). Ainsi, si un enseignant estime que la différenciation est un concept pertinent (concept-en-acte), il considère comme vrai la proposition « il faut différencier son enseignement » (théorème-en-acte). Les invariants opératoires représentent la somme de l'expérience acquise durant l'expérience professionnelle. Ils sont une aide pour guider le travail documentaire de l'enseignant et peuvent évoluer de façon continue. Cette évolution peut résulter de leur travail individuel, mais également être issue d'un travail collectif.

L'activité de l'enseignant est guidée par un / des schème(s) qui intervien(nen)t dans différents contextes au sein d'une même classe de situations. Cette dernière, selon le travail de Bourmaud et Rabardel (2005), décrit des situations d'activité professionnelles proches en terme de tâches à accomplir et d'actions à entreprendre visant un même objectif dans l'action.

1.3. De l'approche instrumentale à l'approche documentaire

Comme nous l'avons précisé plus tôt, dans l'approche documentaire du didactique, Gueudet et Trouche (2010c) tiennent compte non seulement des artefacts, mais aussi de toutes sortes de ressources. Ils considèrent que les enseignants développent tout au long de leur travail, et à partir de ressources disponibles, des documents. Le développement de ces derniers, composés de ressources et d'un schème d'utilisation de ces ressources (Vergnaud, 1998), est directement lié au développement professionnel des enseignants.

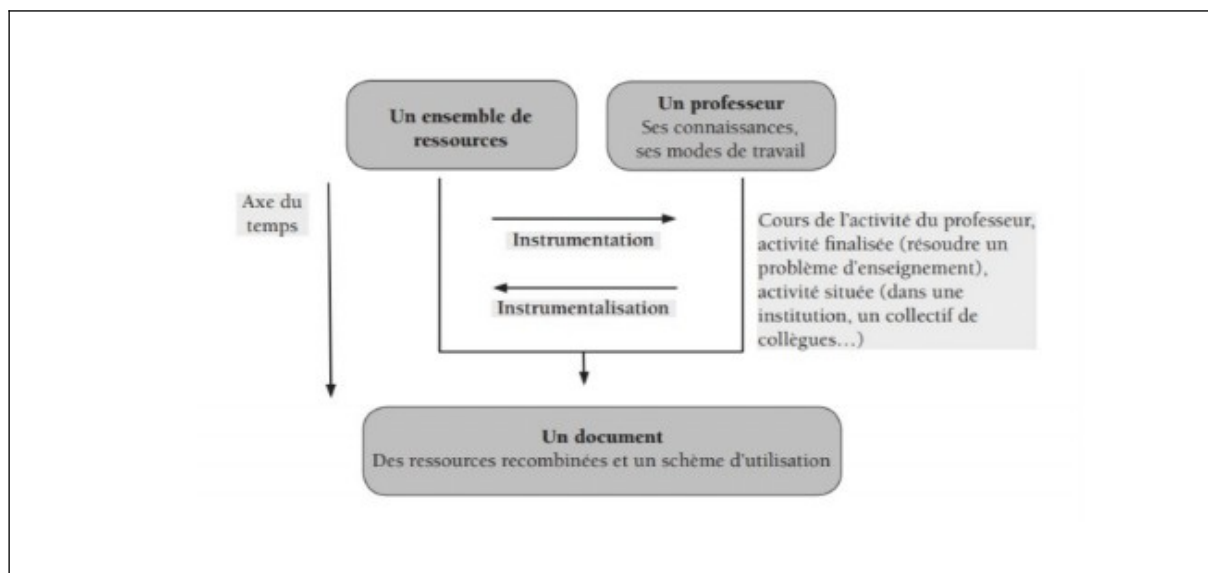


Schéma n°1 : représentation de la constitution d'un document

Le schéma ci-dessus donne à voir les processus en cours lors d'une genèse documentaire. Il souligne : « qu'un ensemble de ressources [associé à des schèmes d'utilisation] donne naissance, pour une classe de situations, au cours d'une genèse documentaire, à un document » (Gueudet et Trouche, 2010a, p.59).

Le double processus instrumentalisation – instrumentation constitue les genèses documentaires. Les processus d'instrumentalisation pointent l'appropriation des ressources par l'enseignant, appropriation qui conduit à des phases d'adaptation et de réorganisation des ressources en lien avec ses buts poursuivis. Les processus d'instrumentation décrivent les évolutions de schèmes des enseignants en lien avec le travail sur les ressources faisant ainsi évoluer les connaissances professionnelles.

Ainsi l'approche documentaire propose un modèle de développement professionnel enseignant qui va nous permettre d'analyser l'activité finalisée d'un enseignant selon la double dialectique du productif et du constructif (Rabardel et Bourmaud, 2003). En effet, selon Gueudet et Trouche (2008) :

une activité est finalisée, elle a un objectif de production (réalisation d'une tâche donnée). Dans cette activité, le sujet se construit aussi lui-même et modifie donc les conditions de productions ultérieures , ou d'un collectif, avec un objectif de production tel que la production des ressources, agissant sur le développement de nouvelle compétences (paragr.26)

1.4. Le développement de nouveaux documents : de la prise en compte de la conception de la ressource à sa mise en œuvre

Dans les évolutions récentes de l'approche documentaire, Pepin, Gueudet et Trouche (2017) associent leur théorie aux travaux de Brown portant sur le *curriculum material* (2009). Les auteurs soulignent que les caractéristiques du *curriculum material* décrites par Brown peuvent être reliées à l'approche documentaire et, plus particulièrement, aux concepts d'instrumentation / instrumentalisation. En effet, ils expliquent, d'une part, que les caractéristiques des *curriculum material* « represent an interface between the knowledge, goals, and values of the author and the user » (Pepin *et al.*, 2017, p.801). Ces dernières peuvent être rapprochées du concept d'instrumentation, processus au sein duquel les ressources influencent l'activité de l'enseignant. D'autre part, Brown présente le *curriculum material* comme « [...] inert objects that come alive only through interpretation and use by a practitioner » (Pepin *et al.*, 2017, p.801). Cette définition se rapproche du processus d'instrumentation, processus au sein duquel l'enseignant s'approprie ses ressources en les adaptant à ses objectifs de classe. Brown présente le travail des enseignants sur le *curriculum material* comme une activité de conception. Pour le décrire, il introduit les concepts du *teaching as design* et du *teacher design capacity*. Le *teaching as design* est une perspective sur le travail de l'enseignant qui met en avant sa composante de conception. Le deuxième concept, le *teacher design capacity*, est décrit comme la capacité des enseignants à faire des choix didactiques pour préparer leurs ressources afin d'atteindre leur objectif d'enseignement. Dans leurs travaux sur cette théorie, Pepin *et al.* (2017) présentent dix questions, en lien avec le travail de Brown (2009), qui peuvent être utilisées pour analyser le travail de conception des enseignants. Le *teacher design capacity* des enseignants peut être analysé à l'aide de trois éléments que sont : le but, un ensemble de principes de conception, robustes et flexibles, et la réflexion en action. Le but aide à comprendre où se situera la nouvelle ressource dans le travail des enseignants, par exemple, dans la progression de la leçon. L'ensemble de principes de conception regroupe les règles de conception robustes et flexibles, que les enseignants peuvent mobiliser dans la conception. Cela signifie que les règles de conception peuvent être légèrement adaptées à la situation : niveau, contexte, par exemple. Le troisième élément est la réflexion en action. Le travail de conception peut évoluer au cours de l'utilisation de la ressource. Par exemple, les enseignants peuvent adapter une partie de la ressource en fonction de la réaction des élèves.

Dans notre travail, nous tentons de rapprocher la notion de schème de celle de la *design capacity*. Nous pensons que l'association de ces deux concepts va permettre une catégorisation plus fines des connaissances construites par les enseignants au cours de leur travail documentaire, individuel ou collectif. Nous explicitons ci-dessous le rapprochement effectué.

Le *but* poursuivi est identifiable dans la description du schème mais également dans la *design capacity* de l'enseignant. Il s'agit d'abord de comprendre les objectifs visés par celui-ci afin de mieux décrire son activité.

La dialectique entre principes robustes / principes flexibles correspond bien aux caractéristiques du schème. Ce dernier est, en effet, une organisation stable de l'activité qui peut s'adapter aux différentes situations rencontrées. Dans notre travail, nous proposons de spécifier les invariants opératoires en distinguant, dans l'action de l'enseignant, ce qui relève des *principes robustes et principes flexibles*.

Nous interprétons en tant que *principe robuste* un principe qui peut être mobilisé par l'enseignant dans la conception de toutes les ressources, pour un but donné. Par exemple, le principe robuste suivant : « reprendre une classe en entier permet de faire passer une consigne » peut être mobilisé dans tout type de conception concernant, par exemple, la conception et mise en œuvre d'une activité d'expression écrite. Les principes flexibles sont des principes de conception observables de manière plus ponctuelle que nous considérons en émergence. L'utilisation d'une technologie numérique est susceptible de donner à voir ces principes. Une principe flexible avec un matériel numérique pourrait être, par exemple : « accéder à un extrait de journal télévisé, permet aux élèves de se confronter à la langue dans une situation "authentique" ». Nous définissons ce principe en tant que principe flexible car c'est l'utilisation de matériel numérique, dans le cadre d'une activité de compréhension de l'oral, qui permet la réalisation de cette activité. En cela le principe flexible peut n'être identifiable qu'en lien avec un contexte particulier, pour un but donné. Nous avançons que celui-ci peut devenir robuste.

La *réflexion dans l'action* est susceptible de faire évoluer les invariants opératoires de l'enseignant. Elle permet à celui-ci de réagir face à des événements non prévus pour assurer la continuité de sa séance. Par exemple, un enseignant ayant planifié de demander à ses élèves d'écouter un extrait du journal télévisé en ligne pourrait voir les élèves rencontrer des

difficultés de connexions liées au choix du navigateur. L'enseignant n'ayant pas anticipé cette difficulté, doit, à ce moment-là, trouver une solution pour permettre aux élèves d'avancer. Ainsi, cet aspect de la *design capacity* est selon nous directement lié à la composante « inférences » du schème. Il s'agit d'une adaptation au contexte, qui permet la mobilisation du schème tout en prenant en compte les caractéristiques du contexte. La « réflexion dans l'action » produit les inférences, et les adaptations associées. Ces inférences permettent l'adaptation au contexte et peuvent, donner lieu à de nouvelles règles d'action et à des principes flexibles.

Les *règles d'actions* sont, selon Vergnaud, des prises d'éléments d'informations, qui permettent la réalisation des buts poursuivis. Elles sont des parties observables du schème qui témoignent d'une régularité dans les activités au sein de situations présentant les mêmes critères. Nous pensons que la verbalisation de cette partie du schème est essentielle pour la compréhension de l'activité de l'enseignant. L'explicitation des règles d'actions permet d'identifier des façons de faire qui résultent du travail de conception individuel et collectif.

Pour terminer, en rapprochant les concepts de schème et de *design capacity*, nous pensons qu'il va nous être possible de mettre en évidence les effets du travail collectif sur les enseignants engagés dans un collectif concepteur de ressources. Il s'agit de mieux percevoir comment l'engagement dans un travail collectif conduit à la production de ressources partagées, mais aussi modifie les ressources et le travail documentaire individuel. Pour ce faire, dans l'analyse des documents développés par les enseignants, nous distinguons des connaissances mobilisables à chaque conception, principes robustes, qui peuvent s'appliquer à l'ensemble des activités construites et des connaissances plus spécifiques, catégorisées en tant que principes flexibles, s'appliquant à un contexte lié à une situation donnée.

2. Système de ressources, système documentaire : définition et représentation

Rabardel et Bourmaud (2005) soutiennent que les instruments s'organisent en système. La structure de celui-ci est le reflet de la structure de l'activité de l'enseignant. Les auteurs proposent une organisation de ces instruments en classes de situations, classes qui peuvent être à leur tour regroupées en *familles d'activités* détenant les mêmes types de finalités

générales dans l'action (Gueudet et Trouche, 2010a, p.60).

L'approche documentaire reprend cette idée et décrit les ressources des enseignants comme étant organisées en système de ressources et les documents en système documentaire. Ces deux systèmes sont articulés avec le système d'activité de l'enseignant. Nous explicitons dans ce point comment nous appliquons ces définitions au système de ressource collectif.

2.1. Système de ressources collectif – système de ressources communautaire

Dans son travail sur les collectifs enseignants, Sabra se réfère à la notion de CoP (Wenger, 1998) pour caractériser les collectifs observés. Il explicite, à la suite des travaux de Adler (2010), que l'ensemble des ressources communautaires se compose de la totalité des ressources de chaque enseignant impliqué dans cette communauté (constituant ainsi des propositions potentielles pour la communauté), ainsi que de celles conçues au sein de la communauté dans le cadre de la réalisation du projet commun » (Sabra 2011, p.52). L'auteur explique que ces ressources conçues au sein de la communauté peuvent être conçues pour soutenir la « réalisation du projet commun » ou être en lien directement avec le projet (*ibid*).

Dans ce travail, nous mobilisons à notre tour cette notion. Nous nommons *système de ressources communautaire* l'ensemble des ressources à la disposition d'une communauté de pratique.

2.2. Proposition de schématisation du système de ressources communautaire

Nous considérons que le système de ressources d'un enseignant est structuré comme son activité professionnelle (Gueudet et Trouche, 2008 ; Besnier, 2016). Dans le cas d'une CoP, le système de ressources communautaire est également structuré en fonction de l'activité du collectif. Pour tenter de décrire cette structure, nous proposons un double niveau de catégorisation du système de ressources communautaire. Le premier niveau, nommé niveau 1, introduit les objectifs généraux de travail de la communauté. Ces objectifs généraux sont des familles d'activités c'est-à-dire des ensemble de classes de situations qui correspondent à un même type générale dans l'action. Le second niveau, niveau 2, décrit les classes de situations définies par des sous-objectifs plus précis.

Nous présentons ci-dessous comment ces niveaux de découpage ont été construits avant de proposer un exemple de représentation schématique d'un système de ressources communautaire.

2.2.1. La définition de familles d'activités : les blocs de niveau 1

Nous déterminons un premier niveau d'organisation du système de ressources communautaire grâce à l'identification de deux familles d'activités à savoir : collaborer et se former. Nous justifions ici le choix de ces objectifs.

La typologie de la structure générale d'un système de ressources est proposée par ReVEA. Cette structure souligne, entre autres, deux aspects que nous retenons pour la description des familles d'activités : « collaborer » et « se former ».

- *Collaborer*

L'entrée « collaborer » est identifiable dans le travail collectif chez des enseignants partageant une même tâche prescrite (Grangeat 2008, 2011) et se coordonnant pour la résolution d'un problème donné (Roschelle et Teasley, 1995, p.70). Dans notre cas, nous observons le travail d'enseignants de langues ayant des préoccupations communes portant sur la mise en œuvre d'un programme défini pour leur niveau de classe. Nous retenons l'entrée *collaborer* comme première famille d'activité.

- *Se former*

Le second objectif retenu est « se former ». Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (MEN, 2013b) précise que les enseignants doivent s'engager dans « une démarche individuelle et collective de développement professionnel¹⁹ ». Prendre part à un collectif est un moyen pour les enseignants de soutenir l'évolution de leurs pratiques. Nous retenons en seconde famille d'activité l'entrée *se former*.

A partir de ces premiers éléments, nous obtenons la représentation schématique suivante.

¹⁹ Point 14 présent dans le bulletin officiel n°13 du 26 mars 2015

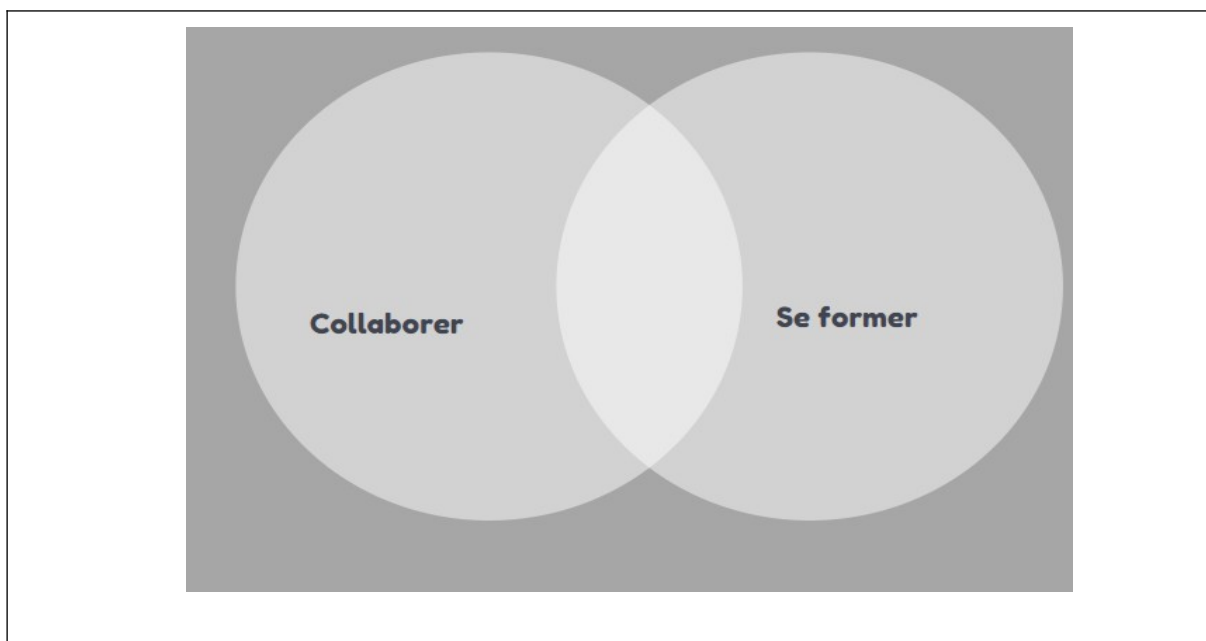


Schéma n° 2 : représentation schématique des blocs de niveau 1

Enfin, notons que ces objectifs ne sont pas disjoints les uns des autres. Ils peuvent se rejoindre et une même classe de situations peut s'inscrire dans deux objectifs communautaires. Nous nommons *centre du système de ressources communautaire* (schéma n°2) la zone de croisement de ces familles d'activités.

2.2.2. La définition de classes de situations : les blocs de niveau 2

S'appuyant sur l'approche instrumentale (Rabardel 1995, Rabardel et Bourmaud 2006), Besnier (2016) propose une schématisation du système de ressources de l'enseignant associant les ressources de ce dernier à des classes de situations d'activité professionnelle afin de constituer des blocs de ressources situées.

Nous retenons cette représentation dans le cadre du travail collectif et nous tentons de l'adapter pour représenter la structure d'un système de ressources communautaire. A notre tour, nous regroupons les ressources utilisées et / ou conçues dans le cadre du travail collectif avec des classes de situations obtenant alors des *blocs de ressources collectives situées*. Nous appellerons ces derniers *blocs de ressources communautaires situées* lorsque nous analyserons le travail d'une communauté de pratique.

Afin de définir les classes de situations, nous nous appuyons sur la classification des activités en didactique des langues proposée par Gruson (2006). Cette dernière, s'inscrivant dans la

continuité du travail de Germain^{20 21} (1999, p.178-179), précise quatre catégories d'activités présentes dans la classe de langues que sont : le travail sur les connaissances, le travail sur les compétences orales, le travail dans le domaine de l'écrit et les activités liminaires.

Ces quatre catégories sont déclinées en sous-catégories comme nous le voyons dans le tableau suivant :

Classification des activités	
<i>Le travail sur les connaissances</i>	- l'introduction de nouveaux éléments de langues, - les activités de réactivation ou de réinvestissement, - les activités de réflexion sur la langue, - les activités de correction du travail réalisé à la maison, - les activités d'évaluation.
<i>Le travail sur les compétences orales</i>	- les activités de compréhension de l'oral (CO), - les activités de phonologie, - les activités d'expression orale, - les activités de communication en binômes.
<i>Le travail dans le domaine de l'écrit</i>	- les moments de trace écrite, - les activités de compréhension de l'écrit (CE), - les activités de production écrite.
<i>Les activités liminaires</i>	- l'accueil et la prise en main de la classe, - les bilans et moments de clôture.

Tableau n° 4 : classification des activités en classe de langues (Gruson, 2006)

Afin de définir nos classes de situations, nous croisons cette classification des activités avec les recommandations du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL, 2001). Nous pensons, que la définition de ces nouvelles classes, va permettre de catégoriser l'ensemble des ressources mobilisées et / ou construites lors du travail de conception. En appui sur les compétences langagières, nous obtenons les cinq classes de situations suivantes :

- Concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral (CO)
- Concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression orale en interaction
- Concevoir et mettre en œuvre une activité compréhension de l'écrit (CE)

20 Claude Germain de l'université du Québec à Montréal dirige un groupe de recherche ASHILE "Analyse de la structure hiérarchique de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde". Ces chercheurs tentent de mettre en évidence les régularités notables dans les situations l'enseignement-apprentissage des langues. Pour ce faire, les auteurs décrivent les discours, types de démarches didactiques ou pédagogiques mises en œuvre dans les classes avant d'analyser le contenu des activités.

21 Germain propose une première structure de l'enseignement des langues en pointant sept types d'activités didactiques (A.D) présentes dans la classe de langues que sont « A.D *présentation* présenter des éléments nouveaux, A.D *pratique* faire pratiquer les éléments nouvellement appris de manière à les faire mieux assimiler, A.D *exploitation*, exploiter, mieux faire comprendre, le texte enregistré dans le dialogue, le texte écrit d'un manuel, le contenu d'une série d'illustrations, A.D *transposition* faire transposer dans la vie des élèves les éléments appris, A.D *révision* réviser systématiquement et de manière relativement élaborée les productions erronés des apprenants, A.D *correction* corriger les erreurs, A.D *vérification* vérifier les éléments préalablement acquis ».

- Concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite
- Concevoir et mettre en œuvre un temps de prise de parole en continu

En ce qui concerne, les catégories « travail sur les connaissances » et « activités liminaires » proposées par Gruson, nous pensons que celles-ci sont moins facilement identifiables dans l'analyse du travail collectif. Nous faisons le choix, *a priori*, de ne pas les mobiliser.

Afin de compléter, le descriptif de ces classes de situations, nous précisons le type d'activités pouvant se retrouver dans ces catégories.

Les classes de situations <i>Concevoir et mettre en œuvre une..</i>	Le type d'activités didactiques : concevoir et mettre en œuvre ..
<i>Activité de compréhension de l'oral</i>	- activités de compréhension de messages et de documents sonores de nature et de complexité variables (audio ou vidéo : émissions de radio, enregistrements..) issus de sources diverses
<i>Activité d'expression orale en interaction</i>	- activités d'expression orale collectives (par exemple : réagir aux questions de l'enseignant) - activités de phonologie - activités d'interaction orale en binômes ou en groupes
<i>Activité de compréhension de l'écrit</i>	- activités de compréhension des documents écrits de nature et de difficultés variées issus de sources diverses - activités de communications en binômes via des messages écrits
<i>Activité d'expression écrite</i>	- les moments de trace écrite - activités de production écrites individuelles, en binômes ou en groupes
<i>Activité de prise de parole en continu</i>	- activités de prise de parole pour raconter, décrire, expliquer, argumenter - activités de phonologie

Tableau n°5 : présentation et définition des types d'activités didactiques associées aux classes de situations

Précisons que ces classes de situations étant définies a priori, ces dernières sont susceptibles d'évoluer lors de l'analyse de nos données.

2.3. Définition d'une connaissance communautaire

Le travail documentaire communautaire donne lieu à des genèses documentaires individuelles (Gueudet et Trouche, 2010b, p.131) et à des éléments de genèses documentaires communautaires (ibid, p.143). Les connaissances de la communauté se construisent en lien avec les connaissances des membres, et inversement.

Nous avons présenté la définition que nous donnons au terme de connaissance individuelle s'appuyant sur la notion de schème. Nous situant dans le cadre de l'approche documentaire,

nous interprétons les connaissances d'un enseignant en tant qu'invariants opératoires. L'approche documentaire ne présentant pas de définition dans ce cadre, nous précisons la définition que nous retenons d'une connaissance communautaire. Nous nous appuyons sur plusieurs recherches identifiées comme pertinentes pour la construction de cette définition.

Marcel (2006) présente l'hypothèse d'un schème collectif (p.602). Il s'agit, dans son travail, de s'interroger sur le lien pouvant être réalisé entre le schème individuel de Vergnaud et le schème collectif. Le travail collectif va avoir un impact sur les schèmes individuels de l'enseignant y prenant part, laissant dans la pratique de celui-ci des traces de cette participation : « cet apprentissage collectif va influencer chacune des pratiques individuelles, comme si ces nouveaux schèmes individuels gardaient la mémoire du schème collectif. » (*Ibid.*, p.603). Conservant cette idée de continuité, entre collectif et individuel, Marcel explique que les enseignants se constituent un « arrière-plan » cognitif commun, également présent dans les ingénieries didactiques coopératives, influençant leur pratique individuelle.

Crahay, Wanlin, Issaieva et Lauduron (2010) , en lien avec le travail collectif, soulignent que :

les connaissances supposent un accord entre les esprits – un accord intersubjectif – fondé sur un ensemble de preuves et / ou d'arguments qui permettent de justifier la validité de la (ou des) proposition(s) retenue(s) ou, au moins, sa (ou leur) plus grande vraisemblance par rapport à d'autres conceptions relatives au même objet ou au même phénomène. (p.86)

Les connaissances sont le résultat de l'expérience propre de l'enseignant, mais elles sont également issues plus largement des connaissances du corps enseignant s'appuyant sur le contexte culturel dans lequel elles évoluent (*Ibid.*, p.86).

Sabra (2011) définit une connaissance en tant que : « [...] moyens d'action et moyens de contrôle de l'action. Ces connaissances sont des construits, résultats d'une adaptation du sujet à une certaine situation. Parmi les connaissances du sujet, certaines sont reconnues et collectivement partagées » (p.26).

Wenger, dans la théorie des communautés de pratique, présente la négociation de sens, qu'il assimile au développement d'une connaissance, comme un élément central dans le processus d'apprentissage, aussi bien dans le cas individuel que dans le cas collectif, pour donner un sens commun aux actions menées et devenir source d'apprentissage. En cela, chaque membre d'une CoP mobilise ses connaissances pour soutenir la réalisation du projet commun et, du

partage de ces connaissances, se développe une connaissance communautaire.

Nous retenons de ces travaux qu'une connaissance communautaire se construit, en appui sur les connaissances individuelles. Mobilisées pour agir, les connaissances individuelles, apportées et discutées par les membres deviennent des moyens d'action potentiels pour la CoP dans la réalisation de l'objectif commun. Certaines de ces connaissances peuvent être partagées par les membres et le fait de les expliciter en font des connaissances communautaires. Elles correspondent à ce que nous nommons connaissances communautaires « déjà-là ». D'autres connaissances peuvent se construire pendant le travail communautaire, pour les différencier des précédentes, nous les nommons les connaissances communautaires « construites ». Ainsi pour identifier une connaissance en tant que connaissance communautaire, et donc être consciemment partagées par les membres, celle-ci doit être verbalisées. Précisons que les connaissances communautaires sont des connaissances connues des membres de la CoP mais que cela ne garantit pas leur utilisation dans la pratique des membres.

2.4. La documentation communautaire : entre système de ressources communautaire et connaissances communautaires

A la suite de Gueudet et Trouche (2010) et Sabra (2011), nous définissons la documentation communautaire comme la réification ayant lieu au sein de la CoP comprenant les ressources communautaires (Sabra 2011) conçues par la participation des membres. Elle est le reflet de la « participation et le produit cette participation » (Sabra, 2011, p.54). La participation des membres nourrit le système de ressources communautaire soit par l'apport de ressources issues de leur propre système de ressources, soit en participant à la conception de nouvelles ressources. La réification est soutenue par la conception de ressources, et l'apport de ressources existantes, car utiles à l'atteinte de l'objectif commun. « Par les processus de participation et de réification, l'ensemble des ressources en jeu dans la communauté se développe au cours du temps » (Sabra, 2011, p.52).

Un équilibre entre la participation des membres et le travail documentaire communautaire favorise le passage d'un stade de la CoP à un autre.

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons dire que pour l'analyse les différents collectifs suivis nous allons, dans un premier temps, procéder à la schématisation du système de ressources communautaire avant de souligner, dans un deuxième temps, les connaissances

communautaires identifiées dans des épisodes précis. Nous reviendrons plus précisément sur les documents construits par les membres en procédant, entre autres, à un rapprochement entre les notions de schèmes et de *design capacity*.

3. Synthèse et questions

3.1. Retour sur les principaux concepts retenus

Notre problématique porte sur la question du développement professionnel des enseignants de langues au sein de collectifs producteurs de ressources. Nous portons une attention particulière aux effets de cette implication sur l'introduction de ressources pédagogiques numériques dans la pratique des enseignants engagés dans ce travail. Pour ce faire, nous faisons un lien entre travail collectif et travail individuel afin de pouvoir analyser comment s'introduisent les ressources collectivement construites dans les systèmes documentaires des membres. Il nous semble que le cadre que nous avons construit va nous permettre de mettre au jour ces points.

Pour analyser le travail collectif, nous mobilisons, dans un premier temps, le cadre des communautés de pratique. Il s'agit de décrire la pratique du collectif au fil des années et de souligner les stades de développement de la CoP en lien avec leur travail de conception. Nous utilisons l'approche documentaire du didactique, et plus particulièrement, la notion de documentation communautaire pour décrire l'activité des collectifs étudiés. Nous proposons une représentation schématique du système de ressources communautaire. Pour ce faire, nous nous appuyons, entre autres, sur une catégorisation issue de la didactique des langues pour décrire les classes de situations définies en cohérence avec les familles d'activités. L'ensemble de ces notions va être mis à l'épreuve lors de nos analyses. Ainsi, il est possible que la typologie de ces classes de situations soit étoffée en lien avec les éléments issus de nos analyses. Nous terminons par mettre en évidence les connaissances communautaires construites au cours de ce travail.

Nous analysons le travail individuel des membres en lien avec les ressources du collectif. Nous étudions l'appropriation de ces dernières en rapprochant les concepts de *schème* et de *design capacity*.

3.2. Questions de recherche

Dans notre travail, il s'agit avant tout de comprendre comment le travail documentaire communautaire peut être un vecteur d'évolutions des schèmes des membres engagés dans les différentes CoPs que nous étudions. Pour ce faire, nous nous interrogeons sur la mise en parallèle de l'organisation et du développement du collectif en lien avec les ressources produites. Il s'agit d'analyser les évolutions de la forme du travail de la communauté et de repérer des éléments particuliers explicitant la dynamique de la CoP. Par ailleurs, nous interrogeons la notion de documentation communautaire. Nous tentons d'appréhender les évolutions conjointes entre la participation des membres au projet commun et les connaissances construites durant ce travail collectif. Nous observons comment les ressources communautaires sont introduites dans les documents développés par les membres. Au fil de ces analyses, nous gardons une vigilance particulière quant à la place occupée par les ressources pédagogiques numériques dans le travail collectif et individuel. Les concepts présentés dans cette partie nous permettent de formuler les questions de recherche suivantes :

Q1 : comment s'articulent la genèse d'une CoP et la genèse des documents dans une communauté ? Quelles connaissances communautaires sont développées dans ce processus ?

Q2 : comment les ressources produites par une CoP peuvent-elles être décrites ? Quelle(s) place(s) est / sont occupée(s) par les ressources numériques dans ce système ?

Q3 : dans quelle mesure le travail documentaire au sein de la CoP influence-t-il le développement de documents chez les membres ? Quels sont les effets de cette participation sur la *design capacity* des membres ?

Dans la partie suivante, nous décrivons les terrains sur lesquels nous avons mené notre enquête ainsi que les méthodologies mises en place en fonction des collectifs suivis.

PARTIE IV : MÉTHODOLOGIE

Nous présentons, dans cette partie, notre méthodologie en commençant par préciser sa nature qui est de type qualitatif. Nous nous inscrivons à la suite de Vincent qui considère que « l'observation d'un terrain en ne fermant la porte à aucune perspective » (Vincent, 2016, p.75), nous donne la possibilité de suivre le travail documentaire communautaire de manière fine et sur un temps long. Nous débutons cette partie, par la description de notre méthodologie en explicitant le positionnement adopté pendant notre travail. Nous décrivons ensuite les outils de collectes mobilisés avant d'introduire les trois collectifs enseignants suivis en langue et les deux enseignants que nous avons sélectionnés et suivis de manière plus fine au sein de chacun de ces collectifs. Enfin, nous explicitons la manière dont nous avons traité l'ensemble de nos données.

Chapitre 1. Le positionnement du chercheur

Le positionnement du chercheur « se manifeste dans un ensemble de choix liés aux problématiques, aux objectifs de recherches, aux cadres théoriques mobilisés, aux liens avec les acteurs sur le terrain expérimental, à la nature et aux modalités de recueil de données » (Daina, Mathé, Pelay et Sabra, 2011, p.67).

Lors de notre première participation aux réunions des collectifs suivis, nous avons présenté notre projet de recherche aux membres. Pour ce faire, nous avons explicité nos objectifs principaux à savoir comprendre comment le travail est organisé au sein d'un collectif et mieux cerner les thématiques abordées afin de pouvoir expliciter des effets de cette participation sur les membres. Nous avons fait le choix de ne pas spécifier qu'un de nos points d'attention se centrerait sur les ressources pédagogiques numériques afin de ne pas influencer leurs modalités de travail et de pouvoir mieux appréhender comment ces dernières s'inscrivaient « naturellement » dans leur travail. Enfin, nous avons précisé que notre posture était uniquement guidée par une visée de compréhension, et non de recommandations ou d'évaluation.

Nous tenions à conserver une posture d'observateur externe avec une faible portée participative afin de ne pas influencer le travail documentaire des enseignants. Pour ce faire, nous nous sommes inscrite dans une perspective *naturaliste* (Chevallard, 1992). Cette dernière, introduite dans les années 80 en didactique des mathématiques par Chevallard, incite le chercheur à se placer dans une posture d'observation permettant d'appréhender le

phénomène étudié tel qu'il existe sans le perturber. Ce positionnement ne garantit pas une non influence sur les objets de recherche. En effet, nous sommes consciente que notre présence au sein de ces collectifs, aussi discrète que possible, a eu un effet sur les interactions des membres, compte-tenu, en partie, de la façon dont nous avons mis en œuvre notre méthodologie. Ainsi, bien que nous ayons limité au maximum notre nombre d'interventions dans les réunions, nous avons interagi avec les membres lors des moments plus informels en échangeant sur nos objets d'études. Nous avons également été amenée à intervenir plus ponctuellement dans les réunions de groupe pour présenter le projet de recherche e-FRAN IDEE ou encore des résultats de recherche produits en lien avec nos premières analyses sur le travail de la CoP. Cette influence s'est également traduite dans le suivi individuel des membres, même si, lors des observations des séances de classe, nous n'avons interagi ni avec l'enseignant ni avec les élèves à moins que cela soit à l'initiative de l'enseignant. Toutefois, des interventions très ponctuelles ont pu avoir lieu pour résoudre une difficulté technique simple liée à l'utilisation d'un logiciel, par exemple.

Les terrains expérimentaux sont préexistants à notre recherche à l'exception d'un des collectifs suivis conçus dans le cadre d'une ingénierie didactique coopérative. Pour ce dernier, nous assumons une part d'implication dans sa constitution puisque nous avons été associée à la mise en relation des enseignants.

Nous présentons, à présent, les outils de recueils mobilisés.

Chapitre 2. Les outils de recueils

Afin de traiter nos questions de recherche, et en cohérence avec notre cadre théorique, nous avons organisé une méthodologie qualitative reposant sur deux temps majeurs de collectes, à savoir un temps sur le travail collectif et un second temps sur le travail individuel. Nous introduisons les outils de collectes mobilisés pour ces deux conditions. Dans cette partie, nous débutons par faire une présentation générale des outils ; nous donnerons plus de précisions par la suite en considérant chaque collectif (chapitre 3). C'est également dans ce chapitre que nous expliciterons la façon dont nous avons sélectionné les deux enseignants suivis dans chaque collectif, sachant que le choix de ces enseignants ne s'est pas fait *a priori* mais a émergé des premières analyses que nous avons produites pour chaque collectif. Ce faisant, nous avons adopté une méthodologie ascendante qui nous a permis de repérer les enseignants les plus à même de nourrir notre travail.

1. Observations des réunions

L'observation de réunions nous permet de saisir l'activité du collectif dans sa globalité. Il favorise la mise au jour des différentes activités réalisées et souligne leur organisation. Les réunions sont filmées dès que cela est possible. Dans le cas contraire, des enregistrements audio sont réalisés. Ces observations nous permettent de définir le projet commun et de valider le stade de développement de chaque collectif sur chaque année de suivi. Nous dégageons également, à partir d'une première analyse des interactions entre les membres, l'organisation du travail collectif, les sujets des échanges ainsi que les rôles de chacun des membres dans le projet commun. Notre dernier point d'attention porte sur la dynamique de construction du système de ressources communautaire et sur les connaissances communautaires mobilisées / construites dans ce cadre.

2. Collecte de ressources créées et mutualisées

Nous réalisons une collecte qui permet de capter la majorité des ressources matérielles qui circulent au sein de chaque collectif. Les ressources sont celles conçues / utilisées dans le cadre de la réalisation du projet commun. Ces dernières sont composées, par exemple, de tutoriels de matériels numériques, de compte-rendus de réunion, etc. Nous recueillons également les ressources mobilisées de façon large dans le travail collectif afin d'avoir une

connaissance plus précise du système de ressources communautaire. Nous reviendrons plus précisément sur la présentation de ces ressources dans le chapitre 3. Dans un second temps, nous collectons l'ensemble des ressources mobilisées dans les différentes séquences construites par les enseignants en lien avec les ressources collectivement conçues afin d'identifier les genèses documentaires associées. Nous portons une attention particulière aux technologies numériques présentes au fil de ces étapes.

3. Prises de notes

Nous complétons notre collecte de données par des prises de notes relatives aux actions en cours. Ces dernières vont nous permettre, lors de nos analyses, de revenir sur un / des événement(s) particulier(s) n'étant pas forcément saisissable(s) par le visionnage d'un film ou par l'écoute d'un enregistrement sonore réalisé lors de l'observation. Ces notes peuvent porter sur une action réalisée par un des membres ou sur un questionnement soulevé lors de l'observation des réunions. En outre, les enseignants participant aux collectifs ne souhaitant pas tous être filmés, ces notes nous sont particulièrement utiles pour compléter les enregistrements audio réalisés en l'absence de vidéo.

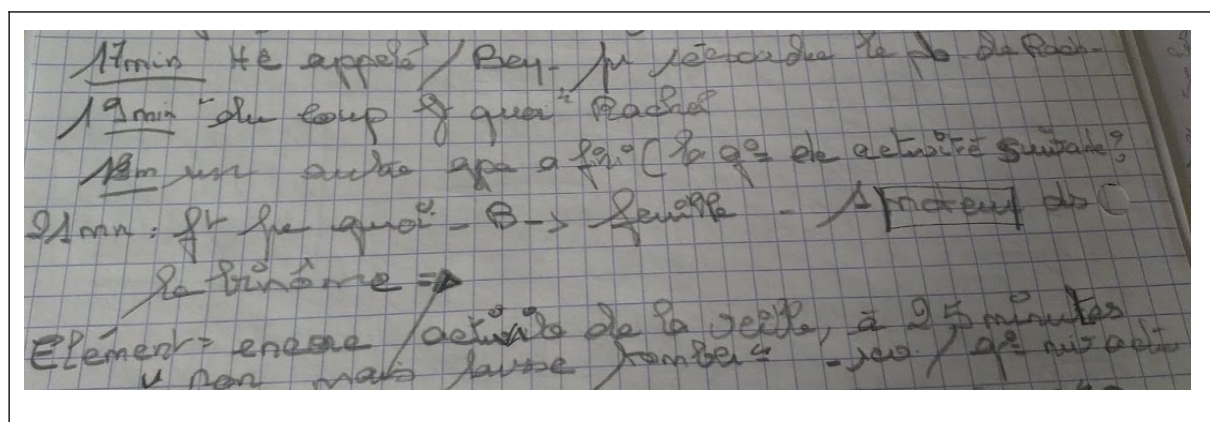


Image n° 9 : exemple de prises de notes réalisées durant les réunions

4. Observations de classe

Nous observons plus finement le travail de deux enseignants pour chaque collectif suivi afin de mieux appréhender comment les ressources collectives étaient mobilisées dans une séquence. Dans ce cadre, nous réalisons des observations de classe portant uniquement sur la mise en œuvre de la ressource collectivement construite. Il s'agit de saisir les interactions professeur-élève(s) et élève(s)-élève(s) puis de tenter de relier des effets de la mise en œuvre

sur les évolutions de la ressource. Ces données nous permettent de décrire les genèses documentaires en développement. A l'instar de l'observation des réunions, des enregistrements audio sont effectués lorsqu'il n'est pas possible de filmer.

5. Entretiens

Nous menons des entretiens de type semi-directif avec les enseignants choisis afin de favoriser la réflexivité de l'enseignant sur ses choix de conception. Pour ce faire, nous utilisons un canevas d'entretien construit dans le cadre du projet e-FRAN - IDEE. Ce canevas permet une première appréhension de l'environnement dans lequel évoluent les enseignants et, précise la place occupée par le numérique dans leurs pratiques. Il permet également d'explicitier les choix effectués pendant la conception et / ou la mise en œuvre d'une ressource particulière. Lorsqu'il n'est pas possible d'échanger avec les enseignants sur une ressource collectivement construite, nous faisons le choix de centrer nos questions sur des ressources produites individuellement mais mobilisées pour les objectifs collectifs. Nous réalisons cinq entretiens pour six suivis fins d'enseignant car une des enseignantes prend part à deux des trois collectifs suivis. Nous avons transcrit l'intégralité des entretiens conduits. Le canevas d'entretien construit se trouve en annexe n°1 et l'ensemble des entretiens transcrits sont en annexes²².

6. Échanges par courriel

Afin de compléter nos données, notamment sur des séquences / séances non observées, nous contactons, très ponctuellement, les membres suivis par courriel afin d'obtenir des précisions sur certains moments particuliers de leur séquence.

²² Les transcriptions se trouvent en annexes 2.5.2, 2.6.2, 3.4.1, 3.4.2 et 4.2.2.

Chapitre 3. Une méthodologie adaptée à chacun des collectifs et des membres suivis individuellement

Comme nous l'avons précisé, nous avons, pour ce travail, suivi trois collectifs. Nous revenons, dans ce chapitre, sur la présentation de chacun des collectifs en précisant sa composition et son fonctionnement. Nous exposons pour chacun l'adaptation correspondante de notre méthodologie générale. En ce qui concerne le suivi individuel des membres, nous sélectionnons deux enseignants par collectif suivi. Ces choix sont réalisés pendant le traitement de nos données. La présentation détaillée de ces membres sera réalisée dans le point 4.1.

1. Le réseau de mutualisation

1.1. La présentation du réseau de mutualisation

Le réseau de mutualisation, appelé « cercle apprenant » depuis la rentrée 2018, a pour but de favoriser les actions entreprises dans les établissements, notamment, en terme d'innovations pédagogiques. Le réseau est un espace « d'échanges et de partage en interlangues ». Il est constitué de treize enseignants de langues issus de chaque établissement d'un même bassin intervenant dans des collèges, des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées professionnels. Chaque membre du groupe s'est porté volontaire, pour s'inscrire dans ce travail suite à la sollicitation de son chef d'établissement. Il assure la liaison entre le réseau, les collègues de langues de son établissement et sa direction. La visée de ces groupes est de proposer des « espaces d'échanges, de réflexion et d'expérimentation [...] aux enseignants afin que la mutualisation des ressources et des démarches contribue à installer davantage de cohérence dans les pratiques au sein des établissements » (extrait de la feuille de route fournie aux enseignants). Quatre demi-journées de réunions sont prévues sur l'année scolaire. Pour assurer la continuité du travail, chaque enseignant s'engage à assister aux quatre réunions.

L'enseignant-modérateur est en charge de la constitution de l'ordre du jour des réunions en accord avec les autres membres. Il réalise à la fin de chaque réunion un compte-rendu qu'il

met à disposition des membres sur un espace dédié et qu'il fait suivre aux inspecteurs facilitant ainsi le suivi des travaux. Enfin, un espace collaboratif, M@gistère²³, est mis à la disposition des membres. Cet espace vise à faciliter le partage de documents entre les participants. Ces documents peuvent être des ressources déposées pour une simple consultation ou des documents permettant de travailler à plusieurs à distance.

Au moment du début de notre suivi, le groupe connaît des transformations importantes. L'enseignant-moderateur, anciennement membre du groupe, prend la gestion du Réseau et de nouveaux membres le rejoignent.

Une feuille de route commune est envoyée à l'ensemble des réseaux de mutualisation par les IA-IPR pour donner les orientations de travail au collectif. La ressource complète est disponible en annexe 2.1. Nous en présentons ci-dessous un extrait.

3. Feuille de route pour l'année 2016-2017

Forts de ces différents apports, nous vous invitons à poursuivre votre réflexion selon l'axe suivant :

« Découverte culturelle et relation interculturelle »

Extrait du programme de langues du cycle 4 :

« Dans chaque langue étudiée et dans la convergence entre elles, la découverte culturelle et la relation interculturelle sont, en relation étroite avec les activités langagières, des visées majeures (...). »

Parmi les idées à explorer, les domaines à interroger et dans la continuité des travaux engagés l'an dernier :

- Apprendre par l'autre, avec l'autre, apprendre de l'autre et expérimenter avec lui ;
- Développer curiosité et envie de communiquer ;
- Apprendre à écouter, lire, regarder ;
- Etre capable d'exprimer ses émotions, sa sensibilité ;
- Savoir poser des questions, se poser des questions, exprimer un point de vue, accepter et prendre en compte le point de vue d'autrui ;
- Se décentrer pour apprendre sur soi ;
- Comparer, mettre en perspective (les faits culturels, les fonctionnements des langues, leurs variations internes, leurs proximités et distances) ;
- Découvrir des espaces de plus en plus larges et de plus en plus lointains ;
- Devenir médiateur entre les langues et les cultures.

Image n° 10 : extrait de la feuille de route reçue par les réseaux 2016-2017

Nous voyons dans cet extrait que pour l'année 2016-2017, première année de notre suivi, l'axe de réflexion sur lequel les participants sont invités à travailler est « la découverte culturelle et la relation interculturelle ». Cette thématique issue du programme de langue de cycle 4 souligne que dans « chaque langue étudiée et dans la convergence entre elles, la découverte

23 M@gistère : dispositif de formation en ligne qui permet différentes approches pédagogiques tout en respectant les principes éthiques et le cadre de travail des participants et des formateurs. Ce dispositif permet de fédérer les initiatives de formation en ligne autour d'une plate-forme partagée et évolutive.

culturelle et la relation interculturelle sont, en relation étroite avec les activités langagières, des visées majeures. ».

1.2. Le choix du collectif

Nous retenons ce collectif pour deux raisons. Tout d'abord, une des missions déclarées de ce collectif est d'échanger entre enseignants sur des points du programme posant problème mais aussi sur des expériences réalisées par des collègues. Assurant ainsi une réflexivité continue sur les questions des enseignants liées à l'exercice de leur métier, cet espace semble pertinent pour observer comment les enseignants traitent, collectivement, la question du numérique.

Ensuite, le réseau de mutualisation est constitué pour le « partage et la mutualisation » de ressources. Cependant, le groupe n'a pas d'objectifs définis en terme de conception. La possibilité d'échanger dans un « lieu de partage de ressources, d'expériences, de travaux menés par différentes équipes pédagogiques » est évoquée mais aucune obligation n'est spécifiée. Il nous semble intéressant de voir comment évolue l'organisation du travail collectif et ses objectifs dans un cadre très ouvert. Nous faisons l'hypothèse qu'un travail de conception de ressources se développera, pour donner corps aux échanges.

1.3. La méthodologie adaptée au suivi du réseau de mutualisation et à ses membres

- *Observations des réunions*

Nous avons procédé au suivi des réunions et collecté les ressources utilisées et / ou conçues pendant le travail du groupe. Les observations ont été réalisées sur deux années scolaires, de 2016 à 2017 et de 2017 à 2018. Au cours de cette période, nous avons assisté à huit réunions, d'une durée de trois heures. Trois réunions sur la première année et cinq réunions sur la seconde. Des enregistrements audio de l'ensemble de ces réunions ont été réalisés. Nous présentons l'ensemble des ces réunions sous forme de tableau.

Liste des réunions observées sur l'année 2016-2017	- 25 novembre 2016 - 31 mars 2017 - 02 juin 2017
Liste de réunions observées sur l'année 2017-2018	- 29 septembre 2017 - 15 décembre 2017 - 09 février 2018 - 06 avril 2018 - 08 juin 2018

Tableau n° 6 : liste des réunions observées pour le réseau de mutualisation pour les années 2016-2017 et 2017-2018

- *Observations des séances de classe*

Deux enseignants ont été suivis plus finement. Pour le premier enseignant, Patrick, nous n'avons pas pu observer, pour des raisons de calendrier, directement sa séquence. Toutefois, nous avons réalisé un entretien avec celui-ci après sa mise en œuvre. Nous avons, après avoir dressé son profil, échangé au sujet de la ressource conçue dans le réseau.

Quant au second enseignant, Henry, nous avons pu collecter une partie de la mise en œuvre de sa séquence. Nous avons assisté à trois séances, sur les six réalisées, que nous avons enregistrées par dictaphone, les élèves n'ayant pas tous obtenus l'autorisation d'être filmés.

	Enseignants suivis	Classe	Date de collecte
<i>Le réseau de mutualisation</i>	Patrick	3ème	Pas d'observation de classe
	Henry	4ème	3 séances enregistrées en juin 2018

Tableau n° 7 : ensemble des observations de classe réalisées pour le suivi des enseignants du collectif réseau de mutualisation

- *Entretiens*

Comme nous l'avons précisé ci-dessus, un entretien a été conduit avec un des enseignants pour collecter des informations sur sa conception, afin de connaître les ressources collectives mobilisées durant la conception de sa séquence et mieux appréhender les effets de ces appropriations sur son travail.

Sur la même trame, nous avons conduit un entretien avec le second enseignant choisi. Nous avons adapté les questions en lien avec les observations de mises en œuvre de la ressource observée dans sa classe.

- *Collecte de ressources*

Nous avons eu accès à l'espace partagé du groupe. Grâce à cela, nous avons pu recueillir la majorité des données mutualisées et / ou construites pour la conception de la ressource collective. Des partages de ressources, que nous nommons « échange direct de ressources », ont été réalisés d'enseignant à enseignant sans que cela soit partagé avec la totalité du collectif. Il nous a donc été parfois difficile d'accéder à ces ressources. En revanche, nous avons pu recueillir des productions d'élèves issus des classes des deux enseignants suivis. Nous terminons par proposer deux tableaux synthétiques. Le premier explicite l'ensemble des ressources collectées pendant les temps de travail collectif ; le second porte sur les ressources collectées lors du suivi individuel des enseignants.

Ressources collectées sur l'année 2016-2017	- Moodle box - Google Drive et les ressources mises à la disposition du groupe pour le travail de conception - compte-rendu de réunions
Ressources collectées sur l'année 2017-2018	- Google Drive et les ressources mises à la disposition du groupe pour le travail de conception - fiches d'activités collectivement conçues - compte-rendu de la réunion

Tableau n°8 : présentation des ressources collectives collectées pour le groupe réseau de mutualisation

Données collectées en suivi individuel	
Patrick	- les ressources produites pour la séquence - exemples de productions d'élèves
Henry	- exemples de productions d'élèves

Tableau n° 9 : présentation des ressources issues du suivi individuel des enseignants

2. Le Groupe d'Intégration Pédagogique des Usages du Numérique

2.1. La présentation du collectif

Constitué en 2012, sous l'impulsion de l'académie de Rennes, le Groupe d'Intégration Pédagogique des Usages du Numérique, désormais GIPUN dans le texte, est un collectif constitué de sept enseignants de langues exerçant en collège et lycée. Trois langues y sont

représentées : l'anglais, l'allemand et l'espagnol pour un total de sept enseignants ayant une utilisation importante du numérique dans leur pratique. Le groupe a pour mission de soutenir la diffusion d'activités pédagogiques innovantes auprès des enseignants. Le collectif se réunit une fois par an, à la mi janvier, afin de définir les lignes directrices du travail des membres en présence d'un l'Inspecteur d'Académie – Inspecteur Pédagogique Régional (IA-IPR) de langues. Ce dernier discute avec les membres des orientations possibles de leur travail en lien avec les attentes académiques et institutionnelles. Les échanges entre les membres se font en présentiel durant la réunion annuelle et en distanciel via l'utilisation d'une liste de diffusion qui permet notamment de partager au sujet des ressources en cours d'élaboration. Le groupe est conduit par une modératrice, Ginger, enseignante d'anglais depuis plus de dix ans. Elle assure le lien entre les membres du groupe et l'académie, notamment l'IA-IPR. Les membres, issus de différents Bassin d'Animation de la Politique Éducative (BAPE) de Bretagne, ont été contactés par Ginger une fois que la direction du groupe lui a été confiée. Une partie de leur activité est basée sur la conception de fiches pour la plateforme Cartoun²⁴. Les membres diffusent également les activités conçues pour leur classe à l'aide de leur newsletter trimestrielle nommée la « g@zette des langues » mise à disposition de tous les enseignants de langues de l'Académie de Rennes. Durant la réunion, les orientations à venir de la g@zette des langues et les thématiques à mettre en avant dans les fiches à concevoir pour l'année à venir sont décidées.

2.2. Le choix du collectif

Nous retenons ce collectif car l'objectif de conception de ressources pédagogiques numériques est central dans leur activité. Il nous semble pertinent de voir comment ce groupe d'enseignants experts, c'est-à-dire développant des compétences favorisant le développement de leur système de ressources individuel en lien avec le système de ressources communautaire (Wang, 2019) organise son travail. Nous pensons que le souhait d'amener d'autres enseignants vers des pratiques nouvelles impacte les connaissances des membres et a ainsi un effet sur leur développement professionnel.

²⁴ Cartoun est une plateforme de mutualisation de ressources destinées aux enseignants. Pour en savoir plus : <https://cartoun.education.fr/portail>

2.3. La méthodologie adaptée au GIPUN et à ses membres

- *Observation des réunions*

Le groupe se réunissant une seule fois par an au début du second trimestre, nous avons réalisé un enregistrement de deux réunions sur nos deux années de suivi, soit une réunion par année. Nous avons collecté des données lors d'une première réunion en janvier 2017 et d'une seconde en janvier 2018. Chacune de ces réunions, d'une durée de trois heures, a été enregistrée.

- *Entretiens*

Dans le cadre du suivi du GIPUN, nous n'avons pas réalisé d'observations de classe, le groupe ne concevant pas collectivement de ressources pour la classe. Afin de mieux cerner leur travail de conception, et de faire ressortir des effets du travail collectif, nous avons sélectionné une ressource réalisée pour les activités collectives, c'est-à-dire une ressource pédagogique numérique récemment publiée sur Cartoun. Les enseignants ont été interrogés, entre autres, sur les objectifs poursuivis lors de la conception de cette ressource, sur les effets de cette conception et sur les liens existant entre leurs choix de conception et leur participation au GIPUN.

- *Collecte de ressources*

Les g@zettes des langues produites ont été collectées sur la période de suivi. Nous avons également répertorié les ressources publiées par les deux enseignantes suivies sur la plateforme Cartoun. Pour la première enseignante suivie, Ginger, nous avons analysé la fiche Cartoun « Créer des échanges littéraires en anglais entre classes via Twitter ». Pour la seconde enseignante suivie, Dunbar, nous avons étudié la fiche Cartoun nommée « Comment suivre les travaux des élèves et garder une trace des productions quand on fonctionne en classe inversée ? ».

Nous synthétisons sous la forme de deux tableaux nos données. Le premier tableau explicite l'ensemble des ressources collectées pendant les temps de travail collectif ; le second porte sur les ressources collectées dans le suivi individuel des enseignants.

Ressources collectées sur l'année 2016-2017	<ul style="list-style-type: none"> - la g@zette des langues - la Banque de Ressources Numériques pour l'Education (BRNE²⁵) - le Site.TV - webinaire - fiches Cartoun produites par les membres - compte-rendu de la réunion
Ressources collectées sur l'année 2017-2018	<ul style="list-style-type: none"> - la g@zette des langues - fiches Cartoun produites par les membres - compte-rendu de la réunion

Tableau n°10 : présentation des ressources collectives collectées pour le groupe GIPUN

Données collectées en suivi individuel	
Ginger	<ul style="list-style-type: none"> - fiche Cartoun « Comment suivre les travaux des élèves et garder une trace des productions quand on fonctionne en classe inversée ? » - exemples de productions d'élèves
Dunbar	<ul style="list-style-type: none"> - fiche Cartoun « Créer des échanges littéraires en anglais entre classes via Twitter » - exemples de productions d'élèves

Tableau n° 11 : présentation des ressources issues du suivi individuel des enseignants

3. Le groupe Collectifs Enseignants et Ressources pour l'Autonomie Des élèves – CERAD-Anglais

3.1. La présentation du collectif

Le dernier collectif suivi est le collectif CERAD-Anglais s'inscrivant dans le projet e-FRAN IDEE. Conformément au cahier des charges du projet de recherche, une ressource doit être conçue collectivement à travers la mise en place d'une collaboration entre enseignants et chercheurs. Dans le cas du groupe CERAD-Anglais, il est convenu par les chercheurs que ce travail évoluera dans le cadre d'une ingénierie didactique coopérative. Il s'agit pour les acteurs de concevoir collectivement une ressource pédagogique numérique pouvant soutenir le développement de l'autonomie des élèves. Au terme de la conception et de la mise en œuvre

²⁵ Pour plus d'informations : <https://eduscol.education.fr/cid105596/banque-de-ressources-numeriques-pour-l-ecole-brnedu-cycles-3-et-4.html>

de cette dernière dans la classe des enseignants engagés dans ce travail, les acteurs devront concevoir au moins une fiche Cartoun, en lien avec l'utilisation de cette ressource pédagogique numérique. La question de l'autonomie pourra être abordée dans certaines de nos analyses mais nous ne l'avons pas retenue dans nos axes de questionnement.

Le groupe est constitué de deux enseignantes-chercheuses, trois enseignantes d'anglais et trois doctorants en didactique des langues dont deux sont eux-même professeurs de langue. Il se réunit environ tous les deux mois sur une après-midi pour des réunions d'une durée d'environ trois heures chacune. La particularité de ce groupe, à la différence des deux autres collectifs suivis, repose sur la coopération entre enseignants et chercheurs et le choix d'organiser le travail selon les principes des ingénieries didactiques coopératives.

A la demande du groupe de recherche, les trois enseignantes ont pu bénéficier d'un aménagement de leur emploi du temps afin de pouvoir dédier une après-midi spécifique, le jeudi, pour ces temps de réunions. Ainsi, une demande spécifique a été envoyée aux chefs d'établissement afin de pouvoir appuyer cette demande. Enfin, nous précisons que les enseignantes ont également reçu une rétribution, sous forme d'heures complémentaires mises à disposition par le budget du projet de recherche, pour le temps accordé à ce travail.

3.2. Le choix du collectif

Comme précisé ci-dessus, le collectif CERAD-Anglais s'est positionné dans le cadre d'une ingénierie didactique coopérative selon laquelle le travail de conception est réalisé, entre autres, conjointement par les enseignants et les chercheurs. Le collectif regroupe plusieurs objectifs en forte cohérence avec notre recherche. Les membres travaillent à la mobilisation de technologies numériques dans une conception collective de ressources. De plus, nous supposons que la coopération des acteurs peut donner lieu à des variations dans la construction des connaissances des enseignants par rapport aux deux autres collectifs suivis.

3.3. La méthodologie adaptée au CERAD-Anglais et à ses membres

- *Observations de réunions*

Contrairement au travail réalisé dans les deux autres collectifs, nous avons suivi ce groupe sur une seule année scolaire de 2017 - 2018. L'ensemble des réunions ont été filmées. Nous avons donc six vidéos de trois heures chacune.

Liste de réunions observées sur l'année 2017-2018	<ul style="list-style-type: none"> - 06 octobre 2017 - 17 novembre 2017 - 12 janvier 2018 - 09 février 2018 - 06 avril 2018 - 08 juin 2018
--	--

Tableau n° 12 : liste des réunions du groupe CERAD-Anglais pour l'année 2017-2018

- *Observations de séances de classes*

Nous avons collecté différents types de données lors du suivi individuel de deux membres de ce collectif.

Dans la classe d'une première enseignante, Val, nous avons pu collecter l'intégralité de la séquence réalisée au cours du mois de mars 2018. Six séances ont été filmées. Une caméra fixe a été placée dans un angle de la salle de façon à donner une vision globale de la classe. Une seconde caméra a été positionnée sur un groupe d'élèves, binôme ou trinôme, choisi par cette enseignante. Un dictaphone a également été positionné sur la table du binôme suivi afin de pouvoir collecter au mieux les interactions des élèves.

Dans la classe de la seconde enseignante, Ginger, nous avons collecté quatre séances représentant la totalité de la séquence. Les enregistrements ont été réalisés par l'enseignante à l'aide d'un iPad. Nous ne sommes pas en possession de l'intégralité de la séquence.

	Enseignants suivis	Classe	Date de collecte
<i>CERAD-Anglais</i>	Val	4ème	6 séances de février à mars 2018
	Ginger	4ème	3 séances en juin 2018

Tableau n° 13 : ensemble des séances de classe collectées pour les enseignants suivis dans le groupe CERAD-Anglais

- *Entretiens*

Les entretiens ont été menés avant la mise en place de l'ingénierie. Ainsi, une première prise de contact avec la première enseignante, dans le cadre du projet e-FRAN IDEE, nous a permis de conduire un entretien avec cette dernière en nous appuyant sur le canevas du projet cité ci-dessus et de lui expliciter les enjeux du projet.

En ce qui concerne la seconde enseignante, celle-ci prenant part à la fois au GIPUN en tant que coordinatrice / animatrice du groupe et au CERAD-Anglais, nous n'avons pas réalisé de second entretien avec elle.

- *Collecte de ressources*

Nous avons, grâce à un accès à l'espace collectif ouvert par le groupe, collecté l'ensemble des ressources à la disposition des enseignants pour ce travail de conception. Nous avons également recueilli les fiches des préparations de la première enseignante et les productions d'élèves des deux enseignantes. Nous terminons par nos tableaux de synthèse.

Ressources collectées sur l'année 2017-2018	<ul style="list-style-type: none"> - video whodunit - bandes sonores Guess who / Guess what - feuille de route activité 1, 2, 3, 4 et 5 - les résumés d'œuvres de Conan Doyle - la biographie de Conan Doyle - photos de scènes de crime - diaporama présentant des crimes à résoudre (activité 4) - fiche à destination des élèves décrivant les étapes à suivre pour créer un jeu sur LearningApps - mailing list
--	--

Tableau n°14 : présentation des ressources collectives collectées pour le groupe CERAD-Anglais

Données collectées en suivi individuel	
Val	<ul style="list-style-type: none"> - l'ensemble de la séquence produite - fiche de préparation de la séquence - exemples de productions d'élèves - films de la séquence
Ginger	<ul style="list-style-type: none"> - exemples de productions d'élèves - extraits films de la séquence

Tableau n° 15 : présentation des ressources issues du suivi individuel des enseignants

Chapitre 4. Le traitement des données

Compte-tenu de la somme de données collectées, nous avons procédé à une première réduction de ces dernières afin de pouvoir rendre compte de la totalité de chaque réunion ou séance. Pour ce faire, nous avons choisi de réaliser des synopsis (Sensevy, 2011) de chaque réunion et séance. Une fois ce premier travail de réduction effectué, nous avons sélectionné des moments spécifiques que nous étudions plus finement à l'aide de transcriptions. Nous précisons les choix réalisés pour l'ensemble de nos données dans la suite de ce chapitre.

1. Le traitement des données du travail collectif et le choix des membres pour le suivi individuel

- *Le synopsis des réunions*

Comme indiqué ci-dessus, nous avons effectué un premier traitement des enregistrements et notes de réunions en procédant à leur réduction sous forme de synopsis (Sensevy, 2011). Sensevy explique que le synopsis permet de résumer l'action et de « [...] « mettre ensemble » des faits dont la perception courante ne peut organiser le rapprochement » (Sensevy, 2011, p.250). Cet outil de traitement nous a permis de réaliser la synthèse des réunions en faisant ressortir les principaux temps de travail ainsi que les thématiques abordées. Nous avons introduit, pour les réunions, des synopsis à quatre entrées construits pour l'analyse des réunions. La première entrée nommée « minutage » décrit la durée de chaque phase de travail lors de la réunion. La seconde entrée est appelée « phase de travail ». Elle détaille les étapes successives de la réunion. Nous avons enrichi la description de ces phases de travail par des extraits de transcriptions de façon à souligner des moments utiles à notre étude. La troisième entrée recense les différentes ressources pointées dans le travail collectif. Ainsi, nous avons relevé l'ensemble des ressources utilisées lors de la réalisation du projet commun mais aussi les ressources citées. Il s'agit, entre autres, de voir la place occupée par les ressources numériques dans ces échanges mais aussi de pouvoir rapprocher des phases de travail distinctes mobilisant les mêmes ressources. Enfin, nous avons ajouté une quatrième et dernière entrée que nous avons nommé « commentaires ». Cette entrée a été complétée avec des éléments particuliers ayant retenu notre attention durant les observations et sur lesquels

nous avons souhaité revenir lors du traitement de nos données. Nous présentons la trame des synopsis réalisée ci-dessous.

Minutage	Contenus des phases de travail	Ressources numériques utilisées et / ou conçues	Commentaires

Tableau n° 16 : exemple de trame de synopsis

Pour compléter ce tableau, nous découpons le texte, représentant une unité qu'est la réunion, en nous basant sur l'analyse conversationnelle. Cette dernière, présentant le discours comme phénomène structuré (Kerbrat-Orecchioni, 1987, 1990) aide à la définition des caractéristiques des interactions en portant notre attention sur plusieurs points de découpage du discours. Pour ce faire, un premier critère de séquençage passe par la définition de thématiques abordées dans les échanges. Pour sélectionner des extraits, nous nous attachons, lors d'une première écoute, à distinguer les mots proches de notre thème de recherche. Les mots ressources – collectifs – numériques sont recherchés avec une attention particulière. Toutefois, les termes cités étant des termes que nous avons définis dans le cadre de notre recherche, nous sommes consciente qu'il sera difficile de les rencontrer sous ces termes exacts dans les discours des enseignants. Nous choisissons donc d'élargir notre recherche à l'identification de moments traitant de problématiques liées aux questions du numérique, aux échanges d'opinions sur un point pédagogique spécifique (tenue de la classe, modalités d'évaluation) ou encore aux sollicitations directes de membres sur un point précis, par exemple, sur la prise en main d'un logiciel spécifique. Nous identifions également des phases de travail où le numérique est absent. Nous interprétons ces moments également en tant que phase de travail. Chaque synopsis représente une réunion en fonction du temps de travail observé, collectif et / ou individuel. Nous obtenons le synopsis suivant :

Minutage	Contenus des phases de travail	Ressources numériques conçues et / ou utilisées	Commentaires
De 02h20mn16 à 02h36mn49 <i>Durée 16mn33</i>	<u>Points d'informations numériques :</u> - Henry expose la possibilité d'emprunt de matériel sur une durée de 3 semaines (mallettes de tablettes) au conseil départemental	- tablettes numériques - logiciels à utiliser sur les tablettes : prezi, tellagami, open sankoré (pour tbi).	Henry présente des logiciels qu'il juge simples d'accès et faciles pour débiter avec les tablettes

Tableau n° 17 : exemple de synopsis extrait du travail du collectif Réseau

Ces synopsis nous mènent à la sélection de moments particuliers qui permettent de décrire plus précisément le travail documentaire communautaire. Nous appelons ces moments des « épisodes ». Nous reviendrons, dans cette partie, sur les critères de choix de ces épisodes.

- *La représentation schématique du système de ressources communautaire*

Nous proposons une représentation schématique du système de ressources communautaires pour les trois CoPs suivies. Pour ce faire, nous dégagons *a priori* deux familles d'activités que sont : « collaborer » et « se former ».

Nous complétons cette description de l'activité collective en définissant des classes de situations que nous associons à ces familles d'activités. Certaines de ces classes ont été définies, *a priori*, à l'aide des travaux conduits en didactique de langues (Germain, 1999 ; Gruson, 2006). Nous complétons ces premières classes à l'aide de certaines de nos données. Ce premier travail de définition permet de proposer une représentation schématique du système de ressources communautaire. Ces deux familles d'activités sont ensuite déclinées en classes de situations d'activités professionnelles. Nous avons, par exemple, retenu la classe de situations « conduire des discussions pédagogiques ». Nous associons des ressources à chacune de ces classes, ressources mobilisées et / ou conçues au sein du travail documentaire communautaire afin de mettre en évidence les connaissances communautaires.

- *Le choix des épisodes collectifs*

Nous cherchons à isoler des moments que nous jugeons fructueux pour l'identification de connaissances communautaires. Ces moments contiennent deux éléments que sont la réalisation d'une action en lien avec la réalisation du projet commun et la mobilisation de ressources numériques.

Nous procédons à des transcriptions complètes de ces moments. Ces dernières sont un moyen d'objectiver la réalité, en rendant compte des actions passées, sans se substituer à celle-ci (Bange, 1987). Sur la base de ces transcriptions, nous isolons des moments à partir desquels nous inférons des connaissances communautaires. Pour cela, nous mettons en gras les passages qui nous servent dans le transcript à faire ressortir ces éléments, comme nous le voyons dans le tableau ci-dessous.

TP	Membres	Actes langagiers ou non langagiers
1	Henry	Les Google Doc permettent de déposer des documents dans n'importe quel format. Des formats en .odt. Toutes les personnes qui auront accès à ce compte là avec qui les fichiers seront partagés pourront accéder, les modifier, les annoter. Donc ça peut être éventuellement une solution enfin un outil pour le travail à venir. Si vous souhaitez concevoir des séquences à plusieurs ça peut être un biais pour construire le document. Sachant que quand on va aller dessus on retrouve les éléments d'un traitement de texte basique.
2	Stéphanie	Donc si tu vas dessus il reste modifié ? On ne pas de dire on va le faire pour soi ?
3	Henry	Non il est modifié pour tout le monde. Par contre auquel cas avant de le modifier on peut le renommer auquel cas il va créer une copie de ce document là.
4	Stéphanie	D'accord. Et tu peux pas télécharger le Google Doc ? Je demande ça je ne sais pas.
5	Henry	Si si tu peux ! Là il y a télécharger le Google Doc, texte enrichi, et puis on peut le télécharger en .pdf. Ça peut être une solution pour l'envoyer par mail. Et puis l'autre solution que je trouve assez intéressante c'est qu'on peut partager ce document. Si vous avez accès au contenu mais si avez envie d'inviter un collègue à travailler dessus sans lui donner les identifiants vous pouvez inviter un collègue à travailler dessus.

Tableau n°18 : exemple de transcription d'un épisode collectif

A partir de cet épisode, nous inférons une connaissance communautaire construite autour de la classe de situations « collaborer avec le groupe ». Dans le transcript ci-dessus, Henry propose une ressource structurante pour le travail communautaire afin de soutenir le travail de conception du groupe. Nous inférons des propos de Henry un invariant opératoire en lien avec l'utilisation du Google Doc. Nous formulons la connaissance en ces termes « afin de pouvoir mutualiser et concevoir des ressources, il est important d'avoir un outil collaboratif ». Si les membres échangent sur cet outil, dans le cadre de la réalisation du projet commun, nous considérons que cette connaissance individuelle devient une connaissance communautaire.

Cette analyse fine des épisodes collectifs nous permet également de repérer des enseignants très investis dans la réalisation du projet commun que nous suivons plus finement.

- *Identification des membres suivis*

Nous poursuivons notre compréhension des effets du travail collectif sur les connaissances professionnelles en choisissant deux enseignants pour chaque collectif. Nous suivons plus précisément ces enseignants afin de repérer les genèses documentaires en développement en lien avec les ressources communautaires. Nous introduisons ici, pour chaque collectif suivi, les enseignants retenus. Nous précisons, que pour le respect de l'anonymat des enseignants suivis des pseudonymes ont été utilisés.

Au sein du réseau de mutualisation, nous faisons le choix de suivre deux enseignants que sont Patrick et Henry. Patrick est enseignant en collège depuis plus de dix ans. Après avoir passé le PGCE²⁶ au Royaume-Uni, il s'inscrit à l'IUFM pour préparer son CAPES en 2004. Il rejoint le groupe de mutualisation en 2016 à son arrivée dans l'académie. Patrick joue un rôle important dans la réalisation du projet commun du collectif. Son implication dans le travail de conception est fort puisqu'il apporte les ressources et influe largement sur le choix de la thématique à travailler. Toutefois, il nous faut préciser que celui-ci dit utiliser peu de numérique dans ses pratiques.

Le second enseignant suivi, Henry, est l'enseignant-moderateur du collectif. Enseignant d'anglais depuis 16 ans, et après l'obtention de son CAPES en 2003, il part à Toulouse suivre une année de préparation à l'agrégation, qu'il n'a pas validée. En 2004, il occupe son premier poste en Val d'Oise en postes à exigences particulières de type²⁷IV (PEP4), avant de demander sa mutation en 2009 pour l'Académie de Rennes. Il exerce depuis cette date dans le même établissement.

Le suivi de cet enseignant est intéressant car il participait depuis plusieurs années au travail du groupe avant d'en prendre la modération. Il soutient le travail de conception collective dès le début et a un profil marqué par le numérique. De plus, Henry est également membre du GIPUN. Enfin, précisons que ces deux enseignants s'impliquent dans la mise en œuvre dans leur classe de la ressource conçue collectivement.

Pour le groupe GIPUN, nous faisons le choix de suivre Ginger, responsable du groupe et Dunbar, un des membres. Ginger est enseignante d'anglais depuis plus de seize ans en collège.

26 Post Graduate Certificate Education : certificat de formation des enseignants (qui dure entre une à deux années) au Pays de Galles, Angleterre et en Irlande du Nord. Dans le secondaire, ce cursus prépare à enseigner une discipline en particulier, comme une langue étrangère, à des élèves âgés de 11 et 16 ans. - <https://www.prospects.ac.uk/jobs-and-work-experience/job-sectors/teacher-training-and-education/pgce>

27 Établissement à gestion spécifique. Pour la stabilité des équipes, les enseignants y sont nommés pour une durée de cinq ans.

Après une formation à l'IUFM, elle occupe son premier poste en région parisienne. Elle demande sa mutation dans l'académie de Rennes en 2008. D'abord Titulaire de Zone de Remplacement (TZR), elle obtient, il y a dix ans, un poste fixe dans son actuel établissement. Ginger est membre du GIPUN depuis plus de quatre ans au moment où nous la rencontrons. Nous retenons le profil de Ginger car cette dernière est très investie dans les missions du numérique scolaire et s'engage dans un travail de sélection de ressources très important. Ses différentes interventions au sein des réunions soulignent sa forte implication dans le groupe.

Dunbar, enseignante d'anglais en lycée depuis 26 ans, est membre du groupe depuis sa création. Dunbar est titulaire d'un baccalauréat B, actuellement appelé Économique et Social (ES), elle réalise sa licence en Angleterre. Après deux années à l'étranger, elle revient en France passer son CAPES en 1990. Après avoir passé une première année dans l'académie de Rouen, elle revient dans l'académie de Rennes où elle exerce depuis dans le même établissement situé en centre ville. Cette enseignante a un engagement fort dans le travail du collectif et la vie de la g@zette des langues. Elle produit un nombre important de ressources pour la plateforme Cartoun et est également investie dans différents collectifs.

Pour le collectif CERAD-Anglais, nous appuyons plus particulièrement nos analyses sur les interactions entre deux enseignantes : Val et Ginger. Val est enseignante d'anglais dans le secondaire depuis plus de 20 ans. Titulaire d'une licence d'anglais, elle valide sa troisième année dans le cadre d'un échange du programme Erasmus. Assistante de français durant une année au nord de Londres, Val poursuit sa formation en dispensant notamment des cours d'anglais au GRETA, groupement d'établissements pour la formation continue. Elle obtient son CAPES en 1998. Après avoir exercé dans les académies de Besançon et de Nantes, cette enseignante est mutée dans l'académie de Rennes. Elle exerce dans cet établissement depuis 2006. Enseignante peu engagée dans le numérique, il nous semble pertinent de voir comment ses pratiques vont évoluer lors de son implication dans un collectif avec des objectifs forts d'utilisation du numérique.

En ce qui concerne la seconde enseignante, il s'agit de Ginger, soit la même enseignante que celle suivie dans le GIPUN. Son souhait de mettre en œuvre la ressource dans sa classe associé à son appartenance à deux des trois collectifs suivis sont des points forts justifiant le suivi de cette enseignante.

2. Le traitement des données du travail individuel

- *Le synopsis de la séquence*

Nous avons réalisé des synopsis de séquences lorsque nous n'avons pas pu observer directement ces dernières et, que nous ne sommes pas en possession de suffisamment de données pour proposer des synopsis précis des différentes séances la composant. Nous proposons un synopsis à quatre entrées. Nous précisons, tout d'abord, le numéro de la séance décrite avant de pointer, dans une deuxième entrée les contenus de la séance. Nous soulignons les ressources utilisées avant de terminer dans une dernière entrée décrivant les modalités de travail.

N° de séance	Contenus des séances	Ressources utilisées	Modalités de travail

Tableau n° 19 : trame proposée pour le synopsis de la séquence

Pour compléter ce tableau, nous nous appuyons sur les éléments décrits par l'enseignant au cours du travail collectif mais également sur les éléments présentés, par ces derniers, au cours des entretiens. Nous avons également complété ces descriptions en sollicitant par courriels certains enseignants afin d'obtenir des informations sur le déroulement chronologique de la séquence. Fort de ces éléments, nous proposons un extrait du synopsis suivant.

N° de séance	Contenus des séances	Ressources utilisées	Modalités de travail
<i>Séance 1</i>	Activité de découverte du thème de la séquence par une compréhension de l'oral : <ul style="list-style-type: none"> - les élèves doivent écouter pour identifier la thématique - les élèves notent les mots reconnus à travers une activité collaborative de nuages de mots. - une activité de compréhension de l'écrit en lien avec le personnage de Sherlock Holmes. 	<ul style="list-style-type: none"> - tablette - guess who - Genially - Padlet - ordinateur 	Les élèves travaillent seuls sur ordinateur.

Tableau n° 20 : exemple pour le synopsis de séquence de Ginger

- *Le synopsis des séances de classe*

Comme indiqué précédemment, nous réalisons des synopsis des séances de classe observées. Pour cela, nous identifions quatre entrées. La première entrée porte sur le minutage. Elle permet de pointer l'évolution de la séance mais également de relever le temps accordé à

chaque activité. La seconde entrée porte sur le contenu de chaque étape. Il s'agit de préciser les différentes activités réalisées et de voir ce que l'enseignant et les élèves font pendant ces activités. Dans la troisième entrée, nous décrivons les différentes ressources mobilisées par l'enseignant au cours de sa séquence. Nous faisons ressortir les ressources issues du système de ressources communautaire en les soulignant dans le tableau. En lien avec nos questionnements, cela nous permet de mesurer l'impact des ressources collectives dans les activités. Nous précisons également les modalités de travail dans une quatrième entrée. Il s'agit ici de spécifier la place de l'enseignant dans la classe, l'organisation du travail des élèves. Nous obtenons la trame de synopsis suivante :

Minutage	Contenus de l'étape	Ressources utilisées	Modalités de travail

Tableau n° 21 : trame proposée pour le synopsis des séances

Pour compléter le tableau ci-dessus, les découpages des différents contenus de la séance sont réalisés en mobilisant une méthode proche de celle utilisée pour le collectif. Au lieu d'identifier des thématiques, le découpage se base sur les différentes activités mises en œuvre par l'enseignant. Nous repérons également des mots-clés / expressions permettant de saisir les moments de changement d'activités. Nous relevons, par exemple, des phrases clés de types « allez c'est parti ! » soulignant la demande de l'enseignant aux élèves de se mettre au travail. Nous obtenons le résultat illustré ci-dessous.

Minutage	Contenus de l'étape	Ressources utilisées	Modalités de travail
Du début de la séance à 6mn09 <i>Durée 6mn09</i>	Présentation de la nouvelle séquence (sur 3 séances) : - Henry précise que les activités sont de niveau 3 ^{ème} - explicitation avec les élèves des différentes fiches activités à leur disposition (difficultés attendues) - explicitations des modalités de travail pour la phase suivante	- fiches activités - tablettes + écouteurs	Classe entière

Tableau n° 22 : extrait de synopsis réalisé pour la séance 1 du suivi d'Henry

Nous réalisons à partir de ces synopsis le choix d'épisodes à étudier.

- *Le choix des épisodes individuels*

Pour le choix des épisodes à analyser, nous nous centrons sur des épisodes où le rôle joué par les ressources collectives mises à la disposition des membres par le groupe est important afin de mieux appréhender les documents en cours de développement. Puis, nous repérons des moments spécifiques d'utilisation de ressources numériques discutées au sein du collectif. Nous revenons également sur des événements non anticipés menant l'enseignant à modifier ce qu'il avait prévu. Nous tentons, autant que possible, de comparer les activités « proches » réalisées par les deux enseignants suivis. Il s'agit de trouver et de comparer des activités appartenant à la même classe de situations.

- *Les tableaux documents*

Comme nous l'avons précisé plus tôt, nous cherchons à montrer en quoi l'utilisation de ressources issues du travail collectif soutient le développement de nouveaux documents chez l'enseignant observé. Afin de faire ressortir ces éléments, nous mobilisons des tableaux documents (Gueudet et le Hénaff, 2015 ; Gruson, Gueudet, Le Hénaff et Lebaud, 2018). Une ligne d'un tableau-document correspond à un document développé ou en cours de développement chez l'enseignant en lien avec un but identifié. Le tableau-document permet de décrire le document, et d'y associer des ressources et un schème d'utilisation. Pour cette description du document, nous retenons quatre éléments (dont trois appartiennent au schème et l'un correspond aux ressources). Le premier élément est le but, la partie intentionnelle du schème (Vergnaud, 2011, p.43) essentielle pour l'organisation de l'activité. Il peut être décliné en sous-buts. Ces derniers permettent d'affiner notre compréhension des choix des enseignants (Vergnaud, 2011, p.43). Le deuxième élément nommé « ressources utilisées » précise l'ensemble des ressources entrant dans la composition du document. Le troisième élément, les règles d'action, de l'enseignant, sont une succession d'actions choisies et identifiables par un observateur. Enfin le quatrième élément, les invariants opératoires, sont les connaissances qui guident l'enseignant pour l'atteinte de ses buts. Nous obtenons, à l'aide de cette représentation, des éléments composants le document construit. Ce tableau se présente de la façon suivante :

But(s)	Sous-but(s)	Ressources utilisées	Règles d'action	Invariants opératoires

Tableau n° 23 : trame reprenant un exemple de tableau-document

Afin de remplir ce tableau, nous recoupons plusieurs types de données issues des entretiens réalisés avec les enseignants, des interactions relevées pendant les réunions mais également des observations de classe. Nous choisissons une formulation, des règles d'action et des invariants opératoires, qui résume les déclarations des enseignants et les observations réalisées, en lien avec le but étudié. Pour formuler les règles d'action et les invariants opératoires, nous nous appuyons sur la lecture des déclarations des enseignants. Nous croisons ces déclarations avec les observations que nous réalisons de leurs activités. Nous relevons des invariants opératoires dont la stabilité est validée, et d'autres qui sont des « candidats invariants opératoires » pour lesquels nos données n'attestent pas de stabilité. Nous réalisons le tableau-document suivant :

But(s)	Sous-but(s)	Ressources utilisées	Règles d'action	Invariants opératoires
Concevoir une activité basée sur un réseau social, dans son cas Twitter en montrant une manière "sûre" d'utiliser Twitter (dans le programme: Éducation aux médias et l'information – EMI)	Travailler l'expression écrite	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - œuvres en version originale	- tester la ressource avant des membres de sa famille avant la mise en oeuvre - concevoir avec une collègue	- pour concevoir une nouvelle activité basée sur les ressources numériques, celle-ci doit être testée avant d'être mise en oeuvre dans la classe
		<i>Technologies numériques</i> - tablettes et téléphones mobiles - Twitter		- possibilité de collaborer avec des collègues : documentaliste et / ou un.e assistant.e en langues

Tableau n° 24 : exemple de tableau-document donnant à voir un document en cours de développement

Nous pouvons, à l'aide de ce tableau, faire ressortir des parties du document en cours de développement chez l'enseignant. Il nous permet de mieux appréhender comment les ressources collectives s'articulent avec les connaissances de l'enseignant le menant ainsi vers de nouvelles genèses documentaires.

- *Articulation tableau-document / design capacity*

Nous proposons une articulation entre le tableau-document et la *design capacity*. Le tableau-document permet de décrire un document à un instant T. Il est possible avec la *design capacity* de donner à voir l'aspect dynamique du schème en dissociant les principes robustes de ceux plus flexibles. En effet, nous avançons qu'il est possible de rapprocher ces deux notions, de les articuler de façon à obtenir un tableau-document plus détaillé. Ainsi, ce dernier donne à voir les éléments de connaissances mobilisables pour tout travail documentaire correspondant au même but et les éléments mobilisables de manière plus ponctuelle en lien avec le contexte. Afin d'identifier ces principes, robustes et flexibles, nous nous appuyons sur les discours des enseignants que nous recoupons avec les observations de classe et / ou les éléments explicités dans les fiches Cartoun mutualisées. Nous reformulons ces données afin de les présenter sous forme d'invariants opératoires. En ce qui concerne la « réflexion dans l'action » il est possible, selon nous, de la lier à la composante « inférences » du schème. Il s'agit d'une adaptation au contexte, qui permet la mobilisation du schème tout en prenant en compte les caractéristiques du contexte. La « réflexion dans l'action » produit les inférences, et les adaptations associées. Ces inférences permettent l'adaptation au contexte et peuvent, donner lieu à de nouvelles règles d'action et à des principes flexibles.

Toujours en appui sur nos transcriptions, nous produisons le tableau ci-dessous qui donne à voir l'articulation explicitée entre tableau-document et *design capacity*.

But(s)	Ressources utilisées	Règles d'action	Invariants opératoires		Réflexion dans l'action / inférences
			<i>Principes robustes</i>	<i>Principes flexibles</i>	
Concevoir une activité basée sur un réseau social, dans son cas Twitter en montrant une manière "sûre" d'utiliser Twitter (dans le programme: Éducation aux médias et l'information – EMI)	- Twitter - oeuvres en version originale - tablettes et téléphones mobiles	- faire lire les œuvres hors des séances - s'assurer que ces œuvres passent de mains en mains - faire travailler les élèves en groupe	Pour concevoir une nouvelle activité basée sur les ressources numériques, celle-ci doit être testée avant d'être mise en œuvre dans la classe.	Pour mettre en œuvre une séance, il est possible de collaborer avec des collègues : documentaliste / ou un assistant en langues.	L'enseignant n'avait pas prévu que les élèves pourraient avoir des difficultés à utiliser Twitter.

Tableau n°25 : exemple de tableau-document reprenant des éléments de la design capacity

Durant nos analyses, nous mobiliserons le tableau-document avant de procéder à un rapprochement avec la *design capacity* pour faire ressortir la construction du système documentaire des enseignants.

3. Conclusion de la partie méthodologie

Dans cette partie, nous avons introduit notre méthodologie. Il s'agissait de réussir à mettre en place un suivi à la fois pour le travail documentaire communautaire et le travail documentaire individuel. Afin de mettre au jour les effets de la participation des membres sur les genèses documentaires de ces derniers, il était essentiel de pouvoir suivre, dans la mesure du possible, la conception de ressources ainsi que leur mise en œuvre dans la classe. De plus, comprendre la continuité de ce travail était essentiel pour l'explicitation de la dynamique forte entre travail collectif et individuel. Pour une meilleure appréhension des connaissances construites, nous nous appuyons sur les blocs de ressources situées tels que définis par Besnier (2016) avant d'explicitier plus précisément les connaissances communautaires (Sabra, 2011) dans le cadre du travail collectif. Pour l'analyse du travail documentaire individuel, nous examinons les documents en utilisant les tableaux-documents (Gueudet et Le Hénaff, 2015 ; Besnier, 2016) que nous précisons grâce à des outils issus de la *design capacity* (Pepin et al., 2018).

PARTIE V : ANALYSES

Dans cette partie, nous introduisons successivement les analyses relatives à chaque collectif suivi. Pour ce faire nous procédons, tout d'abord, à la description du stade de développement de la CoP avant d'étudier la documentation communautaire de celle-ci. Pour chaque groupe, nous proposons une représentation schématique du système de ressources communautaire avant de faire ressortir les connaissances communautaires identifiées. Ensuite, nous suivons, plus finement la mise en œuvre de ressources collectivement construites dans la classe d'enseignants choisis afin de mettre au jour les genèses documentaires en cours de développement.

Chapitre 1. Analyses des données relatives au réseau de mutualisation

Ce chapitre concerne le premier collectif suivi nommé : réseau de mutualisation (désormais Réseau dans le texte). Comme nous l'avons explicité plus tôt notre suivi de ce collectif a été réalisé sur deux années scolaires soit 2016-2017 et 2017-2018. Nous présentons ici les résultats de nos analyses des données recueillies durant ces deux années d'observation.

La première partie de ce chapitre porte sur la nature du collectif et de son travail. Nous montrons, dans un premier temps, pourquoi ce groupe peut être catégorisé en tant que communauté de pratique. Pour cela, nous décrivons les trois dimensions constitutives de la pratique (Wenger, 1998) avant de pointer le stade de développement de la CoP. Puis, dans un second temps, nous nous centrons sur la documentation communautaire en décrivant la participation des membres et les effets de celle-ci sur la construction du système de ressources communautaire. Nous proposons une représentation schématique de ce dernier avant d'expliciter les connaissances communautaires développées dans des épisodes choisis. Nous effectuons ce travail sur la première puis la seconde année de suivi.

Dans une dernière partie, nous étudions l'intégration des ressources communautaires dans le système de ressources de deux membres, à savoir ceux de Patrick et de Henry dont nous suivons plus précisément le travail documentaire, afin de mettre au jour les effets de la mobilisation de telles ressources sur les documents développés par ces derniers. Nous débutons par introduire leur profil afin de décrire leur expérience au sein de collectifs et de pointer leur usage de ressources numériques. Nous décrivons le sous-système de ressources

développé en lien avec la ressource collective avant d'analyser des épisodes plus précis. Enfin, nous terminons par une synthèse sur les principaux résultats obtenus en terme d'effets de cette conception sur la documentation communautaire et les documents développés par les enseignants.

Rappel des principales caractéristiques du collectif

Le réseau de mutualisation, espace « d'échanges et de partage en interlangues », a pour but de favoriser les actions pédagogiques en lien avec les langues enseignées dans les établissements. Les membres partagent leur expérience à travers la présentation de technologies numériques utilisées ou d'actions pédagogiques menées. Ainsi ce groupe n'a pas un intérêt spécifique pour le numérique (cependant nous accorderons une attention particulière aux aspects des échanges concernant le numérique, en lien avec notre problématique). Le groupe est constitué de plusieurs enseignants de langues, issus de chaque établissement d'un même bassin, exerçant sur différents niveaux : des collèges, des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées professionnels. Chaque membre du groupe est mandaté par ses collègues et son établissement. Il assure la liaison entre le réseau, les collègues de langues de son établissement et sa direction.

La visée de ces groupes est de proposer des « espaces d'échanges, de réflexion et d'expérimentation [...] aux enseignants au sein desquels la mutualisation des ressources et des démarches contribue à installer davantage de cohérence dans les pratiques au sein des établissements (feuille de route des réseaux de mutualisation, 2016) ». Quatre demi-journées de réunions sont prévues sur l'année scolaire.

Un enseignant assure le rôle de modérateur de Réseau. Il est en charge de la constitution de l'ordre du jour des réunions en accord avec les autres membres. Il réalise à la fin de chaque réunion un compte-rendu qu'il met à disposition des membres sur un espace dédié et qu'il fait suivre aux inspecteurs facilitant ainsi le suivi des travaux.

1. Analyse de la documentation communautaire – année 1

La première année de suivi porte sur la période allant de novembre 2016 à juin 2017. Nous débutons notre analyse par une description du groupe en tant que communauté de pratique. Pour ce faire, nous mettons au jour les différents éléments caractéristiques de la pratique avant d'explicitier le stade de développement de la CoP au terme de la première année d'observation.

1.1. La genèse de la communauté de pratique

1.1.1. La naissance de la communauté

La pratique, telle que décrite par Wenger (1998) se compose de trois éléments que sont l'entreprise commune, l'engagement mutuel et le répertoire partagé. Nous explicitons ces derniers en lien avec nos données.

L'entreprise commune se définit au fil des réunions, et ce en accord avec les demandes des membres. Lors de la première réunion du Réseau, les échanges du groupe s'appuient sur la feuille de route communiquée par l'IA-IPR indiquant la nécessité de travailler la thématique de la culture dans l'enseignement-apprentissage des langues. Au début de l'année, les membres partagent leur expérience autour des voyages linguistiques mis en place dans ce cadre ou des actions plus ponctuelles menées dans leur établissement respectif telles que la semaine du goût. Au fil des réunions, les membres vont, cependant, se distancier de la feuille de route fournie et échanger sur des sujets portant plus directement sur leur pratique. Nous relevons des discussions autour de questions pédagogiques que sont les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (E.P.I²⁸) ou l'organisation de classe autour d'îlots bonifiés favorisant la coopération entre élèves. Une proposition formulée par Patrick, nouveau membre de la CoP, oriente dès la première réunion l'ouverture des thématiques en évoquant la possibilité de mise en place d'une réflexion commune sur un sujet précis pour la classe. « On pourrait parler d'autre chose. Pourquoi pas le théâtre ? J'ai fait une formation qui m'a intéressé et j'aimerais l'introduire dans ma classe. Vous faites quoi vous ? ». Il réitère sa proposition à la réunion suivante : « je voudrais vous proposer un truc on peut se recentrer sur la pédagogie parce que

28 Les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) permettent de construire et d'approfondir des connaissances et compétences grâce à une réalisation concrète individuelle ou collective. Ils aboutissent à des réalisations (présentation orale ou écrite, constitution d'un carnet, etc.). Depuis la rentrée 2017, les EPI peuvent commencer dès la sixième. <https://www.education.gouv.fr/cid100518/les-enseignements-pratiques-interdisciplinaires-epi.html>

les outils les outils [...] moi j'aimerais savoir quoi faire avec les EPI », « qu'est ce que vous faites dans vos établissements ? », « quoi faire comme projet ? ». Ses demandes en terme de constructions communes, de partages d'expériences rejoignent les attentes d'autres membres souhaitant travailler sur un / des objet(s) plus précis. Nous identifions Stéphanie qui, elle, explique participer au groupe pour nourrir sa pratique « Moi enfin c'est pour ça que je suis ici aussi, je suis quand même demandeuse de nouvelles ficelles, nouvelles idées. ». Édith, quant à elle, exprime un regret à la sortie des réunions « moi ce que je trouve dommage c'est qu'on ressort sans rien de concret ». Les membres précisent ici leurs attentes en lien avec un travail collectif autour de pistes concrètes et effectives pour la classe. Il est ainsi décidé, au terme de la première année de travail, que, pour la rentrée suivante, le groupe va s'orienter vers des réflexions communes centrées sur la conception collective de ressources.

L'engagement mutuel se matérialise, dans un premier temps, par le respect du contrat des attendus de l'institution à travers le suivi régulier des réunions du groupe par les membres. Ces derniers peuvent exprimer des questions liées à leur pratique ou des besoins de formations spécifiques. Dans un second temps, l'engagement mutuel est notable à travers les intentions de deux membres souhaitant fédérer le collectif autour de question(s) commune(s). Patrick, tout d'abord, impulse une dynamique à travers ses propositions de pistes de travail, en s'appropriant la structure collective institutionnelle proposée. Nous avons vu plus tôt qu'il aimerait aborder des thématiques tels que le théâtre ou les EPI. Cet engagement est soutenu par l'implication de l'enseignant-moderateur, Henry, dans la prise en compte des demandes des membres. Ce dernier met en place un espace commun de mutualisation de ressources à l'aide d'un espace M@gistère puis par la création d'un Google Drive partagé. Nous reviendrons sur ces espaces dans nos analyses.

Le *répertoire partagé* est peu développé à la fin de cette première année. La CoP se situe dans une phase de reprise du travail collectif. L'enseignant-moderateur, bien que membre les années précédentes, reprend la gestion du groupe et de nouveaux enseignants rejoignent celui-ci. Un temps d'organisation du travail collectif et la mise à disposition d'espaces partagés semblent nécessaires aux membres pour engager un travail correspondant à leurs attentes. Nous relevons cependant que de premières ressources communautaires, telles que M@gistère ou Google Drive, proposent un cadre à leurs échanges. Enfin, nous précisons qu'aucune ressource n'est conçue collectivement pendant cette période.

1.1.2. Stade de la communauté

Au terme de la première année d'observation, nous pouvons dire que le collectif « réseau de mutualisation » est une communauté de pratique au stade de potentialité (Wenger *et al.*, 2002). Les échanges, d'abord en lien avec le thème culturel, ne conduisent à aucune production formalisée. L'expression des besoins / attentes des membres oriente la CoP vers la définition du projet commun portant sur la conception collective de ressources. Le rôle de l'enseignant-moderateur, Henry, est ici primordial. En facilitant les interactions entre les membres, il valorise les propositions de ces derniers en mettant à leur disposition des ressources numériques utiles au travail de mutualisation. La structure offerte facilite une évolution des réflexions et permet ainsi le développement de nouvelles perspectives de travail. Les actions d'Henry font de cette communauté une communauté cultivée (Wenger, 2002) au sein de laquelle les conditions semblent réunies pour permettre le développement de l'apprentissage.

1.2. La documentation communautaire : présentation et analyses

Nous allons décrire dans cette partie la participation des membres et les effets de cette participation sur le système de ressources communautaire.

1.2.1. Participation des membres : de la définition à la structuration d'un projet commun

Nous décrivons la participation des membres à travers l'analyse des interactions collectives et des actions mises en œuvre pour la réalisation du projet commun. Les interactions donnent accès à des clés importantes pour la compréhension de l'implication des membres dans ce travail. Elles permettent notamment de comprendre les enjeux liés à la définition d'un thème commun, proches de leurs attentes, permettant de fédérer les membres.

L'observation des premières réunions donne à voir les actions menées par les membres pour s'inscrire dans le projet proposé par l'inspecteur autour de la thématique de la culture. Les enseignants partagent à ces fins leurs expériences sur des projets réalisés dans leur établissement tels que les voyages scolaires organisés. Durant ces premières phases, il n'y a pas d'activités de mutualisation ou de conception de ressources. L'absence de traces écrites, hormis pour les comptes-rendus de réunion, ne favorise pas la continuité du travail collectif.

Cependant, ces échanges font ressortir des attentes concrètes en lien avec leurs questionnements professionnels. Chaque membre explique avoir rejoint le groupe avec des attentes particulières, attentes qui vont mener vers le choix du travail de conception commune.

Un des membres, Patrick, va jouer un rôle particulièrement important dans la formation et la définition d'un projet commun orienté vers des réflexions didactiques. L'extrait de transcription ci-dessous, composé de trois tours de parole (désormais TP) décrit un exemple d'intervention de Patrick. Durant des échanges portant sur le numérique, ce dernier intervient en demandant de réorienter les interactions en cours vers un autre sujet.

TP	Membres	Actes langagiers ou non langagiers
1	Patrick	Là on devrait se recentrer sur le pédagogique [...] nan mais là je trouve ça intéressant en fait de voir comment on pense à l'outil avant de penser à ce qu'on va faire. Là on devrait parler des EPI ou des autres choses.
2	Ilda	Sauf que en gros les TICE, regarde dans la réforme, les TICE c'est le point principal.
3	Patrick	Oui mais c'est un outil. Tu regardes ta séquence puis si ça peut t'être utile pourquoi pas mais là on en fait un pré requis on va pas dans le bon sens.

Extrait de transcription n°1 : échanges portant sur la place des technologies numériques dans les échanges de la CoP

Dans cet extrait, Patrick souhaite amener la discussion, portant sur le numérique, vers les EPI (TP 1). Il explique vouloir se concentrer d'abord sur le pédagogique avant de revenir, si nécessaire, sur les technologies numériques pouvant être utiles à la construction de sa séquence. Il avance un positionnement marqué face au numérique. Patrick décrit celui-ci comme « un outil parmi d'autres » (TP 3) qui doit être pensé en tant que complément pour la conception de la séquence et non être à l'origine de la réflexion. Cette position n'est pas partagée par une autre membre, Ilda, qui semble plus préoccupée par les usages du numérique. Elle explique que la place du numérique dans les prescriptions est importante et elle demande à ce qu'une attention particulière soit portée à ce sujet (TP 2).

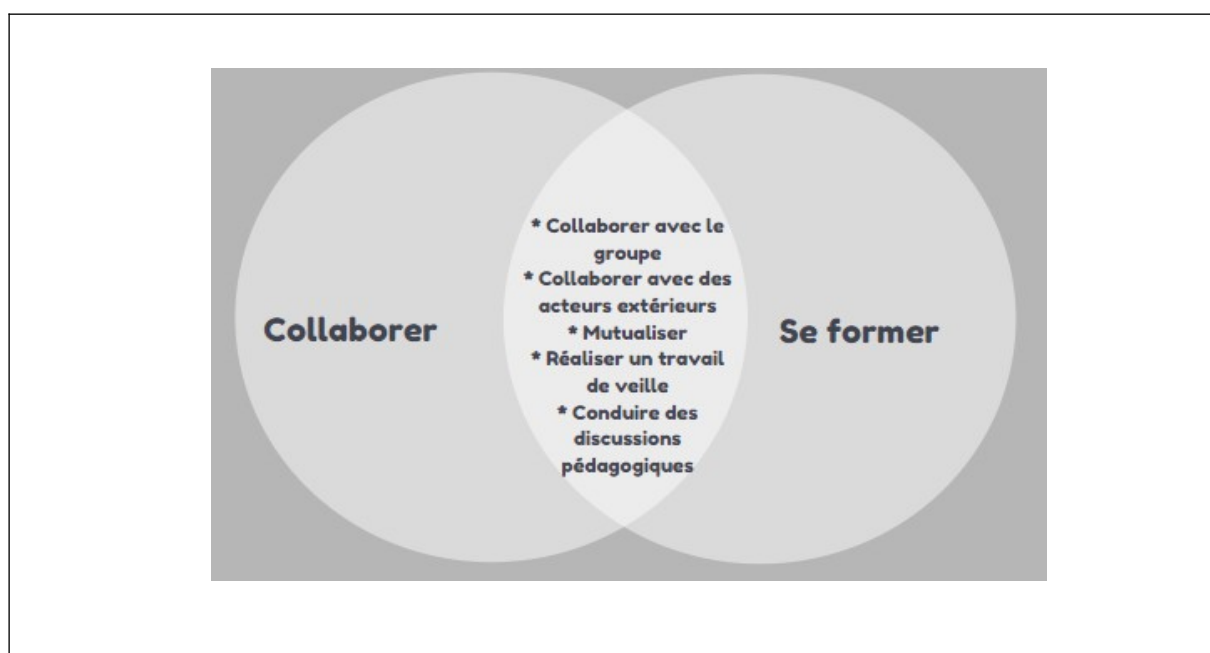
Cet échange donne à voir la complexité de la définition d'une problématique commune. Pour donner un sens à leur action, les membres engagés dans cette communauté doivent trouver des pistes communes de travail correspondant à leurs attentes (Wenger *et al.*, 2002).

La participation des membres soutient le développement d'un système de ressources communautaires. Nous allons à présent introduire une représentation schématique de ce dernier.

1.2.2. Le système de ressources communautaire

Au terme de la première année d'observation, et en lien avec les différentes requêtes des membres, nous identifions deux familles d'activités. La première est « collaborer », la

seconde « se former ». L'identification de ces deux familles attestent de la validité de nos choix réalisés *a priori*. Nous complétons la description de ces familles d'activités par la définition de classes de situations. En plus, de celles définies *a priori* en lien avec le travail de Gruson (2006), nos données nous permettent de définir de nouvelles classes afin de constituer des blocs de ressources collectives situées. Afin d'affiner notre compréhension des connaissances communautaires construites et / ou mobilisées au sein de la CoP, nous précisons la description de ces activités communautaires en décrivant les classes de situations repérées. Fort de ces éléments, nous proposons, ci-dessous, une représentation schématique du système de ressources communautaires au terme de l'année 1 de suivi.



*Schéma n° 3 : représentation schématique du système de ressources communautaire
Année 1*

Ce schéma donne à voir, en plus des deux familles d'activités précédemment mentionnées, cinq classes de situations qui y sont associées. Ces dernières, « collaborer avec le groupe », « collaborer avec des acteurs extérieurs », « mutualiser », « réaliser un travail de veille » et « conduire des discussions pédagogiques », se retrouvent à l'intersection entre les deux familles d'activités « collaborer » et « se former ». Afin de faciliter la lisibilité du schéma, nous présentons les ressources associées à ces classes de situations dans un tableau distinct. Pour cela, nous introduisons un tableau à deux colonnes. La première colonne reprend les classes de situations et, la seconde colonne précise les ressources mobilisées et / ou conçues dans le cadre du travail collectif.

Classes de situations	Ressources communautaires
<i>Collaborer avec le groupe</i>	- M@gistère - Google Drive - feuille de route
<i>Collaborer avec des acteurs extérieurs au groupe</i>	- Intervenant ResENTICE
<i>Réaliser un travail de veille</i>	- la g@zette des langues - matériels numériques : Tablettes, Moodle box - logiciels : MyHistro, Prezzi, Tellagami, OpenSankore, Google form
<i>Conduire des discussions pédagogiques</i>	- voyages linguistiques - E.P.I - B.Y.O.D ²⁹
<i>Mutualiser</i>	- Google Drive

*Tableau n°26 : présentation détaillée des blocs de ressources communautaires situées
Année 1*

Nous pouvons voir que les ressources communautaires présentes sont plus nombreuses concernant les classe de situations « conduire des discussions pédagogiques » et « réaliser un travail de veille ». La place des technologies numériques est particulièrement prépondérante dans cette dernière classe de situations. Nous pouvons également dire qu'au terme de cette première année, l'activité de conception collective est à ses débuts. Cette dernière se dessine dans la classe de situations « collaborer avec le groupe » à travers les ressources numériques M@gistère et Google Drive.

Afin de mieux appréhender ce qui se joue dans le travail communautaire, nous identifions des épisodes pertinents pour la compréhension des types d'échanges en présence. Ces épisodes se situent à l'intersection des deux objectifs de travail introduits dans le schéma (schéma n°3 ci dessus). Nous pensons que l'analyse des ressources mobilisées dans cette intersection est particulièrement fructueuse pour la mise au jour des connaissances communautaires.

1.3. Les connaissances communautaires identifiées

Nous présentons ci-dessous trois épisodes représentatifs du travail de la CoP en tentant de mettre au jour les connaissances communautaires construites. Nous pensons, en lien avec l'approche documentaire, que le travail documentaire collectif donne lieu à des genèses individuelles et collectives, ces dernières se développant lors des échanges entre membres. Ainsi nous ciblons la mise au jour de connaissances mobilisées lors de l'introduction d'une /

²⁹ L'utilisation du smartphone en lycée est un effet du Bring Your Own device (BYOD) qui permet aux élèves de se connecter avec leur propre matériel . https://fr.wikipedia.org/wiki/Bring_your_own_device

de nouvelle(s) ressource(s) avant d'inférer des connaissances communautaires construites durant ces épisodes.

Nous sélectionnons trois épisodes portant sur des moments, que nous jugeons, clés dans le rapport aux technologies numériques mais aussi dans la construction du travail de conception de ressources de la CoP. Nous les détaillons ci-dessous :

- Épisode 1 : questions autour de l'utilisation du logiciel MyHistro en lien avec la classe de situations « collaborer avec des acteurs extérieurs au groupe » ;
- Épisode 2 : construction et appropriation d'un espace commun en lien avec la classe de situations « collaborer avec le groupe » ;
- Épisode 3 : mise à disposition de séquences de classe en lien avec la classe de situations « mutualiser ».

Épisode 1 : questions autour de l'utilisation du logiciel MyHistro en lien avec la classe de situations « collaborer avec des acteurs extérieurs au groupe »

Ce premier épisode se déroule durant la troisième réunion du Réseau. Les membres accueillent un intervenant extérieur, que nous nommons Alain, spécialiste des questions du numérique scolaire. Son intervention porte sur la mise en réseau de la classe avec l'utilisation, entre autres, d'une clé HooToo³⁰. Pendant l'installation du matériel, Alain demande aux membres s'ils ont des questions auxquelles il pourrait répondre pendant le temps de la connexion. Une des membres, Nathalie, va alors prendre la parole pour faire part d'une difficulté qu'elle rencontre lors de l'utilisation du logiciel MyHistro³¹. Nous présentons l'intégralité de leurs échanges dans les 15 TP suivants.

TP	Membres	Actes langagiers ou non langagiers
1	Nathalie	Tu connais MyHistro?
2	Alain	Non c'est quoi ? Pourquoi vous me demandez à moi [rires]
3	Nathalie	Histro, H.I.S.T.R.O. C'est une frise chronologique, tu peux y accéder en classe. Sur Safari tu peux accéder aux vidéos et aux commentaires. Le problème c'est qu'il y a un filtre blanc qui se met, tu ne peux pas aller plus loin. Mes collègues de techno, ils n'ont pas résolu le problème.
4	Alain	Deux possibilités soit c'est parce que c'est un flash ou
5	Nathalie	Ça ne vient pas du navigateur.
6	Alain	Soit c'est le pare-feu qui bloque

30 Clé USB, compatible avec le matériel de la marque Apple, proposant une extension de mémoire. Elle permet de stocker et partager des photos et des vidéos. Il est aussi possible de créer des dossiers et de copier-coller des fichiers depuis et vers la clé.

31 MyHistro est un logiciel permettant de créer des frises chronologiques interactives - <http://www.myhistro.com/>

7	Nathalie	C'est le pare-feu !
8	Patrick	La technologie et ses aléas..
9	Alain	Normalement pour ces trucs là l'administrateur réseau de ton établissement doit
10	Nathalie	Il ne peut pas le faire
11	Alain	Pourquoi il ne peut pas le faire?
12	Nathalie	Chez nous ils étaient deux sur le coup..Mais dans d'autres académies ça marche très bien parce que moi j'ai eu connaissance de MyHistro je sais plus où mais cela marchait très bien.
13	Alain	Ou autre solution, alors tu vois quand tu vas sur Toutatice , alors là j'ai un peu de mal à me connecter mais..tu as en bas « assistance technique et informatique » tu vas là dessus et tu expliques ta demande et ça va directement au service informatique concerné.
14	Nathalie	Je peux doubler la demande déjà en cours ?
15	Alain	Oui. C'est là qu'il faut faire la demande.

Extrait de transcription n°2 : échanges sur le logiciel My Histro

A travers cet épisode, Nathalie décrit un problème directement en lien avec ses pratiques. Elle fait part à l'intervenant, identifié comme spécialiste du numérique, des difficultés d'utilisation rencontrées dans son établissement malgré l'aide de ses collègues enseignants de technologie. Nathalie explique avoir tenté de résoudre ce problème de plusieurs manières (TP 5, 7 et 10), soulignant ainsi l'intérêt qu'elle donne à l'utilisation de ce logiciel pour sa classe. Elle soumet cette difficulté devant le collectif. Malgré son expérience, Alain ne parvient pas à aider sa collègue et renvoie cette dernière vers l'assistance en ligne.

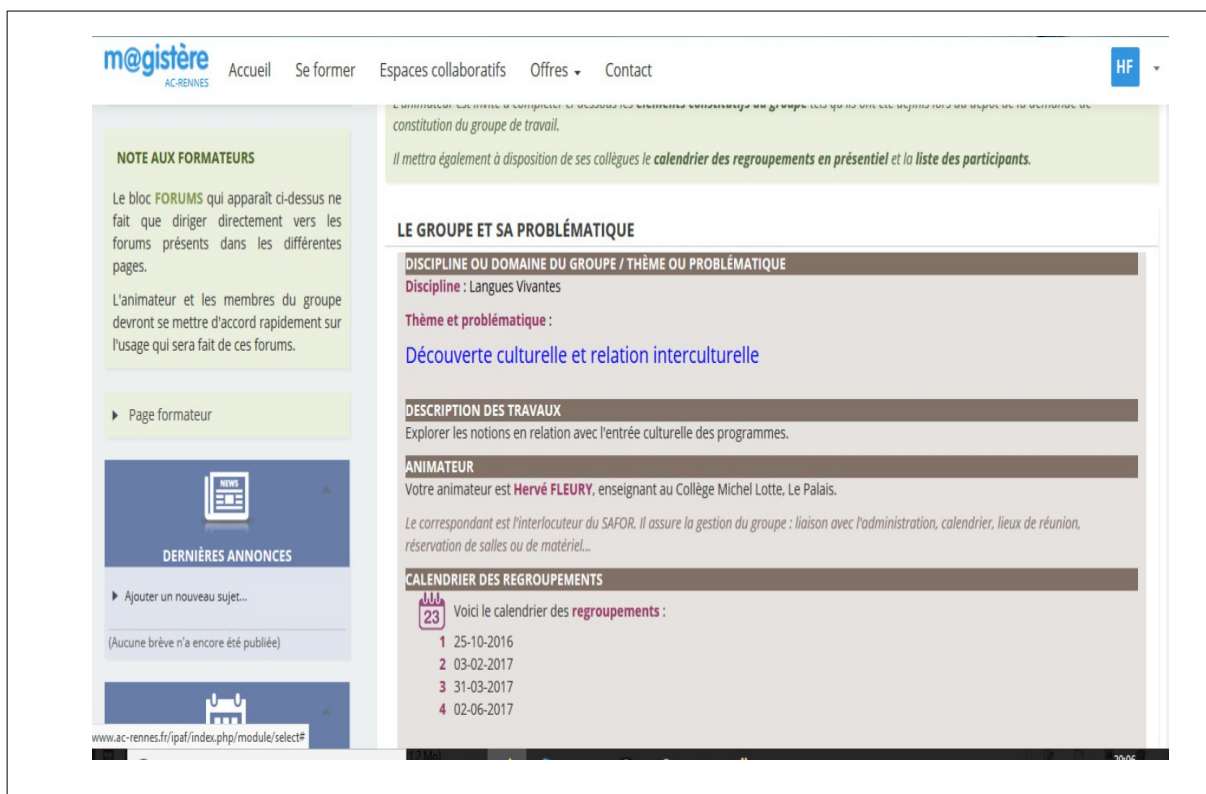
Dans cet exemple, nous pouvons noter que, malgré les échanges entre les membres et la présentation d'une difficulté, aucune solution concrète n'est proposée à Nathalie. Nous n'observons pas de connaissances communautaires construites dans cet épisode. Nous émettons l'hypothèse que l'exposition des difficultés liées à ces mises en œuvre ne va pas favoriser l'utilisation de cette ressource dans le travail communautaire.

Épisode 2 : construction et appropriation d'un espace commun en lien avec la classe de situations « collaborer avec le groupe »

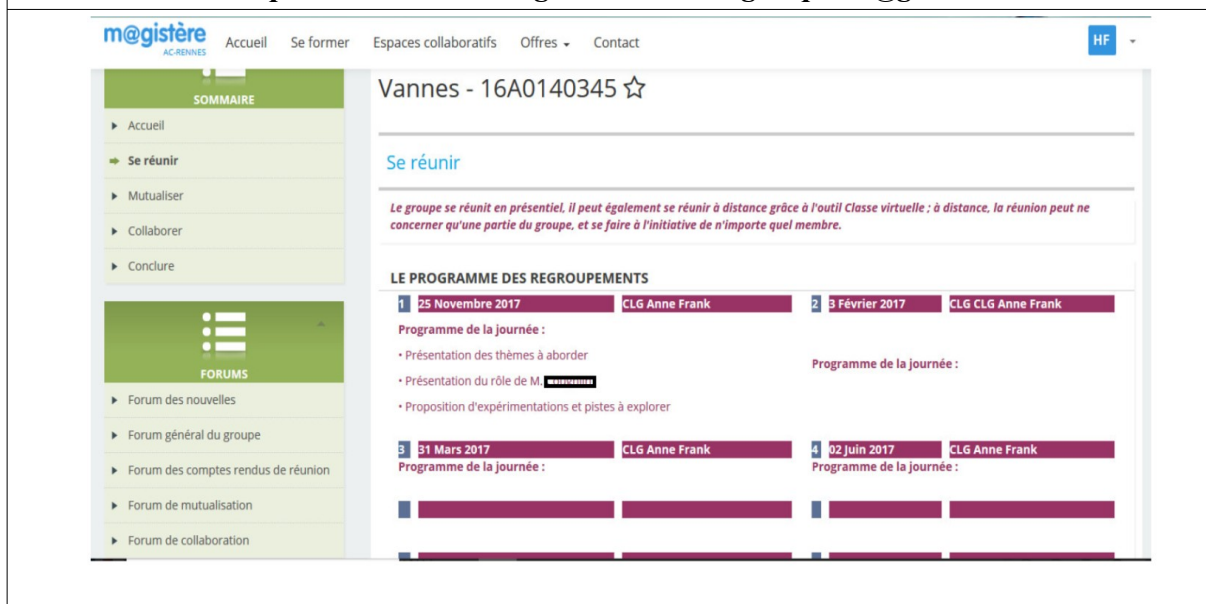
La proposition de réflexion commune sur les ressources mène Henry à proposer aux membres un espace pour la mutualisation de leurs ressources. Comme précisé plus tôt, un premier espace avait été proposé au début de l'année sur la plate-forme M@gistère³². Les membres

32 [M@gistère](https://www.reseau-canope.fr/notice/parcours-magistere.html) est un dispositif de formation continue en ligne, tutorée et interactive conçu pour les enseignants du premier et du second degré. M@gistère accompagne le plan « L'École change avec le numérique », un des grands axes de la loi de Refondation de l'École. La plateforme offre, entre autres, une offre de formation spécialisée guidée et / ou en auto-formation. Dans la cas de notre étude, les membres de la CoP mobilise l'espace collaboratif de cette plateforme. Une présentation complète de la plateforme se trouve à <https://www.reseau-canope.fr/notice/parcours-magistere.html>

utilisent une partie des fonctionnalités de cette dernière afin de mutualiser des ressources et de pouvoir échanger facilement entre membres de la CoP.



Capture d'écran 1 : Page d'accueil du groupe M@gistère



Capture d'écran 2 : Description des thématiques travaillées dans les réunions

Capture d'écran n°5 : présentation de l'espace M@gistère de la CoP

La plateforme M@gistère a été présentée, par Henry, comme un outil de mutualisation à s'approprier. Par exemple, il propose aux membres de mettre à jour leur profil et de compléter celui-ci avec des photos. En outre, plusieurs informations sont regroupées sur ce même espace. Il est possible de retrouver la thématique à privilégier cette année orientée par la feuille de route fournie par les IA-IPR, le calendrier des regroupements (capture d'écran 1) qui reprend les dates prévues pour les réunions ainsi que les points qui y seront traités (capture d'écran 2).

L'évolution des objectifs des membres autour de la conception de ressources pour la classe mène à l'introduction par Henry, d'une nouvelle ressource numérique, le Google Drive à la réunion 3. Présenté comme facilitant la mutualisation de ressources, il permet le travail à plusieurs mains sur une même ressource. Nous proposons ici la présentation qu'en fait Henry :

Donc pour accéder au drive pour déposer **nos documents qu'on a envie de partager avec les autres**. Il suffit d'aller sur le moteur de recherche Google et sur le côté ici (*il projette au tableau l'espace et pointe les endroits importants*) alors quand on a pas de compte il suffit de cliquer sur « connectez vous ». Vous allez avoir la fenêtre identifiants et vous rentrez le mail qui est là et le mot de passe c'est celui qui est au dessous. Il est possible qu'il vous demande un numéro de téléphone, un mail de récupération de mot de passe, j'ai mis mon mail Google perso. Pour récupérer le mot de passe vous faites OK il y a besoin de rien renseigner. Et dedans comme tout compte Google il y a des indications associées. **Les deux qui sont intéressantes c'est le drive qui est là et puis l'autre qui s'appelle doc qui permet d'avoir un traitement texte.**

Extrait de transcription n°3 : la présentation du Google Drive à la CoP par Henry

Nous relevons deux types d'informations dans les propos d'Henry. En grisé, nous surlignons les informations pratiques décrites par Henry pour la prise en main du Google Drive lors de sa présentation. Afin de s'assurer de la bonne compréhension des membres, Henry projette au tableau les manipulations qu'il réalise sur son ordinateur en même temps qu'il explicite la démarche.

En gras, nous faisons ressortir les fonctionnalités ayant mené Henry à introduire le Google Drive en tant que ressource utile pour la mutualisation. Cette dernière rend possible le travail à distance sur les ressources que, *a priori*, ne permet pas M@gistère. Elle propose également aux membres la possibilité de travailler à plusieurs sur une même ressource. Nous émettons l'hypothèse que Henry a pour intention de faire de cette ressource numérique une ressource centrale dans le travail de la CoP autour de la conception.

L'introduction de cette ressource numérique soulève des questionnements autour de ses fonctionnalités chez les membres. Les quatre TP ci-dessous reprennent un échange entre Henry et une membre, Stéphanie. Cette dernière questionne Henry sur les spécificités du travail sur une ressource Google Doc partagée.

TP	Membres	Actes langagiers ou non langagiers
1	Henry	Les Google Doc permettent de déposer des documents dans n'importe quel format. Des formats en .odt. Toutes les personnes qui auront accès à ce compte là avec qui les fichiers seront partagés pourront accéder, les modifier, les annoter. Donc ça peut être éventuellement une solution enfin un outil pour le travail à venir. Si vous souhaitez concevoir des séquences à plusieurs ça peut être un biais pour construire le document. Sachant que quand on va aller dessus on retrouve les éléments d'un traitement de texte basique.
2	Stéphanie	Donc si tu vas dessus il reste modifié ? On ne peut pas de dire on va le faire pour soi ?
3	Henry	Non il est modifié pour tout le monde. Par contre auquel cas avant de le modifier on peut le renommer auquel cas il va créer une copie de ce document là.
4	Stéphanie	D'accord. Et tu peux pas télécharger le Google Doc ? Je demande ça je ne sais pas.
5	Henry	Si si tu peux ! Là il y a télécharger le Google Doc, texte enrichi, et puis on peut le télécharger en .pdf. Ça peut être une solution pour l'envoyer par mail. Et puis l'autre solution que je trouve assez intéressante c'est qu'on peut partager ce document. Si vous avez accès au contenu mais si avez envie d'inviter un collègue à travailler dessus sans lui donner les identifiants vous pouvez inviter un collègue à travailler dessus.

Extrait de transcription n °4 : échanges portant sur les fonctionnalités de Google Doc

Dès son introduction, le Google Drive semble intéresser les membres du groupe, notamment Stéphanie. Cette dernière souhaite comprendre certaines particularités de cette ressource numérique. Elle s'interroge sur la portée des modifications réalisées sur la ressource en ligne, sur la visibilité de ces dernières par les autres membres (TP 2) et sur les possibilités de téléchargement de ces ressources sur son ordinateur (TP 4). L'intérêt particulier qu'elle présente pour cette ressource nous permet d'émettre l'hypothèse que le Google Drive peut être introduit dans le système de ressources de Stéphanie.

Dans cet épisode, nous inférons une connaissance communautaire construite autour de la classe de situations « collaborer avec le groupe ». Henry propose une ressource structurante pour le travail communautaire afin de soutenir le travail de conception du groupe. Nous formulons la connaissance en ces termes « afin de pouvoir mutualiser et concevoir des ressources, il est important d'avoir un outil collaboratif ». Les membres vont ainsi utiliser cette ressource numérique pour la mutualisation et la conception de ressources.

Épisode 3 : mise à disposition des séquences de classe en lien avec la classe de situations « mutualiser »

Dans cet épisode, nous nous attardons sur la présentation au groupe, par Henry, de séquences déposées sur le Google Drive. Ce dernier, en plus d'avoir créé l'espace commun, dépose les premiers dossiers reprenant les thématiques abordées au cours des réunions précédentes. Le TP ci-dessous donne à lire son introduction dans le groupe :

[..] Et donc on a le drive ici et pour l'instant il y a trois dossiers : les documents officiels s'il y a besoin cela contient des documents comme le CECRL, les séquences de cours et puis d'autres documents. Marc avait parlé de séances de cours la dernière fois, et dans la séquence de cours ce sont les dernières choses que j'ai pu faire. Pour déposer un document c'est tout simple. Glisser/déposer. J'ai volontairement pas mis de noms sur les dossiers de qui a fait quoi parce que voilà c'est à la disposition de tous et vous en faites ce que vous voulez après.

Extrait de transcription n° 5 : présentation des dossiers présents dans le Google Drive par Henry

Henry souligne ici que cette idée de groupe incite à la mutualisation de ressources qui n'appartiendraient pas particulièrement à une personne mais à l'ensemble du collectif.

Au terme de la première année d'observation, le Google Drive se compose de quatre dossiers, comme nous pouvons le voir sur l'image ci-dessous.



Capture d'écran n°6 : dossiers présents dans le Google Drive à la fin de l'année 1

Les trois premières catégories sont définies par Henry en lien avec les thématiques abordées. Il s'agit :

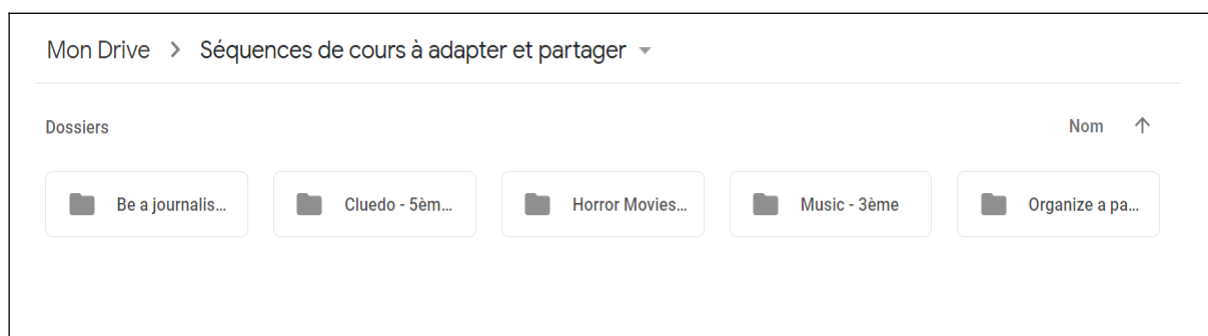
- de documents officiels : tels que le CECRL les programmes de cycle 3 et 4 en langues ;
- des séquences de classe ;

- de la taxonomie de Bloom³³ (reprenant le schéma ainsi que des ressources complétant la compréhension des six niveaux d'acquisition des connaissances).

Le dernier dossier est créé par Patrick. Celui-ci confirme son souhait de travailler collectivement sur une thématique utile pour sa pratique en déposant des ressources en lien avec le théâtre dans l'espace collectif. Ce quatrième dossier se nomme :

- le théâtre en langues vivantes : le dossier contient un texte proposant des possibilités de mises en œuvre de pièces de théâtres.

Nous revenons sur le second dossier nommé « séquence de classes », nous voyons que les objectifs, de mutualisation et de conception, sont clairement explicités dans l'intitulé du dossier : « séquences de cours à adapter et à partager » (capture d'écran n°7). Nous précisons qu'au moment de la réalisation des analyses seules les ressources d'Henry, conçues pour sa classe, composent ce dossier.



Capture d'écran n°7 : page d'accueil du dossier « séquences de classe » sur le Google Drive

Henry insiste sur l'idée de mutualisation de ressources lors de la présentation du Google Drive en expliquant que ces ressources sont « à la disposition de tous et vous en faites ce que vous [les membres] voulez après ». Nous terminons par préciser que pour amorcer le travail communautaire, Henry met à la disposition du groupe ses ressources, cependant, aucun temps n'est dédié à une exploration ou une discussion portant sur ces dernières.

En lien avec la classe de situations « mutualiser », nous inférons une connaissance communautaire en développement autour de l'utilisation du drive. Nous la formalisons ainsi :

³³ La taxonomie de Bloom est un modèle de la pédagogie proposant une classification des niveaux d'acquisition des connaissances. Pour plus de précisions consulter la page : https://fr.wikipedia.org/wiki/Taxonomie_de_Bloom

« travailler avec ses collègues demande de partager un espace pour mutualiser et concevoir ses ressources ». Il s'agit avant tout de préparer l'organisation du travail collectif pour l'année suivante et de mutualiser les ressources avec les membres du groupe. Ce troisième exemple souligne que, sur cette première année de suivi, les membres, dans l'objectif de concevoir collectivement une ressource, travaillent ensemble à la construction d'une arrière plan commun (Sensevy, 2011), reposant essentiellement sur l'organisation du travail de conception communautaire.

1.4. Conclusion du suivi de la documentation communautaire en année 1

Nous avons montré, dans l'analyse de cette première année de suivi, que le réseau de mutualisation est une communauté de pratique au stade de potentialité. Les membres échangent autour de différentes questions liées à leur pratique avant de s'éloigner de la feuille de route. La participation des membres conduit vers la définition d'une entreprise commune de conception. Cette dernière va permettre de définir un objectif clair et d'impulser une dynamique de travail à la CoP.

La représentation schématique proposée du système de ressources communautaire souligne, au terme de cette première année d'observation, la présence de deux familles d'activités que sont « collaborer » et « se former ». Les connaissances communautaires soulignées au cours de nos analyses mettent en évidence un travail d'organisation important en lien avec la mise en forme du nouvel objectif portant sur la conception communautaire de ressources. Bien que le numérique ne soit pas défini en tant qu'objectif de travail du groupe, nous notons qu'il occupe une place importante dans celui-ci. En effet, les connaissances communautaires explicitées, dans les exemples ci-dessus, montrent la forte présence des ressources numériques dans la formalisation du travail de conception.

2. Analyse de la documentation communautaire – année 2

Nous allons à présent introduire nos analyses portant sur la seconde année de suivi (2017-2018). A l'instar du travail réalisé dans la partie précédente, nous décrivons les caractéristiques de la CoP avant de présenter les évolutions de la documentation communautaire. Nous terminons ce travail par la mise au jour d'exemples de connaissances communautaires identifiées sur cette période.

2.1. La dynamique de la communauté de pratique

2.1.1. La définition du projet commun

L'entreprise commune du groupe se précise en deuxième année. Après avoir échangés sur les possibilités de travailler sur le théâtre, en année 1, les membres, à la recherche d'une thématique commune avance les possibilités de travailler sur différentes séries télévisées avant de s'orienter vers le cinéma. L'expression du souhait de réflexion collective se pose sur la thématique « collègue au cinéma ». La feuille de route de cette année, envoyée aux réseaux de mutualisation par l'IA-IPR, et ayant pour thème « Culture, Curiosité, Créativité, Citoyenneté », n'est pas mobilisée.

L'engagement mutuel des membres est dynamisé par le projet de conception de ressources pour la classe. Cet engagement se traduit, tout d'abord, par l'augmentation du nombre des réunions. En deuxième année, une cinquième réunion, au lieu des quatre institutionnellement prévues, est ajoutée. Cette réunion permet aux membres d'échanger, avant le démarrage officiel des quatre réunions, et de pouvoir décider des objectifs poursuivis durant cette nouvelle année. La mutualisation de ressources, ainsi que les discussions menées sur ce projet, soulignent l'engagement des membres dans la réalisation de ce travail commun.

Le *répertoire partagé*, quant à lui, se développe de façon significative. La ressource numérique partagée Google Drive, issue de l'année précédente, est complétée par le site Viaeduc. Un ensemble de ressources en lien avec le thème retenu *Be Kind Rewind* (désormais BKR dans le texte) est mobilisé et / ou construit par la CoP. Nous reviendrons sur ces ressources plus tard dans notre analyse.

2.1.2. Le stade d'évolution de la communauté de pratique

Au terme de la seconde année de suivi, nous pouvons dire que la communauté de pratique est passée d'un stade de *potentialité* (Wenger *et al.*, 2002, voir partie III) à un stade *d'unification*. En effet, l'engagement mutuel des membres, important autour de la réalisation du projet commun BKR, permet une accélération du développement du répertoire partagé. Les relations entre membres sont densifiées par la mutualisation de ressources et la construction d'activités en lien avec leur projet. L'objectif visé d'intégration des ressources conçues dans la progression des membres soutient le processus d'unification de la CoP en donnant à voir, de manière précise, les apports du travail de conception dans leur pratique individuelle.

2.2. La documentation communautaire : analyses

2.2.1. La participation des membres

Comme nous l'avons précisé plus tôt, le travail de réflexion autour de ressources portant sur le thème de BKR est lancé dès la première réunion de l'année. Le tableau ci-dessous nous permet d'introduire une première présentation des différentes étapes de ce travail, sur la seconde année de suivi. Nous y détaillons les informations permettant de se familiariser avec cette réalisation. Nous introduisons les cinq réunions observées. S'agissant de la continuité des observations de la première année, nous nommons les réunions de 5 à 9, neuf représentant la totalité des réunions observées sur les deux années de suivi. Nous portons une attention particulière au rôle de deux membres, Patrick et Henry, dans ce travail collectif afin de tenter de mettre au jour l'impact de cette participation dans la mise en œuvre de la ressource dans leur classe.

Numéro de la réunion	Réunion 5	Réunion 6	Réunion 7	Réunion 8	Réunion 9
Description du travail réalisé	Planification des 4 réunions pour l'année à venir - accord pour travailler sur le film <i>Be Kind Rewind</i> en lien avec le projet « Collège au cinéma »	Début du travail - apport de ressources identifiées par Patrick en lien avec BKR - recherche de nouvelles ressources	Poursuite du travail réalisé à la réunion précédente. Réflexion sur les activités Finalisation de la conception de l'activité de compréhension de l'écrit.	Aucun moment n'est dédié au travail de conception collectif durant cette réunion.	Proposition de retours sur la mise en œuvre de la/des ressource(s) dans la classe des enseignants ayant travaillé avec les ressources.
Organisation du travail collectif	Le collectif travaille en groupe complet (seuls les enseignants d'anglais sont présents à cette réunion)	Le groupe s'organise en sous groupes (binômes ou plus), chacun travaillant sur une ressource apportée par Patrick.	Le collectif est divisé en deux : une partie du collectif travaille sur les ressources et la seconde peut suivre une formation sur les tablettes proposée par une intervenante extérieure.	Les membres échangent sur la place des ressources authentiques et les modalités d'évaluation.	Les membres échangent sur l'organisation des temps de Vie de Classe.

Tableau n°27 : suivi du travail collectif autour des ressources BKR durant la deuxième année de suivi

Les premiers éléments de ce tableau permettent de mieux appréhender le travail documentaire engagé par la CoP. Tout d'abord, le groupe décide de travailler sur la thématique BKR durant la première réunion du début d'année (R5). Cette réunion, qualifiée de réunion « pirate » par les membres, n'est, initialement, pas prévue dans le calendrier du réseau qui compte quatre réunions sur l'année. Les enseignants avaient décidé à la fin de la première année de suivi de planifier une réunion supplémentaire afin de pouvoir définir leurs objectifs de travail. Il est important de préciser que cette réunion se tient en la présence d'enseignants d'anglais alors que le Réseau est plurilingues.

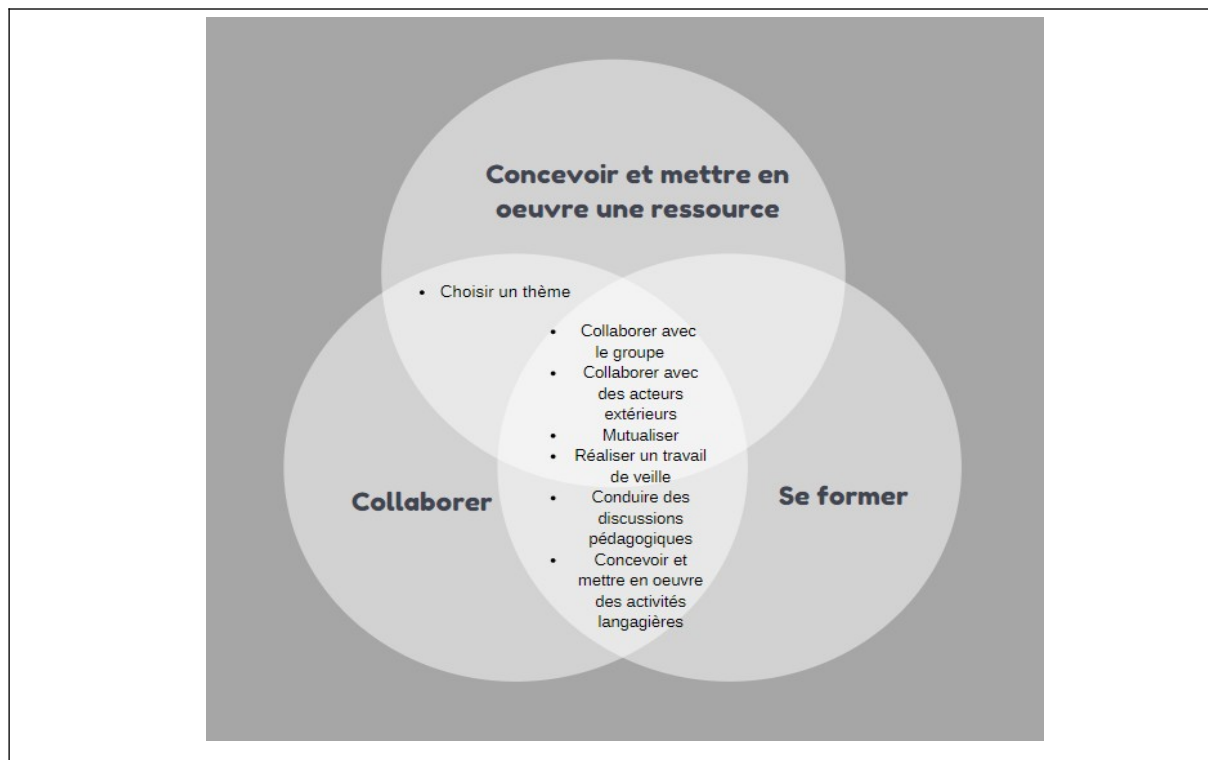
A la réunion suivante (R6), il s'agit officiellement de la première réunion de l'année, Patrick apporte des ressources portant sur le film BKR afin d'amorcer la réflexion collective. Il propose que les enseignants travaillent, par groupe de 2 ou plus, sur une ou plusieurs ressources apportées, afin d'identifier les activités qu'ils pourraient construire à partir de ces ressources. Patrick propose également à ses collègues d'aller, en s'aidant des tablettes mises à leur disposition, compléter ces premières ressources par des recherches en ligne.

A la réunion 7 (R7), le collectif s'organise en deux groupes. Une partie des enseignants poursuit le travail de conception et la seconde partie du groupe participe à une formation sur l'utilisation des tablettes numériques. Chaque enseignant est libre de se joindre au sous-groupe de travail qu'il souhaite. Durant les deux dernières réunions de l'année, les R8 et R9, les membres n'ont pas de temps dédié au travail de conception de ressources. Ils échangent sur des questions portant, par exemple, sur les ressources authentiques dans la classe.

Ces premiers éléments permettent la mise au jour de plusieurs dynamiques engagées dans le collectif. En effet, les enseignants d'anglais orientent fortement le travail collectif notamment sur les trois premières réunions de l'année. Les enseignants des autres langues ne décident pas de débiter un travail similaire portant sur une œuvre proposée par « Collège au cinéma » dans la langue qu'ils enseignent. Le travail de conception va ainsi débiter par un travail regroupant l'ensemble des membres et, au fil des réunions, va voir sa dynamique évoluer pour être poursuivi par un nombre décroissant d'enseignants. Nous précisons qu'en début d'année (c'est-à-dire à la réunion 5), huit enseignants sont impliqués dans ce travail, alors qu'à la fin de l'année, seuls trois enseignants, Henry, Patrick et Stéphanie poursuivent la conception collective et tendent vers une mise en œuvre de cette ressource dans leur classe. Nous pouvons également souligner, qu'au terme du travail de conception communautaire, ces trois enseignants constituent une sous-communauté au stade de l'unification.

2.2.2. Le système de ressources communautaire

Nous proposons, au terme de notre seconde année d'observation, une représentation schématique du système de ressources communautaire de la CoP. Pour ce faire, nous reprenons le premier schéma réalisé que nous complétons en nous appuyant sur les différentes activités du groupe



*Schéma n°4 : représentation schématique du système de ressources communautaire
Année 2*

Nous pouvons voir sur ce schéma une évolution des activités de la CoP. En effet, en plus des premières familles d'activités identifiées, à savoir « collaborer » et « se former », nous identifions une nouvelle famille d'activité : il s'agit de « concevoir et mettre en œuvre une ressource ». Ce troisième objectif est identifié à l'aide de l'observation des activités développées sur cette nouvelle année. En plus de cet objectif, et toujours en lien avec le travail communautaire documentaire, nous formulons deux nouvelles classes de situations que sont « choisir un thème » et « concevoir et mettre en œuvre une activité langagière ». Nous précisons que les classes de situations, identifiées en année 1, sont également présentes durant la seconde année de suivi. Nous complétons celles-ci avec de nouvelles ressources situées lorsque cela est possible. Par exemple, dans la classe de situations « conduire des discussions didactiques », les ressources « conseils de vie de classe », « BYOD » et « semaine des

langues » sont venues s'ajouter aux autres ressources déjà mobilisées soulignant ainsi le caractère dynamique de ces classes de situations. Nous précisons l'ensemble des ressources communautaires disponibles dans le tableau suivant. En ce qui concerne la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité langagière » nous précisons chaque activité langagière travaillée plus précisément.

Classes de situations		Ressources communautaires
<i>Collaborer avec le groupe</i>		- M@gistère - Google Drive - feuille de route - Viaeduc
<i>Collaborer avec des acteurs extérieurs au groupe</i>		- intervenant sur le numérique (formateur Résentice) - intervenante sur les tablettes (formatrice Collège Numérique 56)
<i>Réaliser un travail de veille</i>		- la g@zette des langues - matériels numériques : Tablettes, Moodle box - logiciels : MyHistro, Prezzi, Tellagami, OpenSankore, Google form, Nuxeo, Quizzlet, Educhorus
<i>Conduire des discussions pédagogiques</i>		- voyages linguistiques - E.P.I - B.Y.O.D
<i>Mutualiser</i>		- Google Drive
<i>Choisir un thème</i>		- manuels - programmes - CECRL - séries TV - cinéma
<i>Concevoir et mettre en œuvre une activité langagière</i>	<i>Compréhension de l'oral</i>	- vidéos YouTube : - bande d'annonce du film - interviews filmées des acteurs
	<i>Compréhension de l'écrit</i>	- Site web Rotten potatoes
	<i>Expression écrite</i>	- Padlet - kit pédagogique ACMI - fiche explicitant comment suèder un film - synopsis du film

*Tableau n°28 : présentation détaillée des blocs de ressources communautaires situées
Année 2*

Nous décidons de centrer notre analyse sur la nouvelle famille d'activité identifiée, à savoir « concevoir et mettre en œuvre une ressource » afin de faire ressortir des connaissances communautaires construites en lien avec cet objectif.

Nous débutons par présenter plus précisément la thématique retenue par la CoP avant de décrire les ressources en lien avec ce projet.

- *Le projet « Collège au cinéma »*

Le projet national collège au cinéma, en partenariat avec le Centre National Cinématographique (CNC) et le ministère de l'Éducation Nationale, le ministère de la culture, les collectivités territoriales et les équipes pédagogiques de collège, propose chaque année aux élèves de collège de la sixième à la troisième de visionner une œuvre cinématographique en version originale. Ce projet a pour objectifs annoncés de former le goût et de susciter la curiosité de l'élève spectateur par la découverte d'œuvres cinématographiques en salle, dans leur format d'origine et de participer au développement d'une pratique culturelle de qualité en favorisant le développement de liens réguliers entre les jeunes et les salles de cinéma (CNC, consulté 2018).

Le film retenu par la CoP s'intitule *Be Kind Rewind* traduit en français par *Soyez sympas rembobinez*. Il s'agit d'une comédie franco-américaine réalisée par Michel Gondry sortie en 2008. Ce film met en scène deux hommes qui, après avoir accidentellement effacé les cassettes du vidéo-club qui emploie l'un d'eux, choisissent de réaliser artisanalement des remakes des films pour les remplacer. Le film a d'ailleurs lancé le « suédage », méthode consistant à rejouer un film en amateur (Wikipédia, 2018).

- *Les ressources disponibles sur le Google Drive en lien avec la thématique Be Kind Rewind*

Nous allons à présent nous intéresser aux ressources mobilisées par la CoP autour de ce film. La capture d'écran suivante reprend les ressources déposées par Patrick dans l'espace collaboratif. Il s'agit essentiellement de ressources brutes, c'est-à-dire non didactisées, sélectionnées en ligne afin de soutenir le début du travail de réflexion.

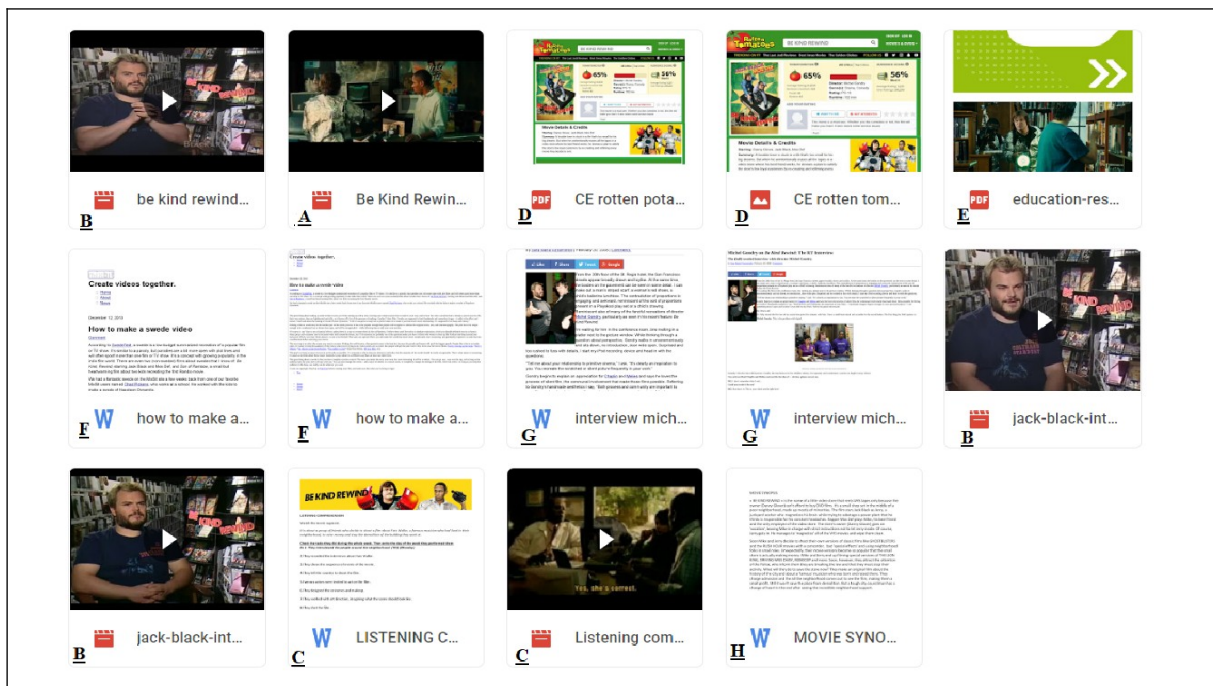


Image n° 11 : images représentant les éléments déposés dans le Google drive au terme de la réunion 5

L'image ci-dessus montre les ressources déposées au terme de la réunion 5 sur le Google Drive. Afin de faciliter le repérage de ces ressources nous ajoutons des lettres que nous faisons correspondre à chaque image de la capture. Nous listons ici ces dernières :

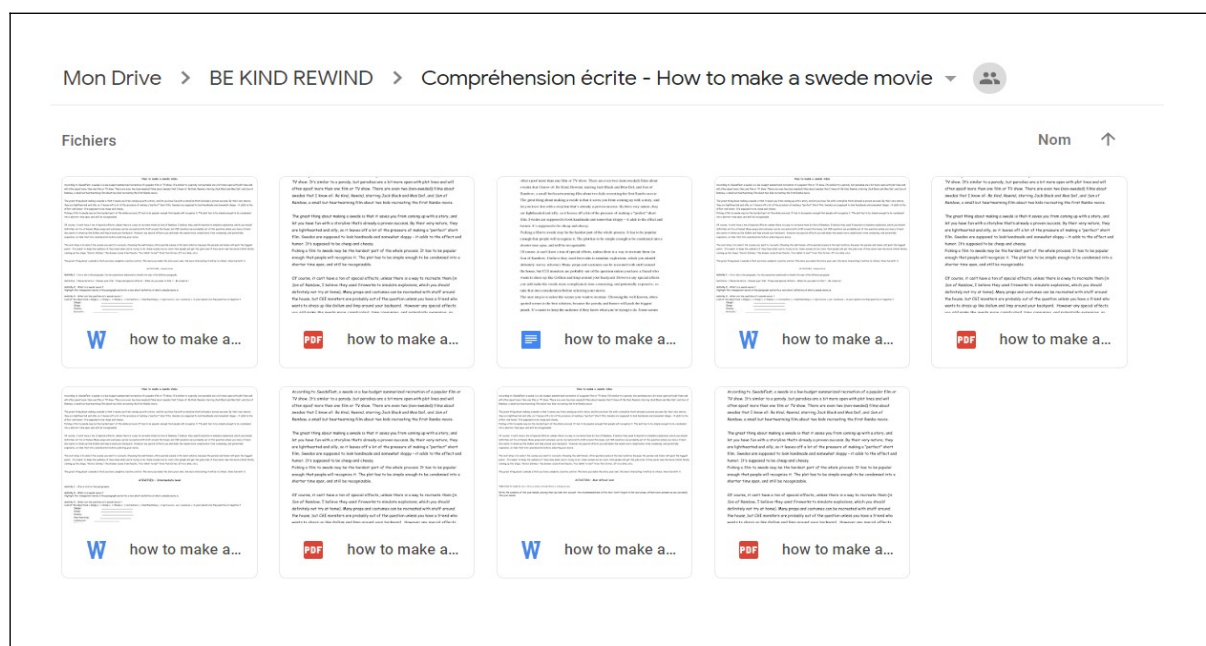
- a) Une bande-annonce du film en version originale ;
- b) Trois interviews filmées de Jack Black, l'un des deux acteurs principaux du film ;
- c) Une compréhension de l'oral sous forme d'une vidéo extraite du film et accompagnée d'une activité écrite à compléter ;
- d) Un extrait du site de critiques cinématographiques Rotten Potatoes ;
- e) Un kit pédagogique issu du Australian Center for the Moving Image (ACMI) ;
- f) Un document écrit explicitant comment suéder un film ,
- g) Une interview de Michel Gondry réalisateur du film ;
- h) Un synopsis (ici le terme n'est pas à entendre au sens de Sensevy (2011) en tant que description globale de la séance mais au sens cinématographique, en tant qu'écrit décrivant la totalité d'une œuvre) du film.

La constitution de ce dossier repose essentiellement sur la mise à disposition de ressources pour débiter le travail de conception. Nous relevons des ressources dites « authentiques »

telles que les interviews des acteurs et la bande-annonce du film. Nous identifions également des ressources plus didactisées. Le document de l'ACMI est mis à la disposition des enseignants afin que ces derniers puissent exploiter ce film en classe ; l'activité de compréhension de l'oral est également construite par une enseignante extérieure à la CoP. Précisons que l'ensemble de ces ressources, à l'exception des interviews vidéo et de l'écrit expliquant comment suéder un film, est apporté par Patrick en début de réunion 5. Les deux autres ressources sont déposées par Henry à la fin de la R5. Au terme de la réunion, seuls Henry et Patrick ont déposé des ressources.

- *Les ressources conçues pendant le travail de la CoP*

Le système de ressources communautaire s'enrichit des ressources conçues par la CoP. Un sous-dossier, portant sur une activité de compréhension de l'écrit, est créé. Ce travail a débuté lors des réunions collectives et Henry explique au début de la réunion 7 avoir finalisé la conception des activités chez lui. Nous décrivons ces ressources plus finement ci-dessous.



Capture d'écran n°8 : activités de compréhension de l'écrit présentes dans l'espace commun de la CoP

Nous précisons tout d'abord que, bien que neuf ressources soient présentes dans le dossier, nous identifions seulement trois ressources distinctes dans celui-ci. Cette différence est due aux différentes versions déposées pour une même ressource, comme, par exemple, un fichier en .doc et un fichier en .pdf. Ainsi le dossier contient :

- un texte explicitant comment suéder un film : *How to make a swede video ?* ;
- ce même texte accompagné des trois niveaux d'activités à réaliser ;
- une ressource reprenant chaque niveau d'activités à réaliser séparément.

Cette activité de compréhension de l'écrit s'appuie sur un texte décrivant une méthode pour réaliser un film suéde. Nous introduisons ce texte ci-dessous.

How to make a swede video ?

According to SwedeFest, a swede is a low-budget summarized recreation of a popular film or TV show. It's similar to a parody, but parodies are a bit more open with plot lines and will often spoof more than one film or TV show. There are even two (non-sweded) films about swedes that I know of: *Be Kind, Rewind*, starring Jack Black and Mos Def, and *Son of Rambow*, a small but heartwarming film about two kids recreating the first Rambo movie.

The great thing about making a swede is that it saves you from coming up with a story, and let you have fun with a storyline that's already a proven success. By their very nature, they are lighthearted and silly, so it leaves off a lot of the pressure of making a "perfect" short film. Swedes are supposed to look handmade and somewhat sloppy – it adds to the effect and humor. It's supposed to be cheap and cheesy.

Picking a film to swede may be the hardest part of the whole process. It has to be popular enough that people will recognize it. The plot has to be simple enough to be condensed into a shorter time span, and still be recognizable.

Of course, it can't have a ton of special effects, unless there is a way to recreate them (in *Son of Rambow*, I believe they used fireworks to simulate explosions, which you should definitely not try at home). Many props and costumes can be recreated with stuff around the house, but CGI monsters are probably out of the question unless you have a friend who wants to dress up like Gollum and limp around your backyard. However any special effects you add make the swede more complicated, time consuming, and potentially expensive, so take that into consideration before selecting your movie.

The next step is to select the scenes you want to recreate. Choosing the well-known, often-quoted scenes is the best solution, because the parody and humor will pack the biggest punch. It's easier to keep the audience if they know what you're trying to do. Some scenes are so iconic that people will get the joke even if they never saw the movie (think: Rocky running up the steps, "Here's Johnny," the shower scene from *Psycho*, "You talkin' to me?" from *Taxi Driver*, ET on a bike, etc).

The great thing about a swede is that you have complete creative control. The more you make the story your own, the more interesting it will be to others. Have fun with it.

Texte n° 1 : écrit décrivant la méthode pour suéder un film fourni aux élèves dans le cadre de l'activité de compréhension de l'écrit

Trois fiches d'activités, de différents niveaux de difficultés, sont mises à la disposition des élèves pour la réalisation de l'activité de compréhension de l'écrit basée sur le texte ci-dessus. Ces fiches représentent trois niveaux de complexité à savoir un niveau simple, intermédiaire et difficile.

ACTIVITIES - Easiest level

Activity 1 - Give a title to the paragraphs. Use the propositions underneath to identify the topic of the different paragraphs
 Definition - Characteristics - Choose your film - Props and special effects - What do you want to film ? - Be creative !

Activity 2 - *What is a swede movie ?*
 Highlight the transparent words in the paragraph and write a very short definition of what a swede movie is.

Activity 3 - *What are the qualities of a swede movie ?*
 Look at the adjectives « sloppy », « cheap », « cheesy », « recreative », « heartwarming », « light hearted » and « handmade ». In your opinion are they positive or negative ?

Sloppy : _____
 Cheap : _____
 Cheesy : _____
 Recreative : _____
 Heartwarming : _____
 Lighthearted : _____
 Handmade : _____

Look for the definition of these words in a dictionary. And use them to write a short paragraph to give the characteristics of a swede movie.

Activity 4 - *Choosing a good film to swede*
 Highlight the transparent words in the paragraph and write a very short text to say how you can choose a good film to swede.

Activité 5 - *Improve your vocabulary*
 Some words are specific to the cinema semantic field. Complete the bubbles with words from the first, third, fourth and sixth paragraphs.

```

    graph TD
      FM[FILM MAKING] --- O[OBJECTS]
      FM --- A[ACTIONS]
      FM --- AD[ADJECTIVES]
      FM --- NE[NOUNS & EXPRESSIONS]
  
```

Activity 6 - *Choose the right scene*

« Well-known » and « often-quoted » are compound words. Write in french the meaning of the different words of the expressions and use it to write a sentence to explain how to select a good scene to swede.

Well	-	known	
Often	-	quoted	

Take time to read the fifth paragraph with great care. Highlight any word or expression you understand or recognize and write a two sentence paragraph to explain how to select a good scene to swede.

Figure n°1 : fiche élève n°1 dit de niveau facile

La fiche élève de niveau facile contient six activités. Les tâches à réaliser par les élèves sont :

- **Activité 1** : associer un titre à chaque paragraphe en fonction de l'idée principale qui en ressort. Les titres sont proposés par l'enseignant. L'élève a le choix entre : définition, Choose your film, Props and special effects, what do you want to film ? Et Be creative !;
- **Activité 2** : repérer des mots transparents, mots issus de deux langues différentes mais présentant une graphie et un sens identique, et rédiger une courte définition de ce qu'est un film suédois ;
- **Activité 3** : sept mots de vocabulaire sont proposés et l'élève doit identifier s'il s'agit d'un adjectif à tendance positive ou négative. Une fois le travail réalisé, l'élève doit vérifier dans le dictionnaire le sens des mots avant de rédiger un court paragraphe

reprenant les caractéristiques d'un film suédois ;

- Activité 4 : repérer les mots transparents dans le paragraphe et écrire un court texte sur les choix à réaliser pour choisir un « bon » film à suédois ;
- Activités 5 : repérer les mots de vocabulaire en lien avec le cinéma : objets, adjectifs, actions, noms et expressions. Il s'agit d'un travail qui porte sur les connaissances lexicales ;
- Activité 6 : travailler sur les mots composés dans le cinquième paragraphe. L'élève, dans un premier temps, doit traduire en français un mot composé tel que « well-known » ou « often-quoted ». Puis, dans un second temps, l'élève doit repérer des mots ou expressions connus avant de résumer en deux phrases comment choisir une « bonne » scène à suédois.

Au terme de cette description, nous pouvons dire que le guidage est très important dans la fiche d'activité n°1. La proximité des activités 2 et 4 en terme d'actions à réaliser permettent à l'enseignant de guider l'élève dans un travail de repérage des mots et de reformulation. Un travail de recherche fin portant sur le vocabulaire permet à l'enseignant de s'assurer d'une meilleure compréhension du sens.

Nous allons à présent décrire la deuxième fiche d'activité de niveau intermédiaire.

ACTIVITIES - Intermediate level

Activity 1 - Give a title to the paragraphs.

Activity 2 - What is a swede movie ?

Highlight the transparent words in the paragraph and write a very short definition of what a swede movie is.

Activity 3 - What are the qualities of a swede movie ?

Look at the adjectives « sloppy », « cheap », « cheesy », « recreative », « heartwarming », « light hearted » and « handmade ». In your opinion are they positive or negative ?

Sloppy : _____
Cheap : _____
Cheesy : _____
Heartwarming : _____
Lighthearted : _____
Handmade : _____

The last three adjectives in the listed are composed of two words. Which ones ? Now that you have identified them, give a definition of these adjectives. Look for the definition of the other words in a dictionary.

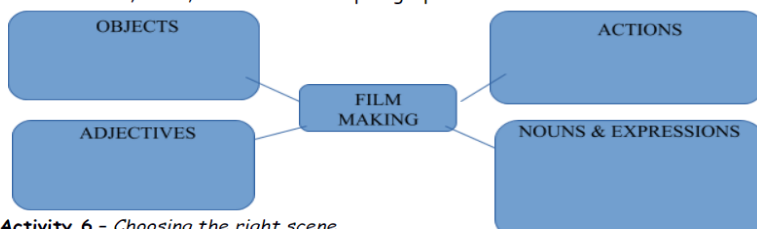
Using these words, write a short paragraph in your copybook to explain the characteristics of a swede movie.

Activity 4 - Choosing a good film to swede

Highlight the transparent words in the paragraph and write a very short text to say how you can choose a good film to swede.

Activity 5 - Improve your vocabulary

Some words are specific to the cinema semantic field. Complete the bubbles with words from the first, third, fourth and sixth paragraphs.



Activity 6 - Choosing the right scene

Take time to read the fifth paragraph with great care. Highlight any word or expression you understand or recognize and write a two sentence paragraph to explain how to select a good scene to swede. Activity 6 - Choose the right scene

Figure n°2 : fiche élève n°2 niveau intermédiaire

Les activités 2, 4 et 5 sont identiques aux activités de la fiche n°1 de niveau facile précédemment décrite.

Les trois autres activités, 1, 3 et 6, proches des précédentes, contiennent quelques différences.

Nous les détaillons ci-dessous :

- Activité 1 : l'élève doit donner un titre à chaque paragraphe sans qu'aucune indication ne soit précisée comme dans la fiche n°1 ;
- Activité 3 : six mots doivent être classés en tant que mots à connotation positive ou négative. L'élève doit également identifier les adjectifs composés dans la liste de mots proposée. Cette activité présente sur la fiche 1 était différente. Ici l'enseignant n'oriente pas l'élève vers l'utilisation du dictionnaire pour le travail de compréhension mais lui demande de rédiger directement un paragraphe explicitant les principales caractéristiques d'un film suédois ;

- Activité 6 : l'élève doit également identifier des mots et expressions connus avant de rédiger deux phrases permettant de sélectionner une scène suédée.

Cette seconde fiche d'activité propose un guidage moins important que la précédente. Un travail sur le vocabulaire est également présent. Cependant, l'élève doit fournir un effort de reformulation plus important que sur la fiche précédente.

Nous introduisons maintenant la troisième et dernière fiche.

ACTIVITIES - Most difficult level

Take time to read the text « How to make a Swede Movie » with great care.

Write the scenario of the your swede, proving that you take into account the recommendations of the text. Don't forget to list your props, effects and costume so you can easily film your swede.

Figure n°3 : fiche élève n°3 niveau difficile

La troisième activité propose à l'élève de réaliser un scénario proposant une version suédée du film de son choix. Pour ce faire, il doit planifier les différentes étapes à suivre pour la réalisation du film et décrire des éléments utiles à cette réalisation tels que les accessoires, effets spéciaux et les costumes.

A l'opposé des deux dernières fiches, nous pouvons voir que l'activité n°3 propose un travail très peu guidé pour l'élève. Ce dernier doit réaliser un travail d'expression écrite très important à partir de la lecture du texte.

2.2.3. Les connaissances communautaires identifiées

Nous allons à présent tenter de mettre au jour certaines connaissances communautaires construites lors de la réalisation du projet commun. Pour cela, nous étudions plus finement deux épisodes choisis :

- Épisode 1 : prise en main de ressources numériques collaboratives en lien avec la classe de situations « collaborer avec le groupe » ;

- Épisode 2 : discussion portant sur la forme à donner aux activités d'expression écrite dans la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite ».

Épisode 1 : prise en main de ressources numériques collaboratives en lien avec la classe de situations « collaborer avec le groupe »

Dans ce premier épisode, nous revenons sur l'utilisation des ressources numériques collaboratives au sein de la CoP. Nous débutons par pointer l'évolution du Google Drive (capture d'écran n°9) avant de spécifier la place occupée par celui-ci dans le travail communautaire et d'introduire un nouvel outil mobilisé le site Viaduc.



Capture d'écran n°9 : Google Drive de la CoP – année 2

La capture d'écran ci-dessus donne à voir le Google Drive de la CoP au terme de l'année 2 de suivi. La présence d'un nouveau dossier, intitulé « *Be Kind Rewind* » contenant les ressources précédemment présentées, sur l'espace collaboratif, met au jour un lien fort entre le travail de conception et l'évolution de l'espace collaboratif. Le rôle essentiel de cette ressource numérique dans le travail de la CoP s'explique, entre autres, par les différents rappels de Henry à son sujet. En effet, dès la réunion 5, l'enseignant, afin de s'assurer de la gestion et de l'utilisation de Google Drive, prend un moment pour revenir sur les apports de cette ressource numérique. Nous pouvons lire, dans les huit tours de parole suivants, le retour fait sur les fonctionnalités de celui-ci.

TP	Membres	Actes langagiers ou non langagiers
25	Henry	[..] Et Alain nous avait crée pour l'année dernière un espace sur M@gistère pour le dépôts de documents mais ce n'était pas intuitif du tout.
26	Nathalie	Non, je n'ai pas aimé !
27	Henry	Donc je me suis rabattu sur cette solution là. Elle n'est pas satisfaisante parce que c'est Google mais voilà et tout ce que Google implique. Mais c'est facile parce que le document il y a juste à glisser. [il montre le glisser déposer]. Si je veux déposer un document, je glisse et voilà il va venir de charger tout seul. En termes de manipulations c'est ce qui avait de plus simple. En terme de confidentialité la seule chose que je reçois c'est un ordinateur a essayé de se connecter à votre compte Google est ce que c'est le votre ?
28	Stéphanie	Ohla oui !
29	Henry	Il n'y a aucune information. Je ne sais pas qui s'est, je ne sais pas d'où ça vient etc donc c'est la seule chose que je reçois. Vous y allez vous y allez pas je ne tiens pas les comptes. C'est du libre service.
30	Emma	Mais d'un autre côté c'est bien aussi quand on sait la personne qui l'a fait. Qu'on puisse éventuellement la contacter pour échanger des idées

Extrait de transcription n°6 : échanges des membres portant sur l'utilisation d'un espace collectif

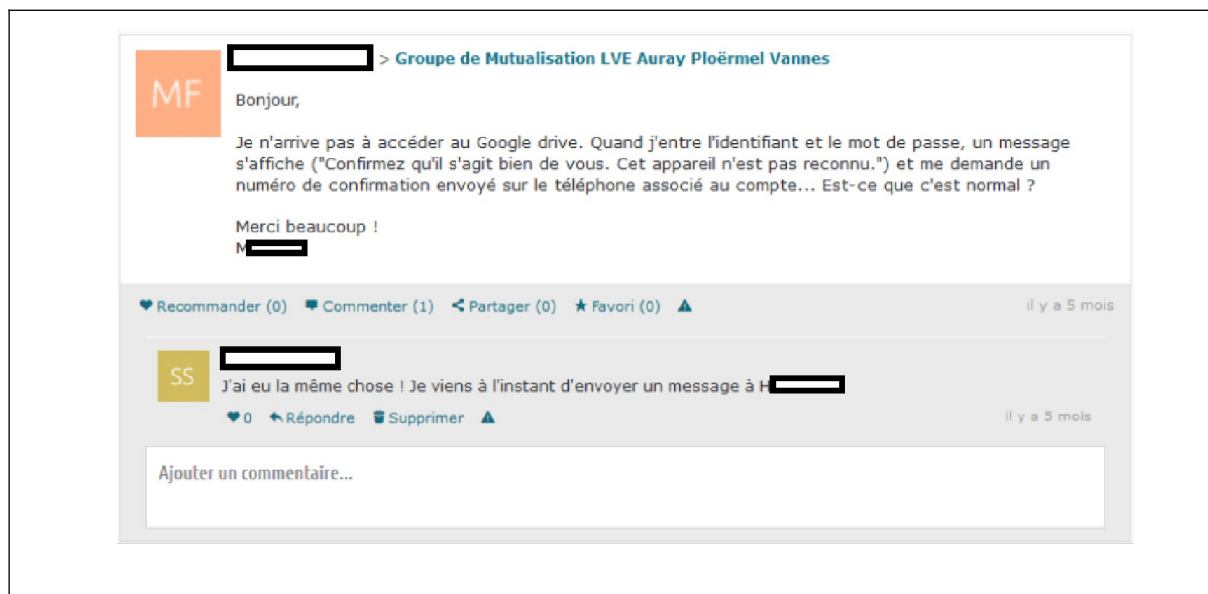
L'extrait ci-dessus donne à voir un échange entre les membres portant sur Google Drive introduit l'année précédente. Les membres ne s'étaient pas appropriés l'espace collaboratif ouvert sur M@gistère (TP 26-27), et l'enseignant-modérateur, Henry, avait proposé un Google Drive afin de faciliter la mutualisation de ressources entre les membres. Ce dernier précise que cette ressource numérique, au delà de regrouper des ressources mobilisées et / ou conçues par la CoP, permet aux membres de travailler de manière anonyme (TP 27) sur les ressources modifiées et / ou déposées dans le dossier.

Les membres sont demandeurs de précisions sur les identités des concepteurs. En effet, si un des membres se connecte sans être connecté à un compte Gmail associé, il n'est pas possible pour un utilisateur de savoir qui est le concepteur de la fiche. Emma (TP 30), par exemple, souhaite connaître les identités des personnes, ayant déposé et / ou conçu les ressources, afin de faciliter les échanges sur la / les dite(s) ressource(s), fonctionnalités qu'Henry ne propose pas lors de son introduction du Google Drive.

A la septième réunion, le site Viaeduc, réseau social professionnel à destination des enseignants, est présenté à la CoP par Henry en lien avec la demande d'Emma. Viaeduc est introduit en tant qu'outil complémentaire au Google Drive. Il s'agit avant tout de pouvoir poursuivre les échanges débutés lors des réunions, entre les membres, mais également de faciliter la poursuite de réflexions au-delà des temps de présence. Henry y crée un espace dédié pour la CoP indiquant qu'il est possible d'ouvrir des fils de discussion sur un sujet

particulier. Tous les membres inscrits dans cet espace ont accès à l'ensemble des fils de discussion créés.

Nous pouvons voir sur l'image ci-dessous un exemple de fil de discussions ouvert par une membre, Stéphanie. Cette dernière après une tentative échouée de connexion à l'espace Google Drive demande de l'aide à ses collègues.



Capture d'écran n°10 : exemple de question posée sur le Viaeduc en lien avec l'appropriation de Google Drive

Le fil de discussion présenté souligne une demande d'assistance de la part de Stéphanie, pour accéder au drive. Celle-ci ouvre un fil de discussion sur Viaeduc afin d'obtenir de l'aide auprès des membres pour se connecter sur l'espace collaboratif. Rappelons que Stéphanie non familière de l'utilisation du Google Drive, avait interrogé Henry sur les fonctionnalités de cet outil lors de sa première introduction en année 1. Malgré quelques difficultés de prise en main, cet exemple souligne une volonté de participation au projet commun, très présente chez Stéphanie. Précisons qu'à la réunion suivante, l'enseignante explique être parvenue à déposer une ressource dans le dossier BKR.

Les analyses ci-dessus donnent à voir les avancées résultant de la participation des membres au projet commun. En effet, les échanges mènent à la structuration de deux espaces collaboratifs, Google Drive et Viaeduc, utiles pour le travail documentaire communautaire de conception des ressources en lien avec le film BKR.

Nous avons identifié en année 1 de suivi une connaissance communautaire construite autour

de la classe de situations « collaborer avec le groupe » que nous avons formalisée de la manière suivante : « pour mutualiser et concevoir des ressources collectivement, il est important d'utiliser un outil collaboratif ». Nous précisons ici cette connaissance, en lien avec les éléments de progression réalisés en deuxième année et nous la reformulons de la sorte : « pour concevoir collectivement des ressources, il est important d'utiliser un / des outil(s) collaboratif(s) facilitant la mutualisation et la continuité des échanges des membres hors des temps de réunions ». Les membres peuvent ainsi, à distance, avoir une continuité dans le travail et poursuivre leurs échanges sur une thématique particulière.

Épisode 2 : discussion sur la forme d'une expression écrite dans la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite »

Le second épisode que nous présentons porte sur la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite ». Les membres se réunissent en groupe entier, c'est-à-dire à dire avec les enseignants de toutes les langues inscrits dans la CoP, pour débiter le travail documentaire communautaire en lien avec le film BKR.

Patrick présente ce travail aux membres absents à la réunion précédente. Il décrit celui-ci comme une séance à construire sous forme de carrousel, séance durant laquelle les élèves travaillent différentes activités langagières dans des ateliers d'environ 15 minutes chacun. Dans les huit TP suivants, nous observons les échanges entre Patrick et deux membres, également enseignants d'anglais que nous appelons Michel et Laure, au sujet de la forme des activités. Ces derniers participent pour la première fois au réseau de mutualisation.

TP	Membres	Actes langagiers ou non langagiers
1	Patrick	Pour revenir au carrousel ben je pense que temps en temps c'est pas mal de changer de mode de travail , même moi ça m'a un peu reposé au final. Je me suis vraiment rendu compte que les élèves ils aiment avoir du temps pour eux quoi. Des fois quand ils sont une activité d'écoute ils n'ont pas envie qu'on vienne leur tapoter sur l'épaule est ce que tu as compris ? Alors on peut faire ça avec des tablettes mais je pense qu'on peut faire ça avec des mp3. Je pense que c'est bien d'avoir une activité d'écoute et idéalement peut être une CE et une EE et une autre en interaction aussi pourquoi pas
2	Michel	C'est vrai que tout ça ça prend du temps. Un atelier d'expression écrite avant de produire il faut du temps souvent on les presse
3	Laure	Après tu disais que c'était guidé. De quelle façon en fait tu guides la production écrite ?
4	Patrick	A partir de fiche de travail classique.
5	Laure	Ce sont des textes à trous ?
6	Patrick	Non non j'aime pas trop les textes à trou c'était plutôt retrouvez la chronologie à partir de la vidéo. D'ailleurs sur <i>Be Kind Rewind</i> j'ai déjà préparé sur une clé tout un pack de ressources. Donc on peut imaginer construire une séquence autour de ça. Après en compréhension de l'écrit c'est pareil c'est très simple

7	Laure	Oui on voit bien l'autonomie. Mais c'est vrai que la production écrite comme disait notre collègue Michel parfois en autonomie certains élèves ca peut être plus délicat plus compliqué. Pour que ça tourne sur un atelier un truc qui est très guidé ou il y a plus cet effet rebutoir de la page blanche qui leur permet de se lancer plus facilement et de lancer l'autonomie je pense que c'est l'enjeu sur un truc comme ça.
8	Patrick	Tu pars d'un truc très simple. On avait travaillé la bibliographie donc on a repris la bibliographie d'un artiste c'est un truc ils étaient vraiment en confiance. Ils produisent 12 phrases de façon chronologique ça va. Ce n'était pas une expression écrite hyper aboutie.

Extrait de transcription n°7 : échanges entre les membres au sujet de la conception d'une activité d'expression écrite

Dans cet extrait, les échanges des membres portent sur la question de l'expression écrite et des difficultés qui s'y rapportent. Ces derniers échangent en sous-groupe. Michel et Laure soulignent notamment la difficulté liée à la contrainte de temps (TP 2 et 7) obligeant les élèves à entrer rapidement dans l'activité de production. Laure aborde la question de la forme du guidage en textes à trous (TP 5) à laquelle Patrick préfère la restitution de l'histoire sous forme chronologique (TP 6) ou la rédaction d'un nombre défini de phrases en lien avec la thématique travaillée (TP 8). Les membres s'accordent sur la nécessité de proposer des activités guidées au sein desquelles les élèves seraient amenés à travailler en autonomie tout en suivant des fiches précises (TP 3, 4 et 7).

Nous identifions, à travers cet épisode, une connaissance communautaire en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite ». Il est notable que le temps de mise en œuvre d'une expression écrite est long. Afin de maîtriser celui-ci, les membres s'accordent sur le fait qu'il est essentiel de proposer une activité guidée aux élèves. Nous formulons la connaissance communautaire, déjà-là chez ces trois enseignants, ainsi : « proposer un guidage important lors de la mise en œuvre d'une activité d'expression écrite permet de maîtriser le temps de la réalisation de celle-ci ».

2.3. Conclusion du suivi de la documentation communautaire - année 2

Nos analyses montrent, au terme de la seconde année de suivi, que la formalisation d'un objectif commun dynamise le travail de la CoP. La nouvelle dynamique enclenchée par le travail de seconde année donne à voir l'évolution de la CoP passant ainsi du stade de la potentialité au stade d'unification. L'implication des membres dans le travail de conception

autour de la thématique BKR donne une nouvelle dynamique aux réunions et ce dès le début de la seconde année de suivi. La documentation communautaire se trouve fortifiée par la densification du système de ressources communautaire et l'identification de connaissances communautaires.

M@gistère est abandonné au profit du Google Drive qui semble moins contraignant. Les membres, à l'initiative d'Henry s'accordent sur la prise en main de cette ressource numérique qui permet de simplifier le partage de ressources. Nous avons également relevé différents niveaux d'implications des membres dans la conception. Il y a une sorte de noyau dur réunissant trois enseignants très engagés dans les échanges que sont Henry, Patrick et Stéphanie. Il est également notable de voir que le nombre de membres investis dans le travail décroît au fil des réunions. Nous supposons que la spécificité de la ressource, portant sur la langue anglaise, n'a pas réussi à susciter l'adhésion de tous les membres.

3. Les effets du développement du système de ressources communautaire sur le système documentaire des enseignants suivis

Nous allons à présent nous centrer sur le travail de deux enseignants en nous intéressant à la mise en œuvre de la ressource filmique *Be Kind Rewind* dans leur classe. Nous commençons par analyser le travail de Patrick avant d'étudier la mise en œuvre d'Henry. Pour ce faire, et pour chaque enseignant suivi, nous réalisons une première présentation du profil de l'enseignant, avant de montrer comment celui-ci sélectionne et adapte des éléments issus du système de ressources communautaire. Nous débutons par présenter l'ensemble du système de ressources à la disposition de l'enseignant avant de décrire la séquence construite. Nous déclinons les classes de situations mobilisées et les ressources qui y sont associées avant de nous centrer sur la description des documents développés par l'enseignant. Enfin, nous effectuons un rapprochement entre les schèmes en développement et la *design capacity* des membres.

3.1. Le cas de Patrick : présentation et analyses

3.1.1. Le profil de l'enseignant

- *Parcours de formation (rappel)*

Patrick est enseignant en collège depuis plus de dix ans. Après avoir passé le PGCE au Royaume-Uni, il s'inscrit à l'IUFM pour préparer son CAPES en 2004. Il rejoint le groupe de mutualisation en 2016 à son arrivée dans l'académie. L'enseignant explique « avoir toujours travaillé en équipe, que cela est très important pour partager les ressources car [...] cela peut impulser une réflexion sur les éléments de langues ». Ses objectifs de travail ne sont pas définis lors de son inscription dans le groupe. Il explique qu'il « [...] ne savait pas ce que c'était un groupe de mutualisation dans un premier temps [il] voulait voir un peu comment c'était, comment cela fonctionnait. Mais [il] était vraiment dans l'idée de mutualiser les ressources et réfléchir ensemble ». Travailler un sujet particulier pouvait être une des possibilités. Il cite notamment les intelligences multiples qui lui posent question. « Depuis deux ans j'ai beaucoup développé de choses autour des intelligences multiples et j'essaye systématiquement dans l'année d'avoir au moins une séquence où j'utilise les profils des élèves pour travailler les intelligences multiples. Donc je me disais que ça serait bien si on pouvait échanger là dessus pour savoir si je suis à côté de la plaque ou pas quoi. »

- *Son rapport au collectif*

Le travail collectif représente pour Patrick un moyen de progresser à travers les échanges de pratique et les propositions / confrontations d'idées entre collègues. Il explique qu'« avec le groupe je me suis déjà dit ohlala je prends pas le bon axe sur ça ou je me complique la vie ou au contraire je devrais le faire différemment des fois sur le coup tu ne vois pas ce que ça apporte et puis tu te dis il y a machin qui a fait ça je trouvais ça sympa ». Le travail collectif est à la fois un moyen de trouver, trier et sélectionner des ressources mais également un lieu privilégié de réflexion sur ses pratiques.

- *Son rapport aux ressources numériques*

Patrick dit avoir un usage modéré des ressources numériques en classe. Son utilisation d'une tablette, par exemple, « doit arriver à un moment précis pour une chose précise ». Sa participation au réseau a eu un impact important sur ses pratiques dans ce domaine. Il nous explique qu'« il y a deux ans je n'utilisais pas le numérique. Je n'avais jamais ouvert une tablette [...] A la limite ça me faisait vraiment peur oui en deux ans ça a vraiment révolutionné

ma façon de faire ». Il poursuit en confirmant les apports du groupe dans ce domaine : « avec le groupe je me suis rendu compte que c'est un outil il faut faire attention. Quand tu as un pépin qu'il y a quelque chose qui ne marche pas tu peux être vite embêté. Et ce n'est pas le cœur du métier ». Patrick reste cependant très vigilant quant à la plus-value effective du numérique et à l'importance de la réflexion didactique à avoir en amont de son introduction dans une activité de classe. L'enseignant met en avant une difficulté liée au nombre de ressources disponibles « il y a une surinformation. Tu vois les applications qui sont sur tablettes il y en a trop en fait. Tellement de ressources ! Et quand tu vas en formation à chaque fois on est submergé. [...] Il y a une hyper sollicitation nous en plus en anglais tu as vu toutes les ressources qu'on a quoi. Sur le téléphone tu peux retrouver des ressources sur Pinterest et cette hyper sollicitation ça peut être vraiment ravageur ». La multiplicité des ressources numériques a pour effet de complexifier le métier. Il voit là encore sa participation au collectif comme un outil permettant de simplifier ce processus de sélection.

Dans la partie suivante, nous débutons par la présentation de la partie du système de ressources mobilisée pour la séquence BKR de Patrick. Nous associons les différentes ressources en lien avec des classes de situations préalablement définies.

3.1.2. Le sous - système de ressources de Patrick – le schéma du chercheur

Nous introduisons une représentation générale du sous-système de ressources de Patrick en lien avec le but de l'activité « concevoir et mettre en œuvre une séquence portant sur le film *Be Kind Rewind* ». Nous pointons l'ensemble des ressources mobilisables, à savoir les ressources issues du système communautaire et de son système individuel, pour cette séquence. Nous soulignons dans le tableau les ressources issues du système de ressources communautaire. Nous obtenons la représentation suivante :

Concevoir et mettre en œuvre une séquence portant sur le film <i>Be Kind Rewind</i>
<i>Concevoir et mettre en œuvre une activité de prise de parole en continu</i>
<u>4 affiches</u>
Vidéoprojecteur
TBI
Dictionnaire
Tablettes
Enregistreur
Dictionnaire

<p><i>Concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite</i> <u>Fiche tirée sur site web Rotten Potatoes</u> <u>Fiche de rythme</u> <u>Télenovela</u> Fiche activité sur les adjectifs</p> <p>Salle multimédia TBI</p>
<p><i>Concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral</i> <u>Bande annonce du film sur YouTube</u> <u>Interview des acteurs</u> <u>Fiche d'activité de compréhension de l'oral</u></p> <p>Tablettes MP3</p>
<p><i>Concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'écrit</i> <u>Synopsis du film</u> <u>Texte explicitant ce qu'est un film suédois et comment le réaliser – <i>How to make a swede video ?</i></u></p>
<p><i>Concevoir et mettre en œuvre une activité linguistique</i> <u>4 Affiches</u></p> <p>Fiche adjectif TBI Vidéoprojecteur</p>
<p><i>Concevoir et mettre en œuvre une tâche finale</i> <u>Extraits de film suédés</u></p> <p>Salle multimédia</p>
<p><i>Suivre les élèves</i> Travail en îlots</p> <p>Enregistreur</p>

Tableau n°29 : représentation schématique du sous- système de ressources de Patrick pour BKR

La lecture de ce tableau montre que, sur l'ensemble des sept classes de situations représentées, seule une d'entre elle ne comporte pas de ressources communautaires. Il s'agit de la classe de situations « suivre les élèves ». Nous émettons l'hypothèse suivante : le suivi des productions d'élèves étant peu abordé durant la phase de conception collective, Patrick doit s'appuyer sur ses seules ressources pour construire ce point.

3.1.3. Analyse d'épisodes extraits de la séquence

La ressource est mise en œuvre dans une classe de 3ème. Pour la conception de sa séquence, Patrick explique avoir eu une contrainte majeure liée à des questions d'emploi du temps. Les élèves étaient de retour d'un voyage scolaire et Patrick tenait à exploiter ce voyage en classe avant de commencer une nouvelle séquence. La seconde contrainte était la date de diffusion du film dans le cadre de l'opération « Collège au Cinéma ». Il a dû réaliser la séquence en « concentré » afin de pouvoir apporter les premiers éléments aux élèves avant la projection du film.

Au moment de notre entretien, la mise en œuvre de la séquence est en cours. Durant nos échanges, nous nous centrons sur les cinq premières séances, les deux autres séances portant essentiellement sur l'écriture des scénarios de l'activité de suédage. Les deux premières séances sont réalisées avant le visionnage du film et les trois autres séances se déroulent à la suite de cette projection. Nous débutons l'analyse de nos données par la présentation de ces cinq séances. Leur déroulé est présenté sous forme de tableau. Il reprend les différentes classes de situations rencontrées pendant les séances et précise les ressources issues du système de ressources communautaires qui y sont associées.

	Classe de situations	Ressources communautaires associées
<i>Séance 1</i>	- concevoir et mettre en œuvre une activité linguistique - concevoir et mettre en œuvre une activité de prise de parole en continu - suivre le travail des élèves	- 4 affiches de film présentées sous forme de vignettes
<i>Séance 2</i>	- concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite - concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral	- bande-annonce YouTube
<i>Projection du film BKW à Collège au cinéma</i>		
<i>Séance 3</i>	- concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression orale - concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite - concevoir et mettre en œuvre une activité linguistique (lexique) - suivre le travail des élèves	
<i>Séance 4</i>	- concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral - concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite - suivre le travail des élèves	- extraits de film suédés issus de BKR - capture d'écran du site Rotten Potatoes
<i>Séance 5</i>	- concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite	- fiche de rythme

Tableau n°30 : classes de situations identifiées dans la séquence et ressources communautaires associées

Nous retenons quatre épisodes particulièrement fructueux pour l'analyse de la place des ressources communautaires dans le travail de Patrick et la construction de nouveaux documents. Nous pointons des épisodes au sein desquels l'enseignant mobilise plus particulièrement une technologie numérique. Nous les listons ci-dessous :

- Épisode 1 : activité d'identification des formes utiles à l'émission d'hypothèses en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité linguistique » ;
- Épisode 2 : préparation de l'activité « one minute talk » en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de prise de parole en continu » ;
- Épisode 3 : activité sur les adjectifs en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité linguistique » ;
- Épisode 4 : activité de sous-titrage de séries télévisées en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite ».

Épisode 1 : activité d'identification des formes utiles à l'émission d'hypothèses en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité linguistique »

La première séance commence par un travail d'anticipation. Patrick explique débiter le travail en présentant aux élèves une feuille représentant quatre affiches différentes pour un même film, *Be Kind Rewind*. Cette activité est découpée en deux temps. Une première phase, réalisée en classe entière, consiste à construire les formules pour émettre des hypothèses. Dans la seconde phase, les élèves, par groupe de quatre, en îlots, doivent émettre des hypothèses quant à l'interprétation des affiches de film et de sa thématique en s'appuyant sur les formules identifiées en phase 1. Chaque élève doit prendre la parole en continu pendant quinze secondes, soit une minute pour l'ensemble de l'îlot. Le travail doit être entièrement réalisé à l'oral. Les élèves ne prennent pas de notes lors de la préparation de cette activité. Pour leur recherche de vocabulaire, les élèves peuvent s'aider des dictionnaires et des tablettes. Enfin, notons que cette façon d'introduire et de travailler des notions nouvelles proposée aux élèves semble être inscrite dans les pratiques de Patrick. Il déclare à plusieurs reprises que la mise en œuvre de son activité est « classique » pour aborder une nouvelle thématique.

Nous décrivons cet épisode en deux parties se situant dans la phase 1 de cette activité.

- *Partie 1 : la recherche des formules permettant d'émettre une hypothèse*

Dans cette première phase de travail, l'enseignant demande aux élèves, après avoir distribué la ressource « affiches », de proposer des formulations utiles à la construction d'hypothèses. L'enseignant s'appuie sur les propositions des élèves afin de créer une première liste d'expressions avant d'en sélectionner certaines comme éléments à retenir (tableau n°31, image 1).

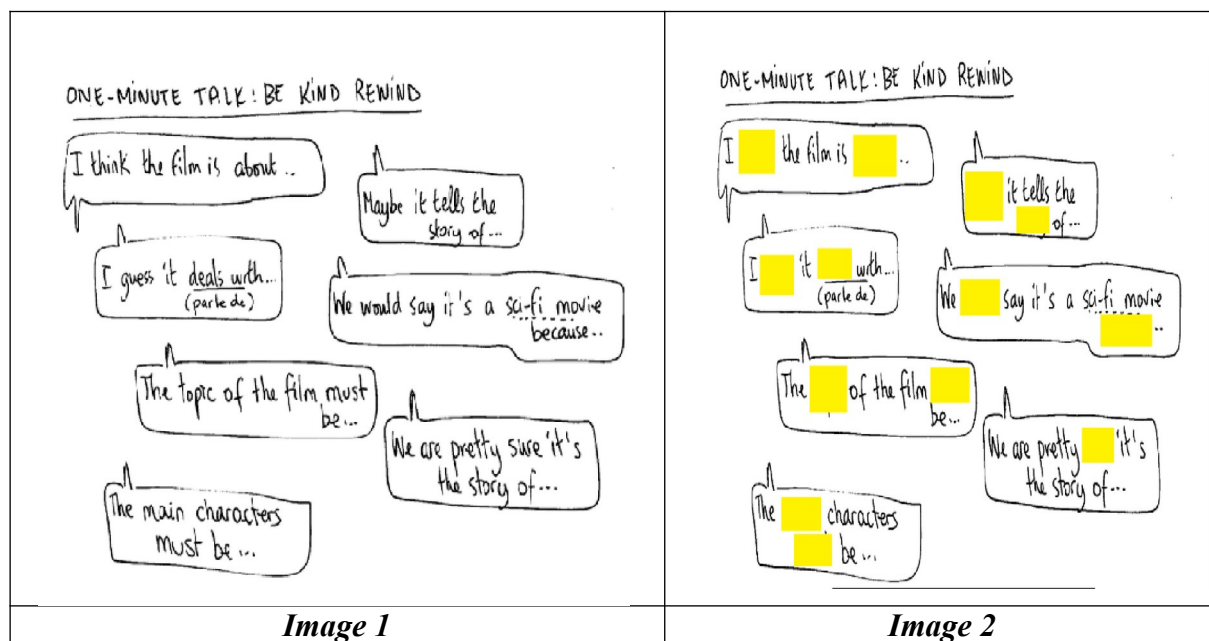


Tableau n°31 : images représentant les éléments projetés au tableau par l'enseignant (1) partie (2) éléments de savoir masqués

Nous voyons dans l'exemple ci-dessus (tableau n°31, image 1) ce qui est affiché au tableau après la phase d'identification de formules. Les éléments travaillés sont les suivants :

- I think the film is about
- I guess it deals with
- The topic of the film must be
- The main characters must be
- Maybe it tells the story of
- We would say it's a sci-fi movie because
- We are pretty sure it's the story of

Nous repérons, dans cette première phase, plusieurs éléments en lien avec les connaissances professionnelles de l'enseignant. L'activité débute avec l'introduction des connaissances

nécessaires pour interpréter les affiches. Il met en place un questionnement de type « de quoi a-t-on besoin pour émettre des hypothèses ? ». Il dépose, à la fin de la séance, une capture d'écran du tableau sur la médiathèque électronique de l'établissement accentuant l'importance de ces expressions. Enfin, nous notons que, dans les éléments proposés, l'un d'entre eux est mis en avant. Il s'agit de la formule "deals with" traduit en français directement au tableau. L'enseignant ne fait pas appel à la langue de scolarisation avant ce moment. Nous supposons qu'il s'agit de la volonté de celui-ci d'insister sur cet élément à maîtriser par les élèves. Donner une traduction en français de ce verbe permet de pointer son importance.

- *Partie 2 : la phase de mémorisation*

Dans la seconde partie de l'activité, Patrick débute le travail de mémorisation. Les éléments masqués dans la seconde partie du travail sont surlignés ci-dessus (tableau n°31, image 2). Nous identifions ici une connaissance professionnelle. Tout d'abord, pour débiter la mémorisation, il masque certains mots / verbes exprimant des hypothèses (surlignés ci-dessus) afin d'attirer l'attention des élèves sur des éléments de savoirs précis. Patrick souligne que la seule notation au tableau ne suffit pas pour la mémorisation. Les élèves oublient souvent les formulations présentées parce qu'ils ont la satisfaction d'avoir trouvé un mot et ils éprouvent des difficultés à faire une phrase complète avec ces nouveaux éléments. Nous voyons alors que le masquage des mots est une stratégie mise en place par Patrick pour attirer l'attention des élèves sur des éléments-clés et favoriser leur mémorisation.

Pour terminer l'analyse de cet épisode, nous tentons d'identifier les documents dont le développement a été amorcé par l'enseignant durant cette séquence en lien avec les ressources communautaires. Pour ce faire, nous utilisons un tableau-document. Nous croisons les données recueillies lors de l'entretien réalisé avec Patrick avec les éléments recueillis durant le suivi du travail de ce dernier au sein de la CoP. La transcription de ces différents épisodes nous aide à identifier les buts de l'activité de ce dernier. Ainsi, dans le premier exemple, nous identifions un premier document construit sur la ressource « affiches » en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité linguistique ».

But(s)	Sous-but(s)	Ressources utilisées	Règles d'action	Invariants opératoires
Concevoir et mettre en œuvre une activité linguistique	Définir les éléments de vocabulaire / expressions utiles pour l'activité	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - <u>une image représentant 4 affiches d'un même film</u>	- distribuer une affiche par îlot au début de la séance - lister, avec les élèves, les éléments de langue nécessaires à la formulation d'hypothèses au tableau - noter au tableau tous les éléments proposés par les élèves - choisir les formulations à retenir avec les élèves en groupe classe	- mettre une ressource iconographique à la disposition des élèves permet de débiter l'activité - inclure les élèves dans la construction des savoirs est essentiel pour la mémorisation - noter au tableau les éléments de savoirs facilite leur mémorisation par les élèves - introduire de nouvelles connaissances se fait en classe entière
		<i>Technologies numériques</i> - T.B.I - vidéoprojecteur		

Tableau-document n°1 : document en cours de développement lié à la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité linguistique »

Nous pouvons voir, à la lecture du tableau-document que la ressource communautaire « affiches » est un élément central sur lequel repose le développement d'un nouveau document. Dans un processus d'instrumentalisation, Patrick articule la ressource avec ses invariants opératoires mobilisés lors d'un travail sur le vocabulaire.

Épisode 2 : préparation de l'activité « one minute talk » en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de prise de parole en continu »

Dans la phase 2 de son activité nommée « One minute talk », les élèves doivent réinvestir les formules précédemment introduites. Ils préparent en îlots des énoncés leur permettant de parler en continu durant quinze secondes, soit une prise de parole d'une minute au total par îlot.

Nous relevons plusieurs éléments qui résultent selon nous de connaissances professionnelles de Patrick dans la mise en œuvre de cette activité. Tout d'abord, Patrick nous explique que, en concevant une activité en îlots, il s'assure que les élèves prennent tous la parole au sein du

groupe. Il souhaite également anticiper une seconde difficulté liée aux premières prises de parole. En effet, afin que la prise de parole d'un élève ne bloque pas celle d'un autre élève, par l'expression d'une idée semblable, l'enseignant leur demande de produire leurs énoncés en petits groupes, ce qui tend à limiter le risque de redondances lors de la phase de mise en commun.

Dans un second temps, grâce à l'utilisation d'un enregistreur, l'enseignant s'assure de pouvoir évaluer la production de chaque élève *a posteriori*. En effet, Patrick doit pouvoir contrôler au mieux ce que les élèves construisent sans que ce soit trop chronophage lors de la séance. Demander aux élèves de s'enregistrer permet à l'enseignant d'écouter et d'évaluer les productions chez lui en attribuant ce qu'il nomme des « points îlots ». Il précise que ces points peuvent être différents pour les élèves d'un même îlot en fonction de leur implication dans la / les activité(s). Cette façon de travailler permet aux élèves de revenir plusieurs fois sur leur production afin de l'améliorer.

Nous identifions un document en développement pour la classe « concevoir et mettre en œuvre une activité de prise de parole en continu ». Nous le détaillons dans le tableau-document ci dessous :

But(s)	Sous-but(s)	Ressources utilisées	Règles d'action	Invariants opératoires
Concevoir et mettre en œuvre une activité de prise de parole en continu	Faire parler chaque élève pendant une minute en continu	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - <u>image représentant 4 affiches d'un même film</u>	- laisser les amorces écrites au tableau à disposition des élèves - faire travailler les élèves en îlots	- proposer des amorces soutient l'entrée dans l'activité - faire travailler les élèves en îlots permet à tous les élèves de prendre la parole en limitant l'effet de répétition en classe entière - enregistrer les productions permet d'évaluer chaque élève individuellement
		<i>Technologies numériques</i> - T.B.I - enregistreur	- enregistrer les productions des élèves	

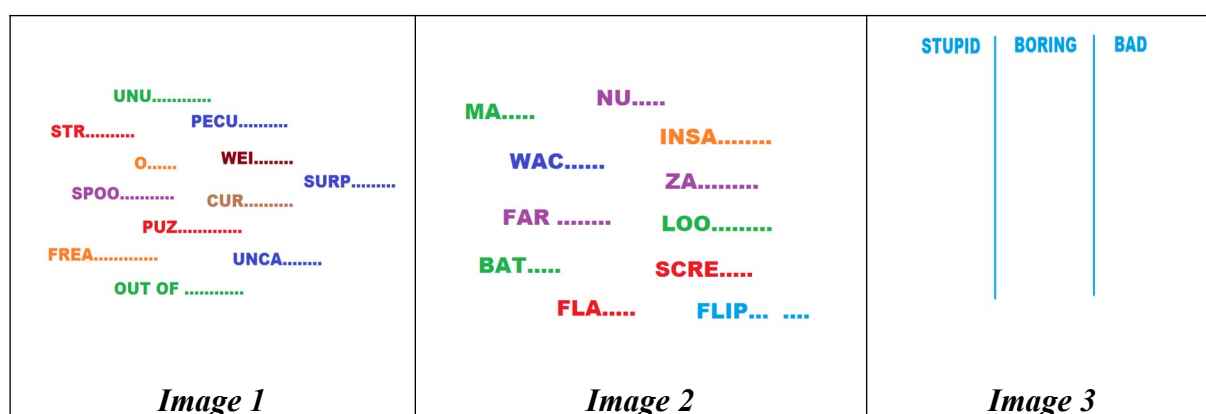
Tableau-document n°2 : document en cours de développement lié à la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de prise de parole en continu »

Nous retrouvons dans ce tableau-document la ressource communautaire « affiches ». La

présence de cette ressource, déjà identifiée dans une autre classe de situations, souligne la place centrale de cette dernière dans le sous-système de ressources de Patrick. Elle montre également que l'utilisation d'une même ressource, associée à différentes classes de situations, peut conduire vers la construction de plusieurs documents.

Épisode 3 : activité sur les adjectifs en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité linguistique »

L'activité suivante porte sur le développement d'un registre lexical basé sur la construction d'adjectifs décrivant / qualifiant le film et / ou les personnages. Ce travail est réalisé en classe entière. Patrick projette au tableau les premières syllabes des adjectifs (capture d'écran n°11). Les élèves doivent formuler des propositions.



Capture d'écran n°11 : fiches projetées au tableau pour le travail sur les adjectifs

Les différentes amorces se présentent sous la forme de deux ressources .pdf comportant chacune entre 12 et 11 adjectifs, au minimum, à identifier. Chacune de ces fiches est proposée à la suite de la précédente. La première fiche propose des adjectifs commençant par (image 1) :

- Unu, Str, Pecu, O, Wei, Spoo, Cur, Surp, Puz, Frea, Unca, Out of

La seconde propose des adjectifs commençant par (image 2) :

- Nu, Ma, Insa, Wac, Far, Za, Loo, Bat, Scre, Fla, Flip.. ..

L'enseignant propose ensuite aux élèves de catégoriser les adjectifs autour de thèmes centraux « stupid, boring et bad » (image 3).

Nous identifions plusieurs connaissances professionnelles guidant la mise en œuvre de cette activité. Tout d'abord, Patrick propose une activité de découverte de vocabulaire très orientée.

A la différence de la première activité portant sur la formulation d'hypothèses qui débute de façon très ouverte, Patrick propose ici des amorces afin de guider les propositions des élèves. Pour développer le vocabulaire, l'enseignant explique que les élèves ont une façon identique de procéder face à du nouveau vocabulaire allant des mots transparents vers la recherche de mots plus complexes : « Dans un premier temps ils ont pris des mots transparents et tout. Après on a fait des exercices de type mémoriser des choses comme fetch, goofy, uplifting des mots un peu plus compliqués. Uplifting je voulais vraiment qu'ils travaillent la dessus. Idéalement faire un travail spécifique sur le vocabulaire en fait les dérivations, préfixes, suffixes, dérivations et les adjectifs mais je n'ai pas eu le temps. ». De plus, il peut renforcer les indices proposés lorsque l'adjectif à identifier est plus complexe. Par exemple, dans la seconde liste, nous relevons l'adjectif *Flipped out*³⁴. L'enseignant positionne des aides dans son diaporama au sujet de l'adjectif attendu. Il ajoute, par exemple, un espace entre les points de suspensions (tableau n°31, image 2).

La mise la disposition du .pdf permet d'engager la réflexion mais également de guider vers l'identification de vocabulaire spécifique.

Enfin, les adjectifs proposés peuvent venir des connaissances des élèves. Patrick nous dit avoir un élève natif dans une de ses classes. Celui-ci propose des éléments non anticipés par l'enseignant : « Il a donné pleins d'adjectifs que moi même je ne connaissais pas *uncanny*³⁵. Je connaissais pas *flaky*³⁶ c'est lui qui a apporté ça et on a tout classé avec les synonymes ». Nous voyons ici qu'au cours d'une séance l'enseignant peut revoir ses objectifs et les adapter en fonction des retours des élèves.

Nous relevons un processus d'instrumentalisation au sein duquel Patrick conçoit des ressources supplémentaires ; c'est le cas des fiches .pdf pour l'activité sur les adjectifs lui permettant de guider le développement du vocabulaire et de guider le choix des mots. Ses connaissances professionnelles en lien avec la mémorisation des élèves lui permettent de concevoir une activité suffisamment guidée pour amorcer la prise de parole des élèves. Cependant, Patrick, à travers ces prises de paroles et malgré un fort guidage, reste ouvert aux propositions des élèves.

Nous proposons le tableau-document suivant en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité linguistique ».

34 *Flipped out* signifie paniqué en français.

35 *Uncanny* signifie Mystérieux en français.

36 *Flaky* signifie friable en français.

But(s)	Sous-but(s)	Ressources utilisées	Règles d'action	Invariants opératoires
Concevoir et mettre en œuvre une activité linguistique	Travailler le vocabulaire en classe entière	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - fiches avec première syllabe de l'adjectif - élève natif	- proposer une trace écrite avec des premiers éléments de guidage - faire un exercice de mémorisation après l'introduction de vocabulaire - permettre aux élèves d'apporter du vocabulaire distincts de ce qui est attendu	- afficher les premières lettres du mot permet de guider les élèves dans la formulation de ces derniers - mettre en place des exercices de mémorisation favorise l'apprentissage du vocabulaire / un premier exercice de mémorisation doit suivre l'introduction des mots - apporter des connaissances supplémentaires peut être assuré par un élève natif
		<i>Technologies numériques</i> - T.B.I - vidéoprojecteur		

Tableau document n°3 : document en cours de développement lié à la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité linguistique (vocabulaire) »

Dans ce travail sur le vocabulaire, aucune ressource communautaire n'est directement mobilisée. Nous identifions la construction de « fiches » de vocabulaire permettant à Patrick, dans un processus d'instrumentalisation, de développer sa séquence en lien avec le travail documentaire communautaire conduit. En outre, il est intéressant de noter l'intervention de l'élève natif, qui par l'apport de nouveau vocabulaire, va nourrir cette activité. Nous supposons que l'intervention de cet élève va avoir un impact fort sur les choix de conception à venir de Patrick. Nous émettons l'hypothèse que pour le but « concevoir et mettre en œuvre un activité linguistique » l'invariant opératoire émergent « apporter des connaissances supplémentaires peut être assuré par un élève natif » va se stabiliser.

Épisode 4 : activité de sous-titrage de séries télévisées en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite »

La cinquième séance porte sur le début de l'activité de sous-titrage d'un script à partir d'un extrait de film. Les élèves doivent produire le script d'un film à partir d'extraits vidéos mis à leur disposition. Ces extraits ne sont pas directement en lien avec le film *Be Kind Rewind*. En effets, deux types d'extraits vidéos sont proposés aux élèves : un premier extrait est tiré d'un


film de Bollywood et un second extrait est tiré d'une telenovela³⁷ brésilienne. Les élèves doivent choisir un des deux extraits afin de créer des sous-titrages. Ils ont également à leur disposition une fiche de rythme (capture d'écran n°12) pour les guider dans l'écriture de leur texte afin que la longueur des énoncés qu'ils produisent soit compatible avec le format original des dialogues. Nous présentons plus en détails cette ressource.

- *La fiche de rythme*

L'enseignant utilise pour la première fois une fiche de rythme dans sa classe. Il explique avoir découvert cette ressource par le biais du groupe. Elle lui a été communiquée par une membre du réseau : « [...] C'était Myriam du groupe de mutualisation qui m'a donné l'idée donc la prochaine fois je lui en parlerai. ». La fiche de rythme est une ressource issue de ce que nous nommons le partage direct de ressources. Myriam, une membre de la CoP, partage cette ressource avec Patrick lors d'une discussion au cours d'une réunion du réseau en la copiant de son ordinateur sur sa clé USB. Cette ressource est identifiée comme une ressource communautaire par Patrick, puisqu'elle est partagée pendant une réunion du réseau. Cependant, les autres membres non impliqués dans cette conversation n'ont pas accès à cette ressource puisqu'elle n'est pas déposée sur le drive.

Cette fiche de rythme propose plusieurs informations (capture d'écran n°12). Tout d'abord elle reprend des indications de temps permettant aux élèves de calculer la durée du tour de parole de chaque personnage. Une seconde information précise le nombre de syllabes attendues par réplique et enfin une description indique l'état d'esprit du personnage (extrait Bollywood) par exemple, *angry man speaking* ou la gestuelle / l'attitude du personnage *woman crying* dans la scène (extrait de telenovela). Le premier extrait compte neuf tours de parole, soit 102 syllabes, au total pour une durée de 28 secondes. Le second compte six tours de parole, soit 91 syllabes, et dure 16 secondes. Nous n'avons pas le script original des films.

37 Les telenovelas sont des feuilletons télévisés produits essentiellement dans les pays d'Amérique latine.

BOLLYWOOD DUBBING	THE YOUNG AND THE RESTLESS DUBBING
1 00:00:03,000 --> 00:00:06,000 (angry man speaking) ●●●●●●●●●●	1 00:00:00,000 --> 00:00:02,500 (woman crying) ●●●●●●●●●●
2 00:00:07,600 --> 00:00:09,100 (woman, not looking up) ●●●●●	2 00:00:02,601 --> 00:00:05,001 ●●●●●●●●●●
3 00:00:09,500 --> 00:00:11,700 (woman again) ●●●●●●●●●●	3 00:00:05,100 --> 00:00:07,100 (Woman standing) ●●●●●●●●●●
4 00:00:13,000 --> 00:00:15,500 (man, very angry) ●●●●●●●●●● ●●●●●●●●●●	4 00:00:07,101 --> 00:00:10,000 ●●●●●●●●●● ●●●●●●●●●●
5 00:00:16,000 --> 00:00:17,200 (woman, not paying attention) ●●●●●●●●●●	5 00:00:11,000 --> 00:00:14,100 Woman on floor grabbing girl's pants ●●●●●●●●●●
6 00:00:18,000 --> 00:00:21,000 ●●●●●●●●●●	6 00:00:14,403 --> 00:00:16,203 Standing woma crushing girl's hand / leaving ●●●●●●●●●●
7 00:00:21,000 --> 00:00:23,000 (woman standing) ●●●●●●●●●●	
8 00:00:23,700 --> 00:00:26,800 (man, more angry) ●●●●●●●●●● ●●●●●●●●●●	
9 00:00:27,000 --> 00:00:30,000 (woman, angry) ●●●●●●●●●● ●●●●●●●●●●	

Capture d'écran n°12 : fiche de rythme remise aux élèves

Lors de la participation de Patrick dans le collectif, nous avons relevé à plusieurs moments son intérêt pour le théâtre et le cinéma. Il confirme dans son entretien être influencé par ses goûts dans la construction de ces séquences. « J'aimais bien le film. Tu sais des fois les films que tu aimes bien comme la nuit du Chasseur que j'adore, j'exploite souvent les films de façons différentes. »

La ressource est rapidement utilisée par Patrick car elle est proche de ses intérêts : « moi la phonétique c'est un truc important je fais beaucoup de théâtre autour de ça. ». La place de comptage du nombre de syllabes permet de calibrer la longueur les énoncés produits par les élèves.

Nous produisons à la suite de ces analyses un tableau-document en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite ».

But(s)	Sous-but(s)	Ressources utilisées	Règles d'action	Invariants opératoires
Concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite	Produire un script en vue de réaliser le sous-titrage d'un film	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - <u>fiches de rythme</u> - <u>extraits de télénovela brésilienne et film de Bollywood</u>	- laisser le choix de l'extrait à doubler - fournir les fiches de rythme - réaliser soi-même l'association des sous-titres à l'image vidéo	- guider les élèves sans les contraindre : ils peuvent choisir l'extrait sur lequel travailler - fournir une ressource contenant des éléments sur le texte à produire soutient le travail des élèves - prendre en charge les aspects techniques (incrustation des scripts dans les vidéos) permet aux élèves de se centrer sur la langue
		<i>Technologies numériques</i> - ordinateurs		

Tableau-document n°4 : document en cours de développement lié à la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite »

Nous voyons dans ce dernier épisode un document en cours de développement autour de la ressource « fiche de rythme » issue du travail communautaire. Cette dernière permet à Patrick de préciser les activités de sous-titrage qu'il propose régulièrement à ses élèves précisant le guidage sans trop contraindre leurs productions. L'introduction de cette nouvelle ressource mène l'enseignant vers l'adaptation de ses invariants opératoires en lien avec les activités de sous-titrages.

3.1.4. Rapprochement entre les tableaux-documents et les éléments de la *design capacity*

Nous tentons un rapprochement entre les tableaux-documents produits suite à l'analyse du travail de Patrick et les éléments de sa *design capacity*.

Pour faciliter la lecture du tableau introduit ci-dessous, nous rappelons que nous interprétons en tant que principes robustes, un principe pouvant être potentiellement mobilisé par l'enseignant dans la conception de toutes les ressources en lien avec un même but. Par exemple, le principe robuste : « inclure les élèves dans la construction des savoirs est essentiel

pour la mémorisation », pour la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité linguistique », peut être mobilisé dans tout type de conception en lien avec ce même but. Les principes flexibles sont des principes de conception observables de manière plus épisodique que nous considérons comme des invariants opératoires en émergence. Ces derniers, susceptibles de devenir des principes robustes, résultent d'éléments de contexte particulier découlant, par exemple, de l'utilisation d'une technologie numérique. Pour le but « concevoir et mettre en œuvre une activité de prise de parole en continu » l'utilisation par Patrick du matériel numérique « enregistreur » donne à voir le principe flexible suivant : « enregistrer les productions permet d'évaluer chaque élève individuellement ».

<i>But(s)</i>	<i>Ressources utilisées</i>	<i>Règles d'action</i>	<i>Invariants opératoires</i>		<i>Réflexion dans l'action</i>
			<i>principes robustes</i>	<i>principes flexibles</i>	
Concevoir et mettre en œuvre une activité linguistique	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - <u>une image représentant 4 affiches d'un même film</u>	- distribuer une affiche par îlot en début de séance - lister avec les élèves les éléments de langue nécessaires à la formulation d'hypothèses au tableau - noter au tableau tous les éléments proposés par les élèves - choisir les formulations à retenir avec les élèves en groupe classe	- noter au tableau les éléments de savoirs à retenir - inclure les élèves dans la constructions des savoirs est essentiel pour la mémorisation - introduire de nouvelles connaissances se fait en classe entière	- mettre une ressource iconographique à la disposition des élèves permet de débiter l'activité	
	<i>Technologies numériques</i> - T.B.I - vidéoprojecteur				
Concevoir et mettre en œuvre une activité de prise de parole en continu	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - <u>les 4 affiches</u>	- laisser les amorces écrites au tableau à disposition des élèves - faire travailler les élèves en îlots - enregistrer	- proposer des amorces soutient l'entrée dans l'activité - faire travailler les élèves en îlots permet à tous les élèves de prendre la	- enregistrer les productions permet d'évaluer chaque élève individuellement	
	<i>Technologies numériques</i> - T.B.I - enregistreur				

		les productions des élèves	parole limitant l'effet de répétition en classe entière		
Concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - <u>fiches de rythme</u> - <u>extraits de telenovela brésilienne et film de Bollywood</u>	- laisser le choix de l'extrait à doubler - fournir les fiches de rythme - réaliser soi-même l'association des sous-titres à l'image vidéo	- fournir une ressource contenant des éléments sur le texte à produire soutient le travail des élèves	- guider les élèves sans les contraindre : ces derniers peuvent choisir l'extrait sur lequel travailler - prendre en charge les aspects techniques (incrustation des scripts dans les vidéos) permet aux élèves de se centrer sur la langue	
	<i>Technologies numériques</i> - ordinateurs				
Concevoir et mettre en œuvre une activité linguistique (vocabulaire)	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - <u>fiches avec première syllabe de l'adjectif</u>	- proposer une trace écrite avec des premiers éléments de guidage - faire un exercice après l'introduction de vocabulaire	- mettre en place des exercices de mémorisation favorise l'apprentissage du vocabulaire / un premier exercice de mémorisation doit suivre l'introduction des mots	- afficher les premières lettres du mot permet de guider les élèves dans la formulation de ces derniers	- un élève natif peut apporter des éléments de vocabulaire supplémentaires
	<i>Technologies numériques</i> - T.B.I - vidéoprojecteur	- permettre aux élèves d'apporter du vocabulaire distincts de ce qui est attendu			

Tableau n°32 : rapprochement entre les tableaux-documents et les éléments de la design capacity

En rapprochant les éléments du tableau-document et de la *design capacity*, nous pouvons ici identifier des connaissances en construction autour de la ressource *Be Kind Rewind*. Dans les différentes classes de situations observées nous avons pu relever différents principes flexibles mobilisés par Patrick. Nous débutons par introduire la classe de situations avant de préciser le(s) principe(s) flexible(s) associé(s). Nous les listons ci-dessous.

- Pour la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité linguistique » nous relevons le principe flexible suivant : « mettre une ressource

iconographique à la disposition des élèves permet de débiter l'activité ».

- Pour la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de prise de parole en continu » l'utilisation par Patrick du matériel numérique « enregistreur » donne à voir le principe flexible suivant : « enregistrer les productions permet d'évaluer chaque élève individuellement ».
- Pour la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite » nous avons identifié les principes flexibles « guider les élèves sans les contraindre : ces derniers peuvent choisir l'extrait sur lequel travailler » et « prendre en charge les aspects techniques (incrustation des scripts dans les vidéos) permet aux élèves de se centrer sur la langue ».
- Pour la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité linguistique » nous identifions le principe flexible suivant « afficher les premières lettres du mot permet de guider les élèves dans la formulation de ces derniers ».

Nous pouvons regrouper ces principes flexibles en deux catégories. La première d'entre elle relève de choix laissés aux élèves. Ces derniers, ayant le choix entre deux extraits vidéos, sont libres de sélectionner celui qui leur convient le mieux. Le second type de principes flexibles porte sur la manipulation de matériel numérique. Dans une activité de prise de parole en continu, production en îlots, l'enseignant demande aux élèves d'enregistrer leur production afin de pouvoir revenir, hors du temps de classe, sur l'évaluation de ces dernières. Enfin, lorsque le travail à produire avec le matériel numérique est trop consommateur de temps, et aussi peu utile au travail sur la langue, Patrick le prend en charge en réalisant l'inscription des pistes écrites par les élèves sur les extraits vidéos. Nous voyons que, dans les principes flexibles de Patrick, en lien avec le matériel numérique, une partie importante de la manipulation de ces derniers est à la charge de l'enseignant.

Nous identifions une « réflexion dans l'action » portant sur la place de l'élève natif. L'intervention de ce dernier, non anticipée par l'enseignant, fait que l'élève devient une ressource en apportant des éléments de vocabulaire.

Fort de ces éléments, nous pouvons dire que le tableau produit ci-dessus, souligne les effets de la mobilisation de matériels numériques dans les documents en cours de développement chez Patrick. La mise au jour de principes flexibles permet d'affiner la compréhension de l'impact de ces technologies numériques dans la pratique de l'enseignant et, ainsi de souligner plus clairement la plus-value de ces technologies numériques pour une classe de situations donnée.

Nous supposons que ces principes flexibles sont susceptibles de devenir des principes robustes pour un même but d'activité.

3.1.5. La place du matériel numérique

Nous soulignons dans cette dernière partie les liens que nous identifions entre les technologies numériques et les classes de situations qui s'y rattachent ainsi que leurs effets sur l'évolution des connaissances professionnelles de Patrick.

Nous relevons, dans la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité linguistique », que l'utilisation d'un vidéoprojecteur et du TBI permet de conduire l'activité collective de découverte de formulation. Les manipulations permises par la dissimulation d'éléments de vocabulaire souligne un processus d'instrumentalisation. Les nombreuses manipulations explicitées tout au long de la séance écriture, masquage, capture et mise en ligne d'éléments de savoirs démontrent une genèse documentaire.

La tablette numérique est associée dans deux classes de situations. Elle est tout d'abord mobilisée dans la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de prise de parole en continu ». Une tablette est mise à la disposition de chaque îlot afin que les élèves fassent des recherches de vocabulaire. Dans la seconde classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral » dans laquelle elle est identifiée, la tablette est un matériel qui permet d'accéder à la bande-annonce de *Be Kind Rewind* disponible sur YouTube.

Dans la classe de situations « Concevoir et mettre en œuvre une activité linguistique », le travail collectif des élèves est avant tout soutenu par le matériel numérique. L'enseignant affiche les formules à travailler au tableau avant de « jouer » sur les fonctionnalités du tableau et d'en effacer des éléments. Le travail commun fait en classe est également mis en ligne sur la bibliothèque numérique.

Enfin, dans les classes de situations « suivre les élèves », l'enseignant mobilise le matériel « enregistreur » pour évaluer le travail des élèves. Ce dernier s'inscrit dans une seconde classe de situations à savoir « concevoir et mettre en œuvre une activité de prise de parole en continu ». Patrick explique utiliser régulièrement cet enregistreur dans ses classes. Il a développé un schème d'utilisation de ce matériel pour favoriser la prise de parole des élèves et aussi pour évaluer ce travail *a posteriori*.

3.1.6. Conclusion de l'analyse de la documentation de Patrick

Dans nos analyses du travail de Patrick, nous avons identifié plusieurs phénomènes d'instrumentalisation, et nous avons souligné le développement de la *design capacity* de l'enseignant au cours de sa conception de la séquence BKR. Les choix de mobilisation de la fiche de rythme ou de matériel numérique résultent de son implication dans le travail documentaire communautaire. Nous pouvons dire que sa participation à la CoP lui permet d'accéder à de nouvelles ressources qui ont un effet important sur l'évolution de ses principes de conception.

3.2. Le cas d'Henry : présentation et analyses

Nous analysons à présent le travail du second enseignant suivi dans le réseau de mutualisation, il s'agit du cas de Henry. Après une présentation de son profil, nous montrons comment ce dernier sélectionne et adapte des éléments issus du système de ressources communautaire pour la mise en œuvre de la ressource *Be Kind Rewind* dans sa classe. Nous présentons l'ensemble du système de ressources à la disposition de l'enseignant avant de décrire sa séquence. Pour ce faire, nous déclinons les classes de situations mobilisées et les ressources communautaires qui y sont associées puis nous nous centrons sur la description des documents développés par Henry. Enfin, nous terminons notre analyse par le rapprochement des tableaux-documents construits et la *design capacity* du membre.

3.2.1. Le profil de Henry

- *Son parcours de formation (rappel)*

Henry est professeur d'anglais depuis 16 ans. Après l'obtention de son CAPES en 2003, il part à Toulouse suivre une année de préparation à l'agrégation qu'il n'a pas validée. En 2004, il occupe son premier poste dans le Val d'Oise en PEP4 avant de demander sa mutation en 2009 pour l'Académie de Rennes. Il exerce depuis cette date dans le même établissement.

- *Son rapport au collectif*

Nous introduisons tout d'abord sa place dans le réseau. Henry est enseignant-modérateur de ce collectif depuis 2016. Il est en charge, entre autres, de l'organisation du travail, de la planification des réunions, de la remontée des comptes-rendus de réunion auprès de l'inspecteur. Après deux années à tenir ce rôle, Henry décide de se retirer du groupe à la fin de l'année scolaire 2018. Il pointe la gestion assez lourde de ce type de collectif : « quand tu prends ce rôle là c'est hyper compliqué. Il faut trouver ce que tu veux faire, comment tu veux

le faire ». Il laisse sa place à Patrick à la rentrée 2018.

Henry est également membre d'un second collectif que nous suivons à savoir le GIPUN. Nous présentons ce collectif dans le chapitre suivant. Henry explique avoir ralenti son implication dans le travail les années précédentes car il ne s'identifiait plus à la ligne de conduite du collectif. La trop grande récurrence des sujets traités ou encore le manque de renouvellement des membres du collectif étaient selon lui contre productifs. « Le GIPUN il s'est adressé à des gens qui étaient intéressés au numérique, il a mis en place des choses pour des gens qui étaient intéressés au numérique mais ceux qui n'y sont pas rentrés le GIPUN ne cherche plus vraiment à aller les chercher. Moi c'est ça qui m'intéresse. Donc je l'ai réintégré cette année en me disant bon allez je vais essayer à mon petit niveau de faire bouger la ligne, de faire ça. »

En s'inscrivant cette année dans une nouvelle dynamique collective Henry propose des idées liées, entre autres, à l'accès à la *g@zette des langues*. Les enseignants de langues de l'académie de Rennes sont informés de la parution d'une nouvelle édition de la *g@zette des langues* par l'envoi d'un message électronique sur leur adresse professionnelle. Selon Henry, la pluralité de messages reçus ne favorise pas la lecture de la newsletter. C'est pourquoi il propose un accès plus simple. Il souhaite permettre une consultation de la *g@zette des langues* via la consultation d'une affiche présentant un QR code en son centre. Cette affiche, placée dans la salle des professeurs, favoriserait la lecture sur un temps libre de l'enseignant.

- *Son rapport aux ressources numériques*

Henry nous dit utiliser plusieurs ressources en ligne comme Facebook, Twitter ou Pinterest. Celles-ci proposent une temporalité de recherche différente lui correspondant mieux. Avec les ressources de types réseaux sociaux « quand tu as besoin de quelque chose c'est plutôt ah oui tiens ça ça m'intéresse alors je le mets de côté. ». Sa recherche de ressources numériques est nourrie par les ressources qui se présentent à lui dans un fil d'actualité. Il souligne que cette façon de fonctionner est plus simple que celle offerte par la plateforme Cartoun : « avec Cartoun c'est plutôt la technologie des années 2000 quoi où il fallait se créer ses bases de données, ses outils, il fallait chercher quoi. Maintenant à l'heure actuelle ce n'est plus ça ». Cependant, son utilisation du numérique ne fait pas de lui un enseignant tout numérique en classe. Par exemple, Henry décrit le TBI, présent dans sa classe, comme du matériel relevant avant tout du « cosmétique ».

3.2.2. Le sous-système de ressources de Henry – le schéma du chercheur

Nous introduisons une représentation générale du sous-système de ressources d'Henry en lien avec le but de l'activité « concevoir et mettre en œuvre une séquence portant sur le film *Be Kind Rewind* ». Nous pointons l'ensemble des ressources mobilisables, à savoir les ressources issues du système communautaire et de son système individuel, pour cette séquence. Nous soulignons dans le tableau ci-dessous les ressources issues du système de ressources communautaire. Nous obtenons la représentation suivante :

Concevoir et mettre en œuvre une séquence portant sur le film <i>Be Kind Rewind</i>
<i>Concevoir et mettre en œuvre l'introduction d'une nouvelle séquence</i> <u>Texte explicitant ce qu'est un film suédois et comment le réaliser – <i>How to make a swede video ?</i></u> <u>3 fiches d'activité</u> <u>Trame écrite de la bande annonce (texte à trous)</u>
<i>Concevoir et mettre en œuvre une activité de correction collective</i> <u>Texte explicitant ce qu'est un film suédois et comment le réaliser – <i>How to make a swede video ?</i></u> TBI
<i>Concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'écrit</i> <u>Texte explicitant ce qu'est un film suédois et comment le réaliser – <i>How to make a swede video ?</i></u> <u>3 fiches activités</u> <u>Synopsis du film</u> Dictionnaire bilingue français-anglais Harrap's Dictionnaire en ligne Cambridge Online dictionary
<i>Concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral</i> <u>Bande annonce du film sur YouTube</u> <u>Interview des acteurs</u> <u>Fiche d'activité de compréhension de l'oral</u> <u>Trame écrite de la bande annonce</u> Tablette Écouteurs Moodle
<i>Concevoir et mettre en œuvre une activité linguistique (phonologie)</i> <u>Bande-annonce du film sur YouTube</u> <u>Trame écrite de la bande annonce</u>
<i>Concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression orale</i> <u>Texte <i>How to make a swede video ?</i></u>

Tableau n°33 : représentation schématique du sous-système de ressources d'Henry pour BKR

Cette représentation schématique met au jour six classes de situations identifiées pour l'ensemble de la séquence. Ces dernières sont toutes associées à des ressources communautaires soulignant ainsi la mise en œuvre de la séquence très influencée par le travail de la CoP.

3.2.3. Analyse d'épisodes extraits de la séquence

La séquence d'Henry, constituée de six séances, est réalisée avec une classe de 4ème. Les trois premières séances sont réalisées avant la diffusion du film et les trois suivantes après la projection. Nous avons observé uniquement les trois premières séances. Les éléments mentionnés sur les trois séances non observées sont extraits de l'entretien post-séquence conduit avec l'enseignant. Nous reprenons le déroulé en explicitant les classes de situations présentes dans chacune des séances ainsi que les ressources communautaires qui y sont associées.

	Classe de situations	Ressources communautaires associées
<i>Séance 1</i>	- introduire une nouvelle séquence - concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'écrit - concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral	- bande d'annonce du film sur YouTube - texte <i>How to make a swede video ?</i> - 3 fiches activités
<i>Séance 2</i>	- concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'écrit - concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral - concevoir et mettre en œuvre une activité linguistique (phonologie)	- bande d'annonce du film sur YouTube - texte à trou - texte <i>How to make a swede video ?</i> - 3 fiches activités
<i>Séance 3</i>	- concevoir et mettre en œuvre une activité de correction collective - concevoir et mettre en œuvre une activité linguistique (phonologie)	- texte <i>How to make a swede video ?</i>
<i>Projection du film BKW à Collège au cinéma</i>		
<i>Séance 4</i>	- concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression orale	
<i>Séance 5</i>		

Séance 6		
-------------	--	--

Tableau n°34 : classes de situations identifiées dans la séquence et les ressources communautaires associées

Nous retenons quatre épisodes particulièrement fructueux pour la compréhension de l'utilisation des ressources communautaires dans le travail d'Henry. Nous les déclinons ci-dessous :

- Épisode 1 : activité d'introduction du travail à réaliser dans la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre l'introduction d'une nouvelle séquence » ;
- Épisode 2 : activité de travail de phonologie en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de correction collective »
- Épisode 3 : activité de stabilisation du vocabulaire en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de correction collective »
- Épisode 4 : activité de reformulation / réinvestissement du vocabulaire en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de correction collective ».

Épisode 1 : activité d'introduction du travail à réaliser dans la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre l'introduction d'une nouvelle séquence »

Le premier épisode analysé se situe au début de la séquence BKR. L'enseignant, en classe entière, présente le travail à venir. Il explique qu'une moitié de la classe va travailler sur une activité de compréhension de l'oral et que la seconde moitié se penchera sur une activité de compréhension de l'écrit. Nous présentons ci-dessous les neuf TP reprenant cette introduction :

TP	Acteurs	Actes langagiers ou non langagiers
1	Henry	4ème A merci. Je vous rappelle que nous allons voir la semaine prochaine au cinéma un film <i>Soyez sympa rembobinez.</i> Peut être que certains l'ont vu. C'est ce qu'on a commencé à noter la dernière fois.
2	Laly	Oui on a noté un peu.
3	Henry	Oui. Et pour pouvoir faire ce travail là je vous ai donné deux supports. Le premier, ça fait pas mal à lire, le premier il est un petit peu difficile. Je ne vais pas vous le cacher. Le travail va être un peu difficile. Par contre il se rapproche beaucoup de ce qu'on peut faire en fin de troisième et début de seconde. Ce n'est pas un travail de seconde mais ça se rapproche de la façon dont on travaille. Il y a dans la classe 12 tablettes. La moitié de la classe va pouvoir travailler sur la bande annonce du film. La bande annonce que l'on appelle en anglais?
4	Es	Le trailer

5	Henry	Trailer. OK. Le trailer vous allez le trouver sur Moodle. Vous allez voir il s'appelle <i>Be Kind Rewind</i> trailer. Et pour travailler sur le trailer il y a deux niveaux de difficulté. Niveau 1 c'est remettre les phrases dans le bon ordre. Niveau deux c'est remettre les mots dans les trous avec ce que vous avez compris dans les enregistrements. Il y a aucun problème pour faire celui là. Ensuite pendant que la moitié de la classe travaille sur le trailer l'autre moitié va travailler sur ce texte qui n'est pas si grand qu'il n'y parait. Si vous faites attention l'interligne, l'espace entre les lignes, est plus gros qu'il n'y parait et c'est écrit en taille 13 donc c'est assez épais. Ce n'est pas si long. C'est comment faire un film <i>Be Kind Rewind</i> , comment suéder un film. Il y a trois niveaux de difficulté. Il y en a un c'est noté <i>intermediate</i>, il y en a un c'est noté
6	Élève	Hardcore
7	Henry	Non pas hardcore mais the most difficult level. Il y en a où c'est marqué easy. OK parce que le travail c'est easy. Le but c'est qu'au bout on arrive à faire la même chose c'est simplement le niveau de guidage qui est différent. Mais sur easy attention le travail tient sur 3 feuilles.
8	Max	Ce n'est pas plus facile là ou il y une seule page?
9	Henry	La longueur n'influe pas sur le niveau de difficulté , non, parce que si tu regardes le niveau de travail difficile il faut réussir à faire la même chose mais juste avec ça comme consigne.

Extrait de transcription n°8 : introduction de la séquence par Henry

Plusieurs connaissances professionnelles peuvent être identifiées dans ces premiers échanges. Tout d'abord, Henry utilise la langue de scolarisation, le français, pour introduire sa séquence. L'enseignant explique que passer par la langue de scolarisation est un moyen pour lui de faciliter la mise au travail des élèves dès le début de la séance. De plus, l'enseignant introduit le travail à venir en décrivant rapidement les activités à réaliser. Par exemple, pour l'activité de compréhension de l'oral, Henry précise aux élèves où trouver la bande-annonce en rappelant le chemin d'accès sur Moodle. Il nous explique que ses élèves ont à leur disposition, dès le début de l'année, des codes qu'ils ont eux-mêmes choisis leur permettant de se rendre sur l'espace en ligne de l'établissement. En outre, l'enseignant précise aux élèves que deux activités sont à réaliser. La première activité consiste à organiser différents paragraphes du texte, *How to swede a movie vidéo*, positionnés dans le désordre. La seconde activité à réaliser est un travail sur un texte à trous portant sur la compréhension de l'oral de la bande-annonce du film *Ghostbusters*. Après lecture de ce texte, les élèves doivent réaliser un certains nombre d'activités présentées selon plusieurs niveaux de difficultés à savoir : *easy, intermediate, the most difficult*.

Ce guidage au début de la séance est important pour Henry. Il explique qu'« autant que possible j'essaie d'avoir des temps de travail différents en essayant de faire en sorte que les 3/4 de la classe soient sur un travail qui ne nécessite pas de présence pour avoir du temps pour

l'autre quart. Essayer du moins c'est encore en chantier. C'est l'idée en tout cas. S'il y en a en difficultés c'est de prendre du temps pour eux. »

Ces premières analyses permettent de compléter un tableau-document en lien avec la classe de situations « introduire une nouvelle séquence ».

But(s)	Ressources utilisées	Règles d'action	Invariants opératoires
Introduire une nouvelle séquence	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - <u>texte <i>How to make a swede video ?</i></u> - <u>3 fiches activités</u> - <u>trame écrite de la bande-annonce</u>	- utiliser la langue de scolarisation - présenter les ressources à utiliser (montre les feuilles en même temps qu'il les explique) en introduisant les activités	- utiliser le français permet de faciliter la compréhension des tâches à réaliser - expliciter les activités en début de séance permet de mettre le plus grand nombre d'élèves au travail
	<i>Technologies numériques</i> - <u>vidéo étant la bande originale de <i>Ghostbusters</i></u> - tablette		

Tableau-document n°5 : document en cours de développement lié à la classe de situations « introduire une nouvelle séquence »

Pour introduire sa nouvelle séquence, Henry mobilise les ressources conçues par la CoP. Ces dernières s'articulent avec ses invariants opératoires portant sur l'utilisation du français pour s'assurer de la compréhension des consignes et cela dès le début de la séance. Nous observons ici un document en cours de développement.

Épisode 2 : activité de travail de phonologie en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de correction collective »

La séance 3 est dédiée, pour plus de la moitié du temps, à la mise en œuvre d'une correction collective. Henry met en place ce qu'il nomme une correction partielle en travaillant sur un aspect spécifique dans la séquence. Ici, il construit sa correction collective sur la compréhension du texte *How to make a swede video ?* Henry précise, en citant la pyramide de Bloom, qu'une correction est essentielle après une mise en activité des élèves. Il n'est cependant pas nécessaire de tout corriger mais uniquement de s'assurer de la compréhension du texte par le plus grand nombre avant la diffusion du film.

Nous débutons notre analyse par le travail portant sur la phonologie ou, plus précisément, sur le travail du lien graphie-phonie en relation avec la lecture oralisée d'un texte écrit. Pour ce faire, l'enseignant dans la phase de correction demande à un élève de lire un paragraphe tiré du texte *How to make a swede video* ? Au fil de la lecture il corrige les prononciations erronées des élèves. Nous voyons ici un exemple :

TP	Acteurs	Actes langagiers ou non langagiers
49	Laure	According to
50	Henry	Non « ə »ccording to
51	Laure	According to SwedeFest, a swede is a low-budget summarized recreation of a popular film or TV show. It's similar to a parody, but parodies are a bit more open with plot lines and will often spoof more than one film or TV show. There are even two (non-sweded) films about swedes that I know of: Be Kind Rewind

Extrait de transcription n°9 : exemple de correction phonologique apportée par l'enseignant

Dans ce court extrait, composé de trois TP, nous pouvons voir le type de correction apporté par l'enseignant. Henry corrige l'élève (TP50) lorsque celui-ci produit un son erroné. En effet, Laure prononce la voyelle [a] à la française et ne produit pas le son [ə] attendu. L'enseignant la corrige immédiatement en produisant le mot avec la bonne prononciation (TP51). Laure modifie sa production et poursuit sa lecture (TP51).

Nous notons, dans l'exemple suivant, un second type de correction apporté. Dans ce cas, Henry précise l'importance de bien prononcer la présence du « w » présent dans le nom « Rambow ».

TP	Acteurs	Actes langagiers ou non langagiers
71	Eric	Rambo
72	Henry	Rambow ! C'est quoi Rambow ?
73	Eric	C'est le gars qui va à la guerre là au Vietnam
74	Henry	Écoute bien. Le vrai nom c'est Rambo, OK ? Mais puisque c'est le swede, est ce que c'est le vrai film ? Qu'est ce qu'il fait celui qui fait le film ?
75	Eric	Il met un « w » à la fin.
76	Henry	Il met un « w » à la fin pour changer la prononciation et montrer que ce n'est pas le même.

Extrait de transcription n°10 : exemple de correction phonologique apportée par l'enseignant

Dans ces six TP, nous voyons l'enseignant corriger la prononciation du mot Rambow et par là même pointer un élément essentiel pour la compréhension du sens des films suédés. L'ajout du « w » à la fin de Rambo doit être marqué pour que l'auditeur comprenne qu'il ne s'agit pas

de l'œuvre originale mais bien d'une version revue de celle-ci (TP 76). Dans ce cas, sa prononciation est essentielle pour la compréhension de ces aspects. Henry, en répétant sa prononciation (TP 72), conduit Eric à identifier son erreur à savoir marquer le « w » en son [aʊ].

Nous présentons le tableau-document suivant avec ces premiers éléments en lien avec la classe de situations « Concevoir et mettre en œuvre une activité de correction collective ».

But(s)	Sous but(s)	Ressources utilisées	Règles d'action	Invariants opératoires
Concevoir et mettre en œuvre une activité de correction collective	Travailler la phonologie	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - <u>texte <i>How to make a swede video</i></u> <u>?</u>	- faire lire les élèves à haute voix - proposer un modèle de correction phonologique	- lire un extrait de texte à haute voix permet de travailler la prononciation - l'enseignant doit fournir aux élèves un modèle pour la prononciation
		<i>Technologies numériques</i> - absence technologies numériques	- expliciter le son posant difficulté - faire répéter le mot avec la bonne prononciation	- expliciter un point de phonologie permet de comprendre et assimiler un son - faire répéter un mot permet de valider sa phonologie

Tableau-document n°6 : document en cours de développement lié à la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de correction collective »

Nous pouvons voir que le document en cours de développement s'appuie sur le texte *How to make a swede video* ? L'enseignant fait le choix, en lien avec ses invariants opératoires, de travailler la prononciation en classe entière en servant de modèle phonologique.

Épisode 3 : activité de stabilisation du vocabulaire en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de correction collective »

Le troisième épisode est centré sur une activité de vocabulaire. Cette activité, se décompose en deux temps. L'enseignant demande aux élèves, après la lecture d'un paragraphe du texte

How to make a swede video?, d'identifier les mots transparents, c'est-à-dire les mots qui en français et en anglais sont similaires en termes de sens mais également presque identiques à l'écrit et à l'oral, présents dans ce paragraphe et d'accéder à leur compréhension à l'aide d'un processus de décomposition. Dans un second temps, les élèves doivent traduire ces mots. Nous reprenons ici le premier exemple montrant une activité de repérage :

TP	Acteurs	Actes langagiers ou non langagiers
56	Henry	Par exemple. Ça peut être des mots évidents ?
57	Laure	Parody, film, show (<i>il note les mots au tableau</i>)
58	Henry	Just show ?
59	Laure	TV Shows
60	Henry	TV Shows

Extrait de transcription n°11 : activité de repérage des mots transparents

Dans ces cinq TP, nous voyons la première partie de l'activité, celle du repérage des mots. Cette activité se déroule assez rapidement. Une fois un mot identifié par l'élève, l'enseignant le valide en le répétant et le notant au tableau. A travers cette validation, nous voyons que l'enseignant répète le mot permettant ainsi de se poser en modèle pour le travail de phonologie.

Dans un deuxième temps, après avoir ciblé un certain nombre de mots, l'enseignant demande aux élèves de travailler sur la décomposition de mots afin d'accéder à leur sens. Nous voyons ci-dessous un exemple :

TP	Acteurs	Actes langagiers ou non langagiers
123	Henry	Amusant. Messieurs ça commence à bien faire. Il y a une correction à noter. Alie ! « lighthearted » ?
124	Alie	Qui réchauffe le cœur
125	Henry	Nan, lighthearted ?
126	Alie	Euh cœur léger
127	Henry	Cœur léger. C'est vrai que les deux mots veulent dire ça. Est ce qu'il y a un adjectif qui existe en français ? (<i>se tourne vers le reste de la classe</i>)
128	Enzo	Bienveillant un truc comme ça ?
129	Henry	Bienveillant, qui divertit. Heartwarming par contre ?
130	Alie	Qui réchauffe le cœur.

Extrait de transcription n°12 : activité de décomposition de mots

Les huit TP précédents donnent à voir un exemple de la manière dont l'enseignant procède

pour mener à la compréhension des mots en appui sur la composition de mots. Tout d'abord, les traductions ne sont pas apportées par l'enseignant. Henry met au travail les élèves et les pousse à produire la connaissance. Dans l'exemple vu ci-dessus, nous notons que lorsque Alie est en difficulté, l'enseignant sollicite l'aide de ses camarades.

En outre, la méthode travaillée, à savoir montrer aux élèves qu'ils peuvent avoir accès au sens à travers des mots transparents et la composition des mots, permet à ces derniers de développer une première stratégie de lecture.

Enfin, Henry tend également à clarifier l'ensemble du vocabulaire cité. Lorsque Alie se trompe sur la traduction de « lighthearted » (TP 124) en confondant avec le mot « heartwarming » l'enseignant revient sur ce mot (TP 129-130) afin de clarifier la différence entre ces deux adjectifs.

Fort de ces éléments, nous produisons le tableau-document suivant :

But(s)	Sous-but(s)	Ressources utilisées	Règles d'action	Invariants opératoires
Concevoir et mettre en œuvre une activité de correction collective	Stabiliser le vocabulaire	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - <u>texte <i>How to make a swede video ?</i></u> - <u>tableau blanc</u>	- faire repérer les mots de vocabulaire par les élèves - faire décomposer les mots pour en trouver le sens	- faire identifier des mots de vocabulaire par les élèves facilite l'accès au sens - construire une méthode de décomposition des mots-composés peut aider à la compréhension
		<i>Technologies numériques</i> - absence de technologies numériques	- noter les mots importants au tableau - demander le soutien des autres élèves en cas de difficultés rencontrées	- laisser une trace écrite au tableau aide à la mémorisation - faire collaborer les élèves peut soutenir l'accès au sens

Tableau-document n°7 : document en cours de développement lié à la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de correction collective »

A l'instar de l'épisode précédent, Henry ne mobilise pas de matériel numérique dans ce temps de travail. Dans ce document en cours de développement, l'enseignant articule la ressource communautaire « texte » à ses invariants opératoires afin de mener un temps de travail sur la phonologie.

Épisode 4 : activité de reformulation / réinvestissement du vocabulaire en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de correction collective »

Le quatrième épisode se situe également dans la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une correction collective ». L'enseignant, une fois les activités de repérage et d'explicitation du vocabulaire réalisées, demande à un élève de formuler une phrase en s'aidant de l'ensemble des mots écrits au tableau. Henry propose, par exemple, à Lily de préciser « en utilisant tout ou partie des adjectifs qui sont là est ce que tu peux essayer d'expliquer quelles sont les caractéristiques d'un swede. ».

Nous identifions ici plusieurs connaissances professionnelles. Réutiliser les mots nouveaux pour construire des phrases permet aux élèves de reformuler et s'approprier ces mots. La production de l'élève est alors notée au tableau et devient la trace écrite conservée par les élèves dans leur cahier.

Enfin, nous notons que la collaboration entre élèves est une fois encore mise au service de la classe. Henry fait appel aux autres élèves lorsque qu'un élève ne parvient pas à produire son énoncé seul.

Nous proposons le tableau-document suivant en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de correction collective ».

But(s)	Sous-but(s)	Ressources utilisées	Règles d'action	Invariants opératoires
Concevoir et mettre en œuvre une activité de correction collective	Stabiliser le vocabulaire	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - tableau blanc - mots repérés au tableau	- faire utiliser les mots dans les phrases - noter les phrases des élèves au tableau comme trace écrite	- utiliser les mots dans une phrase permet de s'assurer de la compréhension du sens - laisser une trace écrite au tableau aide à la mémorisation
		<i>Technologies numériques</i> - absence de technologies numériques.	- se faire aider des camarades dans la construction des phrases	- faire collaborer les élèves peut soutenir l'accès au sens

Tableau-document n°8 : document en cours de développement lié à la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de correction collective »

Ce document en cours de développement donne à voir les choix réalisés par Henry pour stabiliser le vocabulaire. En lien avec l'utilisation de la ressource « texte », l'enseignant met en œuvre une activité de mémorisation.

3.2.4. Rapprochement entre les tableaux-documents et les éléments de la *design capacity*

Nous introduisons, dans le tableau suivant, un rapprochement entre les tableaux-documents produits au fil de nos analyses et les éléments de la *design capacity*. Les principes robustes sont mobilisés à chaque travail de conception, les principes flexibles soulignent des invariants opératoires en émergence résultant d'éléments particuliers du contexte.

Buts	Ressources	Règles d'action	Invariants opératoires		Réflexion dans l'action
			<i>principes robustes</i>	<i>principes flexibles</i>	
Introduire une nouvelle séquence	<p><i>Ressources hors technologies numériques</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>texte <i>How to make a swede video ?</i></u> - <u>3 fiches activités</u> - <u>trame écrite de la bande-annonce</u> <p><i>Technologies numériques</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>vidéo étant la bande originale de Ghostbusters</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - utiliser la langue de scolarisation - présenter les ressources à utiliser (montre les feuilles en même temps qu'il les explique) en introduisant les activités 	<ul style="list-style-type: none"> - utiliser le français permet de faciliter la compréhension des tâches à réaliser - expliciter les activités en début de séance permet de mettre le plus grand nombre d'élèves au travail 		
Concevoir et mettre en œuvre une activité de correction collective	<p><i>Ressources hors technologies numériques</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>texte <i>How to make a swede video ?</i></u> <p><i>Technologies numériques</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - absence de technologies numériques 	<ul style="list-style-type: none"> - faire lire les élèves à haute voix - proposer un modèle de correction phonologique - expliciter le son posant difficulté - faire répéter le mot avec la bonne prononciation 	<ul style="list-style-type: none"> - lire un extrait de texte à haute voix permet de travailler la prononciation - l'enseignant doit fournir un modèle pour la prononciation - expliciter un point de phonologie permet de comprendre et assimiler un son - répéter le mot permet de valider la phonologie 		<ul style="list-style-type: none"> - faire collaborer les élèves peut soutenir l'accès au sens

Concevoir et mettre en œuvre une activité de correction collective	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - tableau blanc - mots repérés au tableau - <u>texte <i>How to make a swede video ?</i></u>	- faire repérer les mots de vocabulaire par les élèves - faire décomposer les mots pour en trouver le sens	- laisser une trace écrite au tableau aide à la mémorisation - faire identifier des mots de vocabulaire par les élèves permet de faire émerger du sens	- construire une méthode de décomposition des mots-composés peut aider à la compréhension	- faire collaborer les élèves peut soutenir l'accès au sens
	<i>Technologies numériques</i> - absence de technologies numériques	- noter les mots importants au tableau - demander le soutien des autres élèves en cas de difficultés rencontrées			
Concevoir et mettre en œuvre une activité de correction collective	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - tableau blanc - <u>texte <i>How to make a swede video ?</i></u>	- faire utiliser les mots dans les phrases - noter les phrases des élèves au tableau comme trace écrite	- laisser une trace écrite au tableau aide à la mémorisation	- utiliser les mots dans une phrase permet de s'assurer de la compréhension du sens	- faire collaborer les élèves peut soutenir l'accès au sens
	<i>Technologies numériques</i> - absence de technologies numériques	- se faire aider des camarades dans la construction des phrases			

Tableau n°35 : rapprochement entre les tableaux-documents et les éléments de la design capacity

Le tableau ci-dessus donne à voir en particulier différents principes flexibles mobilisés par Henry pour la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de correction collective ». Nous les rappelons ici :

- « construire une méthode de décomposition des mots-composés peut aider à la compréhension » ;
- « utiliser les mots dans une phrase permet de s'assurer de la compréhension du sens ».

Deux principes flexibles mis au jour se développent en lien avec la mobilisation du texte *How to swede a movie video ?* que l'enseignant juge non adapté au niveau de ses élèves. Un travail important est réalisé dans la décomposition des mots et il réalise des choix qui permettent de contourner cette difficulté. Nous relevons dans les différents documents explicités une importance particulière portée sur la compréhension fine du vocabulaire.

Enfin, nous observons une « réflexion dans l'action ». L'enseignant peut solliciter l'aide des élèves pour soutenir le travail d'un camarade. Nous pensons que cette « réflexion dans l'action » est susceptible de soutenir une nouvelle règle d'action chez Henry.

3.2.5. La place du matériel numérique

Malgré un profil que nous avons décrit comme « numérique », Henry mobilise peu de technologies numériques dans sa séquence. En effet, nous identifions uniquement, dans la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral », l'utilisation de tablettes par les élèves pour avoir accès à la bande-annonce du film. Le reste des activités se passe sur les fiches papiers distribuées par l'enseignant.

3.2.6. Conclusion de l'analyse de la documentation d'Henry

Nous identifions la construction de nouveaux documents autour de deux classes de situations. La première est « concevoir et mettre en œuvre l'introduction d'une nouvelle séquence » et la seconde « concevoir et mettre en œuvre une activité de correction collective » au sein de laquelle nous situons les sous-buts « travailler la phonologie » et « stabiliser le vocabulaire ». L'enseignant met en œuvre les ressources telles que construites par la CoP. Il fait cependant des choix de conception fortement liés à ses principes robustes. En terme de *design capacity*, le travail sur le vocabulaire important dans le texte fourni aux élèves amène Henry à faire des choix précis pour aider les élèves dans leur compréhension.

4. Éléments de conclusion du cas du Réseau

Dans ce chapitre, nous avons analysé les effets du travail communautaire sur les pratiques des enseignants de langues participant à un réseau de mutualisation. Après avoir présenté la pratique de la CoP, nous nous sommes focalisée, plus particulièrement, sur le travail de conception portant sur la ressource *Be Kind Rewind*. La définition de ce projet commun a été un élément-clé dans l'évolution de la documentation communautaire. Afin de mieux décrire cette dernière, nous avons analysé la participation des membres et proposé une représentation schématique du système de ressources communautaire, avant de sélectionner des épisodes permettant d'illustrer les connaissances communautaires construites par ce travail. Enfin, nous avons présenté les effets de l'introduction de ressources issues du travail de la CoP dans le système de ressources individuel de deux membres, Patrick et Henry. Pour ce faire, nous avons décrit les sous-systèmes de ressources développés par ces derniers à partir de la

ressource collective avant d'analyser les documents construits par chacun d'eux. Nous revenons ici sur les principaux éléments mis au jour dans ces analyses.

4.1. La documentation communautaire

La documentation communautaire a été étudiée sur deux années scolaires. Durant la première année, nous avons mis au jour, à l'aide de la représentation schématique proposée du système de ressources communautaires, deux familles d'activités que sont « collaborer » et « se former ». Nous avons complété la définition de ces activités en précisant les classes de situations qui y sont associées : « collaborer avec le groupe », « collaborer avec des acteurs extérieurs au groupe », « réaliser un travail de veille », « conduire des discussions didactiques », « mutualiser », « choisir un thème », « concevoir et mettre en œuvre une activité langagière ». Les interactions des membres, au terme de cette première année, ont montré un déséquilibre entre la participation et la réification. La première se construit, entre autres, à travers les interactions des membres et la présentation de technologies numériques. La seconde, la réification, propose peu de traces écrites rendant compte de l'activité de la CoP. Ce déséquilibre ne favorise pas la construction des connaissances communautaires.

En deuxième année de suivi, la réalisation du projet commun, concevoir et mettre en œuvre une ressource collectivement conçue, est un élément moteur pour le développement et la structuration du travail collectif. Il permet de pointer une troisième famille d'activité que nous avons nommée « concevoir et mettre en œuvre une ressource ».

La détermination du but commun a un effet significatif sur la participation des membres, et plus particulièrement sur la participation de Patrick et Henry. Ces derniers contribuent au développement du système de ressources communautaire, par l'organisation et l'apport de ressources. Malgré une baisse de la participation des autres membres au fil des réunions, ces deux membres maintiennent une implication forte pour la réalisation de cet objectif tout au long de l'année.

Nous avons identifié plusieurs connaissances communautaires construites en lien avec ce travail de conception. Il s'agit d'abord de connaissances communautaires organisationnelles soutenant le travail collectif en lien avec la classe de situations « collaborer avec le groupe » portant sur la nécessité de se doter d'un outil collaboratif. Le second type de connaissances est directement lié à la conception des ressources comme, par exemple, la connaissance communautaire construite en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite ». Celle-ci précisant l'importance du guidage de l'activité, a un effet sur les choix de conception communautaires.

Enfin, nous avons pu définir précisément la place particulière des technologies numériques dans la CoP. Nous avons identifié la présence de ces dernières dans l'ensemble des classes de situations définies et cela sur les deux années de suivi. Bien souvent, il s'agit des présentations de matériels et les discussions observées restent très centrées sur l'aspect technique de prises en main et d'utilisation comme cela a été le cas pour l'exemple de la discussion portant sur le logiciel MyHistro. Nous n'avons pas observé de moments d'échanges portant sur les possibilités de mises en œuvre dans la classe de ces technologies numériques. Ces dernières sont présentes dans le travail communautaire mais les échanges, peu développés sur le sujet, en font une question secondaire.

4.2. Les documents développés par les enseignants

Nous avons analysé certains documents construits par Patrick et Henry afin de comprendre plus finement le lien entre ressources communautaires, connaissances communautaires, et les documents individuels des membres d'une CoP.

Les enseignants ont développé des documents distincts, en dehors du travail collectif. Nous avons relevé chez Patrick des processus d'instrumentalisation forts dans la conception de sa séquence. Sa *design capacity* a également beaucoup évolué au fil du travail collectif. Il réalise des choix de conception, portant sur du matériel numérique, directement liés à sa participation au collectif. Le matériel numérique chez Patrick est mobilisé à différentes reprises. Chacune des séances requiert l'utilisation de matériel numérique, du côté de l'enseignant et / ou du côté des élèves, avec visées différentes. Ce dernier peut servir pour un travail en classe entière, ou soutenir la réalisation d'activité en îlots. Patrick expliquait : « il y a deux ans je n'utilisais pas le numérique. Je n'avais jamais ouvert une tablette. Je ne savais pas utiliser une tablette. A la limite ça me faisait vraiment peur oui en deux ans ça a vraiment révolutionné ma façon de faire. ».

Les ressources, composant le système de ressources communautaire, permettent à Patrick de procéder à un choix de ressources définies. Le réseau est ainsi une ressource qui lui permet, selon ses dires, de « gagner du temps » dans son travail documentaire. Toutefois, il sélectionne peu de ressources communautaires pour le thème de BKR, à l'exception de la ressources « affiches » ou de la « fiche de rythme ». Il conçoit d'autres ressources en lien avec cette thématique pour sa séquence. Il est intéressant de rappeler que Patrick est l'enseignant à l'origine des demandes de conceptions collectives. Il fait le choix de ne pas mettre en œuvre les ressources construites mais de sélectionner uniquement certaines ressources, issues du

système communautaire, qu'il va adapter à sa séquence.

A l'inverse, Henry met en œuvre les ressources collectivement construites à savoir les fiches d'activités conçues. Positionné, avant tout, en tant que facilitateur pour l'organisation du travail communautaire, Henry participe aux travaux de conception et s'engage dans la mise en œuvre de la ressource malgré quelques appréhensions : « Après les textes sont durs. Les collègues ont voulu partir là dessus moi je serai pas parti là dessus c'est trop compliqué.[..] Patrick il voulait juste au départ des petites activités autour du film et en fait c'est devenu une grosse séquence, lourde à mettre en œuvre. Qui va être compliquée à mettre en œuvre. Clairement. ». Les différentes mises en œuvre présentées dans les épisodes analysés soulignent que les premiers documents construits tendent à s'inscrire durablement dans sa pratique. En effet, Henry nous explique, dans son entretien post séquence, qu'il « [...] pense que je vais la refaire mais je pense que je vais retravailler les documents pour que cela soit plus abordable ». L'utilisation des technologies numériques observée est beaucoup plus modeste chez Henry. Il utilise uniquement, dans cette séquence, les tablettes numériques pour permettre aux élèves de travailler la compréhension de l'oral.

4.3. Vers une typologie de règles d'action communes ?

Malgré les différences analysées dans les documents développés par Patrick et Henry, nous retrouvons chez les deux enseignants des règles d'action mobilisées similaires pour une même classe de situations. Cela est particulièrement parlant pour la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité linguistique ». Pour le sous-but, partagé par les enseignants, « travail sur le vocabulaire », nous procédons à des recoupements des règles d'action mobilisées pour ces mêmes classes. Nous retrouvons ainsi des règles d'action communes chez les deux enseignants. Nous les listons ci-dessous :

- Travailler le vocabulaire en groupe classe ;
- Inclure les élèves dans la construction de leurs savoirs ;
- Noter les éléments de savoirs au tableau ;
- Faire garder une trace aux élèves (Patrick met en ligne la leçon sur la bibliothèque numérique, Henry demande à ses élèves de recopier ce qu'il note au tableau dans leur cahier).

Ces premiers éléments tendent à montrer que pour une même classe de situations les enseignants peuvent développer des éléments de pratiques similaires. Précisons, cependant, qu'une différence majeure subsiste dans ces choix, il s'agit de la temporalité. Les enseignants

choisissent de réaliser le travail sur le vocabulaire à deux moments distincts : Patrick introduit ce travail, dès le début de la séquence. Henry, quant lui, le travaille en fin de séquence. Ainsi, il semble que des éléments de l'épistémologie pratique (Sensevy, 2011 ; Le Hénaff 2013 ; Gruson, 2019) soient partagés par les enseignants de langues sur la façon de travailler le vocabulaire dans une séquence.

Pour terminer, nous pouvons dire que nous avons montré que les systèmes de ressources communautaire et individuels sont en forte interaction. Le développement du système de ressources communautaire soutient l'intégration de ressources dans la pratique des enseignants et conduit au développement de nouveaux documents. La *design capacity* des membres a également évolué en lien avec la participation à la CoP. L'introduction de matériel numérique et de ressources spécifiques découlant des interactions entre les membres de la CoP permet de pointer des évolutions / développement de principes flexibles s'articulant autour d'un contexte particulier à savoir celui de la mise en œuvre de BKR.

Chapitre 2. Analyses des données portant sur le collectif GIPUN

Dans ce chapitre, nous étudions le travail collectif du Groupe d'Intégration Pédagogique des Usages du Numérique (désormais GIPUN dans le texte). Le collectif, qui réunit plusieurs enseignants de langues, travaille à la promotion des usages du numérique scolaire. Nous avons suivi leur travail sur deux années scolaires 2016-2017 et 2018-2019. Nous présentons ci-dessous les résultats obtenus.

A l'instar du travail mené à propos du collectif précédent, nous menons des analyses sur la documentation communautaire du groupe puis sur la documentation individuelle de membres choisis. Nous débutons, dans un premier temps, par décrire les trois caractéristiques de la pratique afin de définir en quoi le collectif suivi peut être défini en tant que CoP. Puis nous tentons de préciser le stade de développement de la communauté de cette dernière avant d'explicitier la construction de la documentation communautaire. Nous terminons par la mise au jour des connaissances communautaires identifiées.

Nous poursuivons cette analyse, dans un second temps, en étudiant les effets de l'intégration de ressources issues du système de ressources communautaire dans le travail de deux membres, Dunbar et Ginger. Nous revenons sur le profil des membres suivis avant de préciser les documents construits en lien avec ces ressources. Nous terminons par le rapprochement des tableaux-documents construits et des éléments de *design capacity*.

Rappel des principales caractéristiques du collectif

Le GIPUN est un collectif constitué en 2012. Composé de six enseignants exerçant en collège et lycée, trois langues y sont représentées : l'anglais, l'allemand et l'espagnol. Le groupe a pour mission de soutenir la diffusion d'activités pédagogiques innovantes auprès des enseignants. Le collectif se réunit une fois par an, à la mi janvier, afin de définir les lignes directrices du travail des membres en présence de l'Inspecteur d'Académie – Inspecteur Pédagogique Régional (IA-IPR). Ce dernier discute avec les membres des orientations possibles de leur travail en lien avec les attentes académiques et institutionnelles. Le groupe est conduit par une modératrice, Ginger, enseignante d'anglais depuis plus de dix ans. Les membres sont issus de différents Bassin d'Animation de la Politique Éducative (BAPE) de Bretagne. Une partie de leur activité est basée sur la

conception de fiches pour la plateforme Cartoun³⁸. Les membres diffusent également leurs productions à l'aide de leur newsletter nommée la « g@zette des langues ». Celle-ci est mise à disposition de tous les enseignants de langues de l'Académie de Rennes. Elle paraît à la fin de chaque trimestre. Afin d'y avoir accès les enseignants doivent se rendre sur leur espace Toutatice et sélectionner l'onglet langues. Durant la réunion, les orientations à venir de la g@zette et les thématiques à mettre en avant dans les fiches à concevoir pour l'année à venir sont décidées. Chaque newsletter propose des liens vers les fiches des membres. Le dernier numéro de l'année contient des articles plus détaillés sur une ou des pratiques spécifiques des membres.

1. Analyse de la documentation communautaire – année 1

1.1. Le GIPUN : une communauté de pratique

1.1.1. Une pratique définie

L'entreprise commune des acteurs se définit à travers l'identification de moyens d'action permettant de favoriser l'introduction du numérique dans les pratiques de leurs collègues enseignants. Pour cela, il s'agit, entre autres, pour les membres d'alimenter la cartographie participative du numérique (Cartoun) et de participer à l'animation des coopératives pédagogiques numériques départementales.

L'engagement mutuel des acteurs se traduit, dans un premier temps, par leur implication dans les réunions annuelles du collectif. Ces dernières se tiennent une fois dans l'année au début du second trimestre. Ces réunions sont un moment privilégié durant lequel les membres partagent de nouvelles ressources identifiées comme pouvant être utiles au travail du groupe. En plus de cette participation, les membres s'inscrivent dans différentes missions. Il s'agit pour eux de concevoir des fiches Cartoun ainsi qu'une lettre numérique en langues, ici la g@zette des langues, portant sur l'actualité du numérique dans l'académie. Ils participent à des manifestations en proposant, et / ou incitant au partage d'expériences, en lien avec le numérique. Les membres peuvent, par exemple, mettre en place des ApériTICE, moment

38 Rappel : Cartoun est service de géolocalisation collaboratif qui propose des activités pédagogiques conçues et mises en ligne par des enseignants ou des experts pédagogiques pour les enseignants

mêlant convivialité et informations pratiques sur la prise en main de technologies numériques à destination des acteurs de l'établissement.

Le répertoire partagé des acteurs, relativement important, comporte notamment des comptes-rendus de réunions, réalisés par Ginger, enseignante responsable du GIPUN. Un certain nombre de ressources sont également conçues par les membres, les plus importantes étant les « fiches Cartoun » et « la g@zette des langues ». Nous n'observons pas de conception collective de ressources au cours de cette première année de suivi.

1.1.2. Le stade de la communauté de pratique

Ces premiers éléments montrent que le collectif suivi est une communauté de pratique au stade de *momentum*. En effet, le principal enjeu pour le GIPUN est, à ce stade de son existence, de maintenir le dynamisme du travail collectif en agissant pour maintenir l'engagement des membres. En effet, l'implication de ces derniers dans le travail de la CoP tend à s'essouffler. Ils évoquent notamment l'importance d'avoir des « moments de pauses » nécessaires dans le travail de conception afin de pouvoir conserver des temps « de stabilité dans leur pratiques ». Pour soutenir l'engagement des membres, Ginger met à la disposition des membres régulièrement des ressources numériques afin de maintenir l'intérêt des membres et d'assurer l'atteinte de leurs objectifs communs.

1.2. La documentation communautaire

Nous allons à présent nous centrer sur la participation des membres et les effets de cette dernière sur le système de ressources communautaire.

1.2.1. La participation des membres

Nous identifions au sein de la CoP une participation soutenue se traduisant sous des formes variées. En effet, nous relevons une forte implication des membres dans les réunions, notamment par les apports de ressources identifiées durant leur travail de veille, mais également dans la conception de fiches qu'ils mutualisent essentiellement sur la plateforme Cartoun. Un total de huit nouvelles fiches est attendu par membre sur l'année. Les membres expliquent avoir validé collectivement ce chiffre lors de la réunion précédente³⁹.

La participation des membres est également notable dans les actions conduites hors de la CoP. Trois d'entre eux, endossent, par exemple, le rôle de Référent pour les Ressources et les Usages Pédagogiques Numériques (RRUPN) afin de soutenir le développement des usages

39 Au moment de notre première année d'observation de la CoP, celle-ci compte quatre années d'existence.

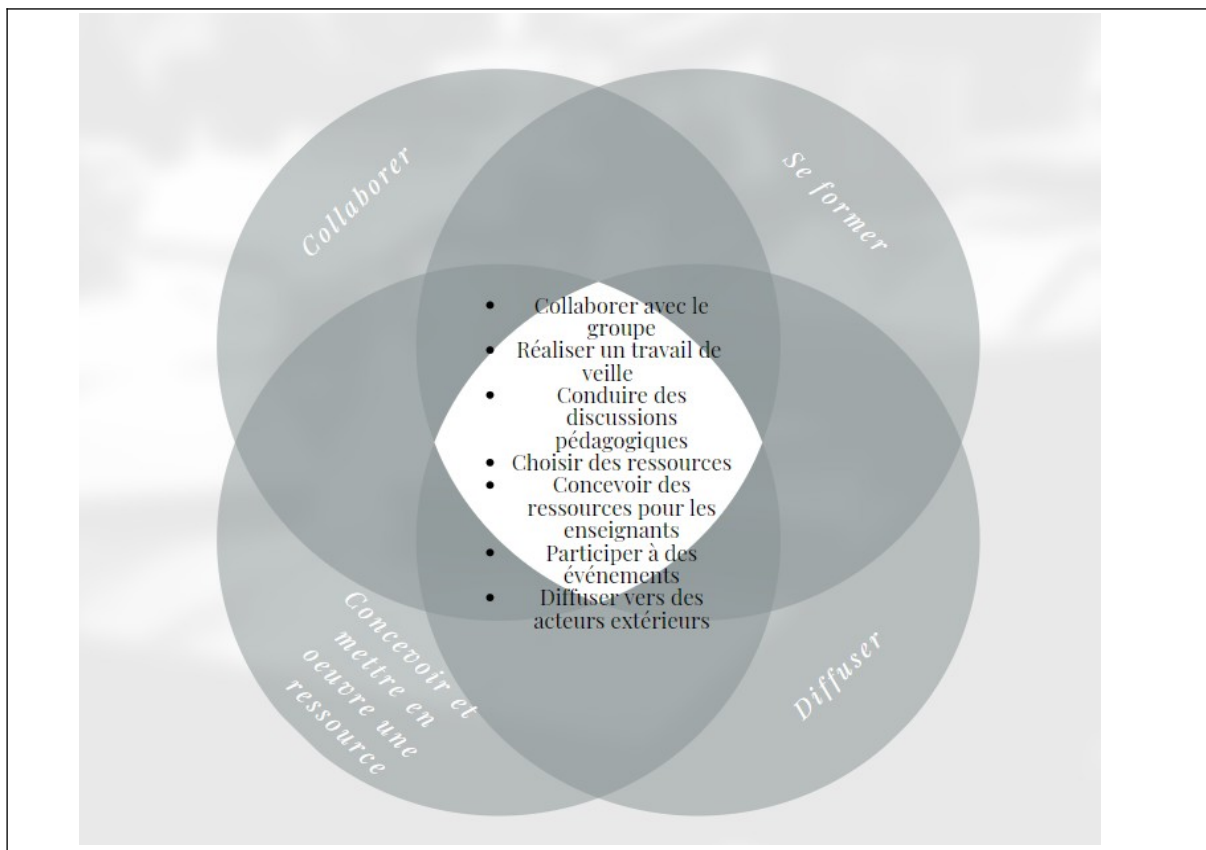
numériques pédagogiques dans les établissements⁴⁰. Cela se matérialise essentiellement par l'organisation de moments d'échanges portant sur l'usage du numérique comme, par exemple, des temps de formation ponctuels dédiés à l'utilisation du Padlet de leur établissement. Cette participation peut également prendre la forme d'animation de la journée de la Classe inversée (Clise) Bretagne ou l'organisation de moments dédiés au numérique dans les Aperi'TICE.

Enfin, nous terminons en précisant que la participation des membres peut être fluctuante au fil de l'année. Certains moments clés, tels que l'organisation d'un événement ou la parution trimestrielle de la g@zette des langues, sont des moments d'échanges plus soutenus dans la CoP durant lesquels les efforts de participation et de productions demandés sont plus importants.

1.2.2. Le système de ressources communautaire

Nous introduisons ci-dessous une représentation schématique du système de ressources communautaire de la CoP au terme de la première année d'observation. Celle-ci permet de décrire plus finement les activités réalisées par les membres.

⁴⁰ Pour une présentation plus précise des missions des RRUPN, consulter le lien : <https://dane.ac-besancon.fr/referents-numeriques/>



*Schéma n° 5 : représentation schématique du système de ressources communautaire
Année 1*

Nous identifions au cours de cette première année de suivi quatre familles d'activités. Les deux premiers objectifs « collaborer » et « se former » ont été présentés lors du chapitre précédent. Nous identifions ici deux autres familles d'activités. La troisième est « concevoir et mettre en œuvre une ressource ». Les membres doivent concevoir des ressources, les tester dans leur classe avant de pouvoir en faire une fiche Cartoun. La quatrième famille d'activité est « diffuser ». Il s'agit pour les membres, à travers cet objectif, de favoriser la diffusion de ressources numériques identifiées et / ou conçues hors des frontières de la CoP. Cette diffusion peut se faire à travers la mutualisation de ressources mais aussi par l'animation de différents événements en lien avec les questions du numérique. Les attentes institutionnelles définissant cette CoP portent sur la conception de ressources pédagogiques numériques pour les diffuser vers d'autres enseignants susceptibles de les mobiliser dans leur classe. En cela, l'objectif de diffusion du groupe est un quatrième pilier constituant la structure du système de ressources communautaire.

Nous pointons trois classes de situations en lien avec cet objectif. La première d'entre elles est « concevoir des ressources pour les enseignants ». Nous y associons des activités de

production de fiches Cartoun ou encore la rédaction de la g@zette des langues. Il s'agit pour les membres de partager leur pratique portant sur des activités en appui sur des technologies numériques mis en œuvre dans leur classe. La seconde classe de situations est « participer à des événements ». Comme nous le soulignons dans le point précédent, la participation des membres dans la réalisation de l'entreprise commune repose en partie sur des actions tournées vers l'extérieur de la CoP. Nous associons à cette classe de situations des ressources telles que des Apéri'TICE. La troisième classe de situations identifiée est « choisir des ressources ». Cette dernière porte sur la présentation et les discussions autour de nouvelles ressources numériques identifiées comme étant susceptibles de s'inscrire dans les pratiques des membres. Nous reviendrons plus précisément sur ces exemples dans nos analyses.

Nous présentons les blocs de ressources communautaires situées dans les classes de situations dans le tableau suivant.

Classes de situations	Ressources communautaires
<i>Collaborer avec le groupe</i>	- le média mail - la g@zette des langues
<i>Concevoir des ressources pour les enseignants</i>	- fiches Cartoun - la g@zette des langues
<i>Réaliser un travail de veille</i>	- Edu'bases - Edu'thèques - réseaux sociaux : suivis d'enseignants sur groupes Facebook, Twitter
<i>Conduire des discussions pédagogiques</i>	- la place de la différenciation
<i>Choisir des ressources</i>	- B.R.N.E - le site TV - les webinaires
<i>Participer à des événements</i>	- la Clise
<i>Diffuser vers des acteurs extérieurs</i>	- Apéri'TICE

*Tableau n°36 : présentation détaillée des blocs de ressources communautaires situées
Année 1*

1.2.3. Les connaissances communautaires partagées

Nous allons, dans cette partie, analyser trois épisodes en lien avec les activités du groupe que nous estimons fructueux pour l'identification de connaissances communautaires. Rappelons que le groupe a été conçu pour assurer une activité importante de veille technologique centrée

sur les ressources numériques. Dès lors, les épisodes choisis reposent en totalité sur cette thématique.

La CoP se réunissant une seule fois dans l'année nous présentons trois épisodes issus d'une même réunion. Il s'agit des épisodes suivants :

- Épisode 1 : la ressource Banque de Ressources Numériques Éducatives (BRNE) en lien avec la classe de situations « choisir des ressources » ;
- Épisode 2 : discussion portant sur les bases de ressources institutionnelles en lien avec la classe de situations « choisir des ressources » ;
- Épisode 3 : la ressource WebEnum en lien avec la classe de situations « concevoir des ressources pour les enseignants ».

Épisode 1 : la ressource Banque de Ressources Numériques Éducatives (BRNE) en lien avec la classe de situations « choisir des ressources »

L'épisode présenté est centré sur la ressource Banque de Ressources Numériques Éducatives (BRNE⁴¹). Cette dernière met à la disposition des enseignants des ressources « toutes prêtes » organisées par thématiques et, plus particulièrement dans notre cas, des ressources en langues pour les cycles 3 et 4. Au moment où se déroule la réunion, la BRNE proposait uniquement des ressources en anglais et allemand. Les ressources en espagnol ont été disponibles à partir de la rentrée 2017. La BRNE peut également être utilisée en tant que portfolio, permettant alors à l'enseignant d'organiser l'espace avec ses propres ressources.

Nous présentons ci-dessous un extrait de transcription comptant neuf tours de parole (TP). Ces derniers donnent à voir des échanges ayant lieu entre les membres lors de la présentation de la BRNE par Ginger. Nous mettons en gras les moments jugés les plus pertinents pour la mise au jour d'identification de connaissances communautaires identifiées.

TP	Membres	Actes langagiers ou non langagiers
24	Ginger	Voilà on peut créer ses classes on inscrit ses élèves tant qu'on est là dedans vous voyez il y a gérer les élèves c'est pas mal parce qu'on peut non seulement gérer les ressources toutes faites avec des quiz et pour tous les niveaux . Ça peut être pas mal pour faire de la différenciation, de la remédiation on travaille directement sur je sais pas approche sur d'autres cultures en quiz parce qu'on a des élèves qui sont là ben ces élèves là on le sélectionne et cet élève là aura à faire ce parcours là parce qu'on peut ensuite euh [<i>elle se connecte sur son espace pour rechercher ses classes</i>] ah comme je n'ai pas d'élèves on ne va pas voir.
25	Dunbar	Les élèves peuvent faire ça de chez eux ?

41 Pour en savoir plus sur la ressource BRNE : <http://eduscol.education.fr/cid105821/banque-de-ressources-brne-en-langues-vivantes-etrangeres.html>

26	Ginger	Ben en fait on peut faire ça en classe on peut
27	IA-IPR	Ils ont un identifiant?
28	Ginger	En fait voilà le professeur crée ses classes et là il peut choisir un élève et lui attribuer un parcours qui est déjà tout fait et puis ensuite un peu comme sur Moodle l'élève fait ses activités mais c'est plus joli que sur Moodle et après on sait qu'il a mis tant de temps pour faire tel exercice c'est auto correctif. Là voilà quand je vous disais qu' on pouvait ajouter d'autres contenus si ce qui dans la séquence qui est proposée ne m'intéresse pas
29	Dunbar	C'est à dire que ton élève peut être tout seul ? C'est auto-correctif ?
30	Ginger	Oui il peut faire ça en autonomie et j'ai trouvé que c'était pas mal tout ça c'est en fait le ministère de l'éducation nationale a négocié avec différents partenaires pour pouvoir avoir les droits bien souvent on a tendance à faire un peu de numérique sauvage et on a récupéré nos trucs sur YouTube et tout ça parce qu'on en a besoin et on est à côté des clous là il y avait la volonté de mettre des ressources adaptées au niveau de nos élèves et qui soient un tant soi peu intéressantes même si ça fait un peu vieillot.
31	IA-IPR	Ah oui c'est trompeur.
32	Ginger	En fait c'est ça que j'ai trouvé intéressant c'est la facilité de créer des parcours différenciés et le travail est déjà pré mâché parce que bien souvent les collègues ils disent tu vois qu'il faut fabriquer et la DNE ⁴² a fait le boulot mais vous voyez là <i>Elle lance une des vidéos proposées.</i>

Extrait de transcription n° 13 : échanges portant sur les fonctionnalités de la BRNE

Dans ces échanges, les membres de la CoP discutent au sujet de différentes fonctionnalités de la BRNE. Tout d'abord, grâce à cette dernière, il est possible de proposer des ressources cohérentes avec les attentes institutionnelles. Celles-ci étant conçues en partie par la Direction du Numérique pour l'Éducation (DNE) permettent aux utilisateurs d'accéder à des ressources dans le respect des droits d'auteurs en se protégeant de pratiques du « numérique sauvage » (TP 30). Ginger revient à plusieurs reprises, à différents moments de la réunion, sur ce point de vigilance « [...] c'est pour ça les EMI⁴³ c'est important, il y a toute une éducation à faire au niveau des bons usages d'internet pour respecter les propriétés intellectuelles voilà ». Certaines pratiques des enseignants, notamment lors de l'utilisation de ressources identifiées sur Youtube (TP 30), peuvent être contestables du point de vue de la législation. Le GIPUN, en tant que concepteur de ressources pour l'institution, se doit d'être particulièrement vigilant sur ce point.

En plus de proposer des ressources libres de droits, la BRNE peut être valorisée en tant que ressource facilitante pour l'entrée des enseignants débutants dans le numérique. Elle aide à la construction de séquences / séances grâce à un premier travail de sélection et de classification de niveaux de ressources (TP 24, 28 et 32). Ce dernier élément retient l'attention des membres

42 La Direction du Numérique pour l'Éducation (DNE) est présenté plus précisément à cette adresse : <https://www.education.gouv.fr/cid77084/direction-du-numerique-pour-l-education-dne.html>

43 Education aux Médias et à l'Information (EMI) tend à faire des élèves des "cybercitoyens" avertis". Pour plus de précisions consulter : <https://eduscol.education.fr/cid72525/presentation-de-l-emi.html>

qui perçoivent rapidement en la BRNE une ressource pouvant soutenir la gestion de l'hétérogénéité en classe. D'abord invoqués par Ginger, au début des échanges (TP 24), les membres prennent un moment pour discuter des différents niveaux de ressources proposés. Nous voyons dans les neuf TP suivants la teneur de leurs échanges.

TP	Membres	Actes langagiers ou non langagiers
37	Estelle	Pour une entrée en douceur oui souvent les collègues leur problème c'est l'hétérogénéité et les élèves qui s'ennuient tout ça et la différenciation c'est bien !
38	Ginger	C'est les deux tu as pas à fabriquer même si tu es une bille en numérique et ben tu peux
39	Rozenn	Oui et même si tu n'es pas une bille enfin juste une façon de travailler la différenciation
40	Ginger	Et sans que ce soit un travail supplémentaire !
41	IA-IPR	C'est pour quels niveaux ?
42	Ginger	De A1 jusqu'à B1
43	IA-IPR	Ah oui quand même
44	Ginger	Oui avec des thématiques et puis dans le respect des programmes tout est fait et puis c'est tout bête si tu as trois quatre gamins avec un niveau A1+ et ben tu mets une ressource pour lui et hop et ceux qui sont en niveau B1 et hop parce que c'est toujours le même thème qu'on travaille il y aura des activités en rapport avec son thème
45	Estelle	C'est bien pour aider ceux qui n'arrivent pas ça m'attriste toujours de voir ceux qui s'ennuient

Extrait de transcription n° 14 : échanges des membres portant sur la différenciation

L'extrait ci-dessus donne à voir un échange portant sur la question de l'hétérogénéité. Les membres identifient rapidement la BRNE en tant que ressource utile pour la différenciation (TP 37 et 39). La variété des ressources proposées (TP 41, 42 et 43), allant des niveaux de maîtrise de la langue de A1 à B1, en lien avec le CECRL, font de la BRNE une ressource pouvant être mobilisée pour un nombre important d'élèves et, de ce fait, en fait une ressource susceptible d'intéresser un grand nombre d'enseignants. De plus, cette diversité permet de mettre en œuvre la gestion de l'hétérogénéité (TP 44) et simplifie la mise au travail des élèves sur un thème identique et ce malgré des niveaux de maîtrises différents (TP 44 et 45).

Fort de ces analyses, nous identifions plusieurs connaissances communautaires en lien avec la classe de situations « choisir des ressources ». La première connaissance en développement s'appuie sur l'utilisation de ressources libres de droits. Nous la formulons comme suit « il est important de veiller à ce que les ressources numériques proposées mobilisent des ressources libres de droits ». La seconde connaissance communautaire porte sur la différenciation. Cette connaissance, certainement partagée préalablement par les membres, peut être formulée ainsi

« il faut mettre en place des activités différenciées pour gérer l'hétérogénéité ». Cette connaissance est une connaissance large qui peut être partagée par l'ensemble des enseignants indépendamment de leur discipline. Enfin, la multiplicité des niveaux de difficultés de ressources proposées par la BRNE est, selon les membres, un des points forts de ce logiciel. Nous formulons la connaissance communautaire suivante : « un logiciel proposant des ressources de différents niveaux peut favoriser la gestion de l'hétérogénéité ».

Épisode 2 : discussion portant sur les bases de ressources institutionnelles en lien avec la classe de situations « choisir des ressources »

Le second épisode que nous présentons porte sur la ressource le site. TV⁴⁴. Il s'agit d'une plateforme pédagogique mettant gratuitement en ligne des ressources validées par le Ministère de l'Éducation Nationale. Le Site.TV propose des contenus audios et vidéos accompagnés de livrets pédagogiques, en libre téléchargement, portant sur les cycles du primaire et du secondaire.

Nous présentons dans la transcription ci-dessous l'intégralité des échanges de la CoP portant sur cette ressource. Cet épisode compte 12 tours de parole pour une durée totale de 2 minutes 34.

TP	Membres	Actes langagiers ou non langagiers
1	Ginger	Autre chose comme on parle de vidéo là il y a pas longtemps il y a le siteTV ça y est c'est gratuit on peut tout prendre on peut tout télécharger mais attention on a pas le droit de diffuser ça sur nos blogs personnels ni sur Facebook ni sur Twitter voilà on télécharge mais c'est un usage voilà dans Pronote par exemple on peut le faire mais on a pas le droit de sortir de ce cadre pour diffuser les ressources [intervention membre inaudible] je dois avoir un vieux compte je n'y suis pas retournée mais j'ai vu il y a quelques jours il disait que tout était téléchargeable à volonté dès lors qu'on était inscrit et il y a quand même du choix et dans le cadre des EPI cela peut être une ressource intéressante parce que c'est une ressource qui a été classée mais vraiment je vous dis la DNE a fait un boulot titanesque à trouver les ressources contacter les auteurs pour obtenir les droits faire en sorte que ce soit des contenus qui soient adaptés au niveau de nos élèves donc ça peut valoir le coup aussi de
2	Dunbar	Tu penses qu'on pourrait faire des fiches sur Cartoun si par exemple on exploite un travail ?
3	Ginger	Ben en fait ils adoreraient pour tout te dire !
4	Dunbar	Qui ?
5	Ginger	La BRNE pour en avoir discuté lors des réunions des Interlocuteurs Académiques pour le Numérique (IAN).
6	IA-IPR	Ça ferait une belle publicité effectivement.
7	Ginger	Oui parce que le problème en ce moment ils essaient, si vous suivez des personnes comme Axel Jean enfin de personnes de la DNE qui mettent ça en avant, mais souvent les collègues ne vont pas y aller spontanément si ce n'est pas quelqu'un de lambda qui l'a testé qui dit voilà on est pas là pour faire de la pub, on a testé et ça a

44 Pour avoir accès au site : <https://www.lesite.tv/edutheque/>

		donné ça. On est pas satisfait alors on propose ça et ils sont ouverts sur ce type de discussion à la BRNE.
8	Sem	Tu peux cliquer sur langues vivantes ?
9	Ginger	Alors attend il y a pleins de ressources [<i>plusieurs membres parlent en même temps</i>] Ou est ce qu'il y avait langues vivantes ?
10	Sem	Dans cycle 3 ou 4.
11	Henry	Sur Edu'thèque il y a plus de ressources qui sont à disposition et qui sont classées par thème
12	Ginger	Et puis il ne faut pas oublier nos Edu'bases où on a énormément de ressources.

Extrait de transcription n° 15 : échanges portant sur la ressource le Site.TV

Ayant échangé plus tôt, notamment dans le cadre de la conversation sur la BRNE, sur l'importance pour les enseignants de choisir des ressources libres de droits, Ginger introduit la ressource le Site.TV. Nous pouvons voir dans cet extrait que les membres ne s'attardent pas sur celle-ci. En effet, une première mention est faite sur la ressource le Site.TV avant que, très rapidement, les membres ne reviennent sur l'existence de bases relativement similaires à la BRNE telles que les Edu'thèques ou Edu'bases (TP 11 et 12).

Nous pouvons dire que dans cet épisode, malgré un échange sur les bases de données, les membres ne rentrent pas dans des échanges approfondis sur les caractéristiques de la ressource le Site.TV. Chaque ressource introduite ne fait pas systématiquement l'objet de réflexions collectives. Ainsi, même si nous pouvons avancer que le Site.TV fait partie des ressources constituant le système de ressources communautaires, nous constatons qu' aucune connaissance communautaire ne semble se construire, dans cet épisode, autour de celle-ci pour la classe de situations « choisir des ressources ».

Épisode 3 : la ressource WebEnum en lien avec la classe de situations « concevoir des ressources pour les enseignants »

Le troisième épisode que nous présentons, s'inscrivant dans la classe de situations « concevoir des ressources pour les enseignants », porte sur le WebEnum. Les WebEnum sont des formations traitant des usages pédagogiques numériques sous forme de webinaires⁴⁵. D'une durée de 30 minutes environ, ces derniers s'inscrivent dans le cadre d'un processus d'autoformation à destination des enseignants.

Après avoir travaillé à la conception des fiches Cartoun, une des membres, Sem, souhaite favoriser l'appropriation et la diffusion de ces dernières. Elle explique que lorsqu'un des membres du GIPUN conçoit une fiche, il réalise cette tâche en pointant les éléments qui lui

⁴⁵ Webinaire est un mot-valise associant les mots web et séminaire, créé pour désigner toutes les formes de réunions interactives de type séminaire faite via internet généralement dans un but de travail collaboratif ou d'enseignement à distance.

semblent pertinents pour la prise en main de la séquence et / ou la technologie numérique présentée(s). L'enseignante s'interroge sur comment un enseignant, non concepteur, peut prendre en main la fiche avec ses connaissances propres, connaissances qui peuvent être différentes de celles du concepteur. Sem avance qu'il faudrait réfléchir à ce point et à la forme que cette aide / assistance pourrait prendre. C'est donc dans cette perspective qu'elle propose la ressource webinaire comme piste de travail. Nous présentons dans les cinq tours de parole suivants un échange entre Sem et Ginger, précisant pourquoi cette ressource peut être pertinente pour la CoP.

TP	Membres	Actes langagiers ou non langagiers
31	Sem	Pour moi ? euh plus pour les autres parce que Cartoun le problème c'est qu'on arrive à épuisement et il y a pleins de collègues qui sont intéressés par les scenarii mais qui me disent « Oui ah ce site là je ne sais pas le prendre en main » . J'ai un collègue de techno qui était intéressé par une activité et m'a envoyé un mail ah oui mais comment tu t'inscris comment tu fais ci ..Voilà plutôt rajouter une aide fonctionnelle aux fiches Cartoun plutôt que de rajouter encore des fiches Cartoun si on a pas d'usages novateurs qui nous viennent à l'esprit.
32	Ginger	Bien sûr je pense que ce qui serait pas mal c'est qu'on mette à jour nos fiches pour les relier aux parcours certains qui se sentent de faire un webinaire je pourrai toujours dans la g@zette faire un lien parce que je suppose qu'il y a un lien ensuite il y a une trace
33	Sem	Oui il suffit de s'inscrire sur m@gistère aux formations et après tu peux consulter tous les webinaires précédents qui ont été faits je suppose qu'il y a un lien partageable je n'ai pas fait attention mais il doit y avoir un lien partageable
34	Ginger	Il faudrait voir ça on pourrait faire connaître les fameuses actions de formation pour la réforme du collège et faire connaître les actions du GIPUN
35	Sem	Après je ne l'ai pas fait dans le cadre du GIPUN mais ça peut rentrer

Extrait de transcription n° 16 : échanges portant sur l'accompagnement possible dans la prise en main des fiches Cartoun

Dans cet extrait, Sem explique, en lien avec la conception de nouvelles fiches, qu'« on [les membres du GIPUN] arrive à épuisement ». Elle souligne qu'il serait utile d'aller au delà de la présentation de nouvelles fiches en proposant une « aide fonctionnelle » aux enseignants utilisateurs, demandeurs d'accompagnement, en lien avec les besoins des collègues (TP 31). Pour illustrer son propos, Sem cite l'exemple d'une de ses collègues. Cette dernière est intéressée par les fiches Cartoun ; cependant la non maîtrise de matériels numériques utilisés dans le scénario pédagogique demande, pour une non spécialiste, une aide supplémentaire (TP 31). Pour cela, Sem souhaite aller au-delà de la mutualisation de ressources et s'assurer que les destinataires de ces fiches puissent se les approprier. La mise en place de webinaires est, pour l'enseignante, une piste possible pour l'appropriation des fiches Cartoun.

Nous voyons dans cet épisode une nouvelle connaissance communautaire en construction en

lien avec la classe de situations « concevoir des ressources pour les enseignants ». Les membres peuvent modifier l'orientation de leurs productions et au lieu de se centrer uniquement sur le repérage et la conception de nouvelles fiches, ces derniers peuvent aider / penser à l'appropriation des ressources déjà conçues. Nous formulons la connaissance communautaire de la façon suivante : « pour favoriser l'introduction du numérique dans les pratiques, il est important de penser la réception des fiches pour un public d'enseignants avec différents niveaux de compétences en numérique ».

1.3. Conclusion du suivi de la documentation communautaire – année 1

Dans cette première année de suivi, nous avons décrit un travail communautaire déjà stabilisé. Les membres collaborant depuis plusieurs années, ont des objectifs de travail clairement définis. Chacun des membres a une participation forte et tend à s'impliquer dans le projet commun. La difficulté majeure pour les membres est d'assurer une continuité dans le travail de production demandé. Il leur est, en effet, difficile de renouveler continuellement la conception de ressources pédagogiques numériques, et ils souhaitent stabiliser les ressources déjà conçues. De nouvelles pistes de travail sont évoquées notamment par le biais d'accompagnement des enseignants-utilisateurs dans leur prise en main de(s) ressource(s). Nous avons montré, dans les différents épisodes analysés, la présence de différentes connaissances communautaires. Celles-ci peuvent être des connaissances déjà-là, que les membres explicitent pour la réalisation du projet commun, ou il peut s'agir de nouvelles connaissances construites pendant le travail documentaire. Nous avons également souligné que les connaissances pointées peuvent être spécifiques à l'enseignement des langues ou alors plus transversales et applicables à différentes disciplines.

2. Analyse de la documentation communautaire – année 2

Nous allons à présent décrire le travail de la CoP durant notre seconde année d'observation (2017-2018). Nous débutons par présenter les trois composantes de la pratique de la CoP, afin de faire ressortir les éléments d'évolution et / ou de stabilité de celle-ci, avant d'analyser son système de ressources communautaire. Enfin, nous tentons de mettre au jour les connaissances communautaires développées sur cette période.

2. 1. La dynamique de la communauté de pratique

2.1.1. Une stabilité dans la pratique observée

L'entreprise commune de la CoP, identique à celle définie en première année de suivi, porte sur l'identification, par les membres, de moyens d'action permettant de favoriser l'introduction du numérique dans les pratiques de leurs collègues enseignants.

L'engagement mutuel des membres relève, tout d'abord, de leur participation aux réunions. Le partage de ressources ainsi que les discussions portant sur des interrogations liées aux pratiques des membres, comme par exemple des discussions menées sur l'utilisation de Twitter au collège, démontrent l'implication de ces derniers dans leur travail.

La conception de fiches Cartoun ainsi que celle de la *g@zette* des langues soulignent l'engagement de ces derniers dans l'entreprise commune. Cet engagement est confirmé par la recherche d'une nouvelle impulsion pour la *g@zette* des langues. Les membres s'interrogent, entre autres, sur la forme à donner à cette dernière pour la rendre plus facilement accessible et la faire devenir un outil pour les enseignants débutant avec le numérique.

Le répertoire partagé des membres se développe en année 2. Le travail de conception de fiches Cartoun réalisé en individuel par les membres, tend à nourrir ce répertoire. En parallèle, les pistes amorcées pour le travail sur la nouvelle forme de la *g@zette* des langues soutiennent cette évolution. Pour cette seconde année de suivi, et à l'instar de la première année, nous n'observons aucune ressource construite collectivement.

2.1.2. Le stade d'évolution de la pratique

Au terme de la seconde année d'observation, nous pouvons dire que le collectif est, à l'image de l'année 1, au stade de *momentum*. Les différentes activités de la CoP sont stabilisées et leurs objectifs sont clairement définis. La dynamique de groupe est maintenue par l'arrivée de deux nouveaux membres. Les nouvelles pistes de travail, en lien avec la refonte de la *g@zette* des langues, suggérées par ces derniers, sont susceptibles de favoriser une nouvelle impulsion à la CoP.

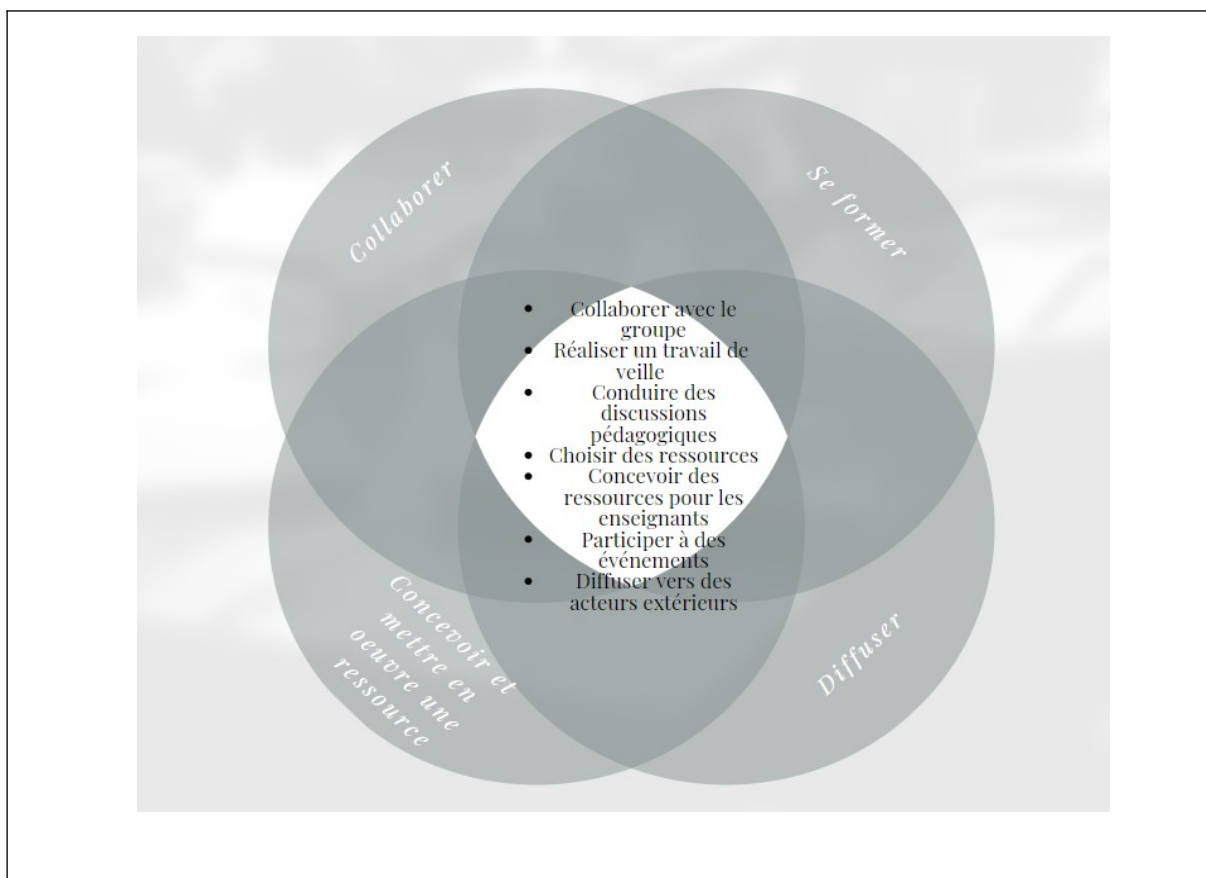
2.2. La documentation communautaire : une activité stable en quête de renouveau

2.2.1. La participation des membres

La participation des membres de la CoP se retrouve dans leur présence à la réunion annuelle. Au delà de cette réunion, ces derniers réalisent, régulièrement, des articles qui sont publiés dans la g@zette des langues et conçoivent des fiches Cartoun reposant sur leurs pratiques. Les attentes de conception de telles fiches sont les mêmes que celles de l'année précédente. Un total de huit nouvelles fiches est attendu par membre sur l'année. Leur participation apparaît également à travers la recherche d'une nouvelle impulsion à donner à la g@zette des langues. Il s'agit notamment de tenter de comprendre pourquoi cette dernière, dans sa forme actuelle, ne trouve pas son lectorat. Des pistes de modifications sont apportées en lien avec l'accessibilité et les thématiques traitées. Nous reviendrons sur ces points plus tard dans notre analyse. Enfin, nous précisons que les questions portant sur la conception de webinaires ne sont pas abordées par les membres en deuxième année de suivi.

2.2.2. Le système de ressources communautaire

Nous introduisons à présent un schéma représentant le système de ressources communautaire au terme de l'année 2 de suivi.



*Schéma n° 6 : représentation schématique du système de ressources communautaire
Année 2*

Nous pouvons voir que le schéma introduit ci-dessus est très proche de celui proposé en première année de suivi. Nous retrouvons les quatre familles d'activités identifiées. Ces premiers éléments confirment la stabilité du travail du groupe. Les classes de situations sont également identifiées. Nous les reprenons dans le tableau ci-dessous complétées de ressources communautaires identifiées en année 2.

Classes de situations	Ressources communautaires
<i>Collaborer avec le groupe</i>	- le média mail - la g@zette des langues
<i>Concevoir des ressources pour les enseignants</i>	- fiches Cartoun - la g@zette des langues
<i>Réaliser un travail de veille</i>	- Edu'bases - réseaux sociaux: suivis enseignants sur groupes Facebook, Twitter - Les Cahiers Pédagogiques
<i>Conduire des discussions pédagogiques</i>	- la place de la différenciation
<i>Choisir des ressources</i>	- B.R.N.E - le site TV

	- les webinaires - les correspondants de la Coopérative Pédagogique Numérique (CPN)
<i>Participer à des événements</i>	- Apéri'TICE - la Clise - réaliser des cafés pédagogiques
<i>Diffuser vers des acteurs extérieurs</i>	- faire connaître le travail à des acteurs extérieurs à l'école (ici des journalistes)

*Tableau n°37 : présentation détaillée des blocs de ressources communautaires situées
Année 2*

2.2.3. Les connaissances communautaires identifiées

Nous allons à présent étudier deux épisodes pertinents pour l'analyse des connaissances communautaires en construction. Nous les précisons ci-dessous :

- Épisode 1 : échanges portant sur la ressource Twitter en lien avec la classe de situations « diffuser vers des acteurs extérieurs » ;
- Épisode 2 : échanges portant sur la forme à donner à la g@zette des langues en lien avec la classe de situations « collaborer avec le groupe ».

Épisode 1 : échanges portant sur la ressource Twitter en lien avec la classe de situations « diffuser vers des acteurs extérieurs »

Nous présentons dans ce premier épisode une intervention de Laly. Enseignante d'allemand et RRUPN⁴⁶ dans son établissement, elle est membre du GIPUN depuis plus de cinq ans. Laly explique que son collègue est mis en concurrence avec le collège privé de sa ville notamment par le biais de la presse locale qui publie des articles qu'elle juge très « critiques » envers les établissements publics.

Pour tenter de pallier cela, Laly pense créer un compte Twitter d'établissement afin de valoriser ce que les élèves réalisent au sein du collège public. Cependant, elle s'interroge sur la mise en œuvre de cette idée. Nous revenons sur son intervention dans les six tours de parole ci-dessous.

⁴⁶ Référents pour les Ressources et les Usages Pédagogiques Numériques : ils assurent une fonction d'expertise au sein des établissements. Ils peuvent recenser les demandes en formation numérique, accompagner ponctuellement une mise en œuvre etc. Pour plus de précisions consulter : <https://dane.ac-besancon.fr/referents-numeriques/>

TP	Membres	Actes langagiers ou non langagiers
1	Laly	J'aimerais utiliser Twitter avec mes élèves, pour promouvoir ce que les élèves font dans les classes . Je vous explique dans mon collège, on est mis en concurrence avec les établissements du privé , notamment par la presse locale. Par exemple, l'autre jour un journaliste a écrit « les élèves du collège Untel sont allés à la bibliothèque faire une lecture », puis a ajouté que « le collège public n'a pas répondu à nos sollicitations sur le sujet ».
2		[plusieurs membres parlent en même temps, non audible]
3	Laly	Du coup je me demande, est ce que c'est possible d'utiliser Twitter avec ces visées ? Il me faudrait des autorisations parentales ou des décharges pour pouvoir publier tout ça ?
4	Ella	Les intervenants de la CPN⁴⁷ pourrait peut-être vous aiguiller ? Un des enseignants en charge, Matthieu, utilise beaucoup Twitter avec ses élèves.
5	Laly	Je lui ai posé la question mais il est en lycée et moi en collège, du coup il ne savait pas trop. A ce que j'ai cru comprendre il s'en passe avec ses élèves.
6	IA-IPR	Il faudrait se renseigner auprès du chef d'établissement

Extrait de transcription n°17 : échanges portant sur les utilisations de Twitter pour diffuser des moments de classe

Dans cet extrait, Laly pose la question aux membres des autorisations nécessaires et autres décharges utiles pour publier sur Twitter du contenu, tel que des photos d'élèves lors de séquences de classe. Elle explique « saisir l'occasion » de cette réunion pour exposer ce problème particulier, notamment, en présence de l'IA-IPR.

Décrivant une interrogation personnelle, l'enseignante identifie les membres en tant qu'experts pouvant l'aider à résoudre cette difficulté (TP 1 et 3). Ces derniers tentent d'apporter des pistes de solutions (TP 5) et l'IA-IPR, à qui s'adressait Laly en priorité, lui conseille de se rapprocher de son chef d'établissement (TP 6). Nous précisons que, de prime abord, cette intervention peut sembler différente des thématiques abordées par le GIPUN. En effet, Laly oriente les discussions vers une difficulté issue de sa pratique alors que les échanges des membres, observés sur ces deux années, tendent plus à mettre en avant les expertises de chacun dans l'atteinte des objectifs de la CoP. Nous faisons l'hypothèse qu'une fois ces difficultés résolues, Laly sera susceptible de produire une fiche Cartoun en lien avec cette question afin de diffuser des pistes d'utilisation de Twitter.

Nous pouvons dire que les échanges portant sur la ressource Twitter, en lien avec la classe de situations « diffuser vers des acteurs extérieurs », ne conduisent pas ici à la construction d'une connaissance communautaire. Les membres évoquent des pistes à explorer pour que Laly puisse trouver des réponses à ses questions. Cependant, à la fin de la discussion, le problème reste ouvert pour l'enseignante.

⁴⁷ Coopérative Numérique Pédagogique : dispositif présenté en Partie II, chapitre 2, point 2.1.

Épisode 2 : échanges portant sur la forme à donner à la g@zette des langues en lien avec la classe de situations « collaborer avec le groupe »

Dans ce second épisode, nous analysons une partie du travail des membres portant sur la g@zette des langues. Ces derniers, expliquant que la newsletter n'est pas assez mobilisée par les enseignants, souhaitent l'améliorer. Ils pointent comme principaux défauts son manque d'accessibilité, nécessitant une connexion sur Toutatice, et la forme de ses articles, jugés trop longs et présentant des sujets difficilement identifiables. Nous revenons plus en détails sur la forme à donner aux articles. Pour cela, nous présentons un article discuté pendant la réunion. Ce dernier, rédigé par Dunbar, présente le portrait de Caroline, enseignante-documentaliste, avec qui elle a conçu une activité sur Twitter s'appuyant sur le *Book'in Project*. Sous la forme d'une interview, elle tend à faire ressortir l'implication de Caroline dans ce travail et explicite les apports de cette coopération dans la pratique de cette dernière. En plus de ce retour d'expérience, Dunbar complète cette interview avec des productions d'élèves en donnant à voir des exemples de pages Twitter (tableau n°38, image n°2), et des éléments portant sur l'organisation de classe durant l'activité (sur la même image).



Tableau n°38 : aperçu de l'article de Dunbar, la g@zette des langues - n°12 (juin 2017)

Durant la réunion, les membres prennent cet article pour exemple. Ils expliquent que la thématique traitée est intéressante mais en décalage avec les attentes d'enseignants débutant en numérique. En effet, ces derniers précisent qu'il est difficile pour un enseignant-utilisateur de repérer rapidement l'objectif poursuivi et d'identifier les savoirs en jeu dans ce texte contenant trop d'informations. Une des membres, Hannah, rejoignant la CoP cette année, explique son point de vue à ce sujet : « c'est trop long aussi. Quand je vois ça c'est qu'est-ce que je fais de toutes les infos ? Est-ce que je peux scroller ? Il faudrait faire des titres

cliquables, en tant qu'utilisateur ce n'est pas évident. Ou alors sur la newsletter, il faut essayer d'annoncer les titres différemment ».

L'enseignante, dans son intervention, donne des pistes possibles d'amélioration pour la présentation des articles. Elle explique que la g@zette des langues devrait proposer des titres renvoyant le lecteur vers un aspect spécifique du texte. Nous voyons dans les treize tours de parole suivants les échanges portant sur les orientations possibles à donner à la newsletter.

TP	Membres	Actes langagiers ou non langagiers
1	IA-IPR	On peut faire des champs dans la capture, avec des gens et légèder la capture , expliquer comment tu arrives à ça et expliquer de quoi cela va traiter
2	Ginger	Oui c'est ça qui est délicat, je vois pas forcément comment expliciter le lien entre l'outil et la pédagogie.
3	IA-IPR	Sans faire un blabla énorme , après avoir expliqué le pourquoi dans la capture, à partir de là mettre des champs et expliquer chaque objectif , à quoi il sert
4	Ginger	Oui.
5	IA-IPR	Un peu comme la collègue, enfin j'ai l'impression que ça prend trop la forme du portrait. Ce sont des témoignages des entretiens, ça peut être vu, pris, vécu comme un portrait. La mise en avant d'une personnalité dans une démarche pédagogique or on est bien d'accord, que justement, ce que l'on veut au final, c'est que les collègues qui reçoivent ça sont soit en recherche soit en questionnement, pour faire évoluer leur positionnement et décident + donc en fait il leur faut un contexte et qui est derrière tout ça on peut donner quelques éléments. Finalement c'est comment moi je me l'approprie, c'est concrètement dans la classe comment ça marche quoi
6	Baptiste	[intervention inaudible]
7	IA-IPR	Parce que plutôt que des portraits et la question de pourquoi on l'utilise, on cible les avantages et les inconvénients . On décrit en trois phrases brèves.
8	Laly	C'est comme dans Cartoun. Ce qu'il y a de bien c'est qu'il y a la notice.
9	Hannah	Oui en débutant en numérique ce n'est pas facile non plus. Ce que je trouve bien c'est d'avoir un vrai kit pédagogique ou de choisir des titres d'articles ou j'ai tout, j'ai des titres, j'ai des démarches etc. Et j'essaye de faire paraître le cheminement. En début dans l'académie une prof d'allemand avait publié l'allemand et le numérique et elle y avait vraiment des sujets du programme et proposait tout un kit comment tu peux faire en classe pour quelle thématique, qu'est ce que je vise etc. Et ça elle avait mis tout en ligne. Avec en nom Kit pédagogiques les outils sur un côté et les démarches sur un autre côté .
10	Laly	Moi par exemple je n'ai pas du tout ce rapport là. Je n'arrive pas à m'approprier un kit comme ça .
11	IA-IPR	Pour la g@zette, si on publie des trucs sur une thématique par exemple, le vocabulaire en classe de langues, comment le mettre en place ? Quels types d'outils pourrait le soutenir ? Les gens pourraient aller voir la g@zette pour ça.
12	Laly	Un peu comme les Cahiers Pédagogiques
13	IA-IPR	Oui voilà. Où comment travailler l'autonomie. Trouvez des thèmes comme ça .

Extrait de transcription n°18 : échanges portant sur les éléments à aborder dans la g@zette des langues

Nous revenons plus précisément sur ces échanges. Les membres expliquent, tout d'abord, que la forme pose problème. Le manque de concision peut être un frein pour le lecteur (TP 5). Il est alors proposé de structurer différemment la présentation en montrant par exemple une capture d'écran et en précisant quelques éléments clés qui, dès le début, permettent de cerner la / les thématique(s) traité(e)s dans l'article (TP 1, 3 et 9).

En plus de proposer une présentation différente, les membres s'orientent vers la conception de numéros thématiques. Il est proposé de valider collectivement un thème général pour la g@zette des langues puis de construire des articles introduisant des technologies numériques permettant de travailler cette question (TP 11 et 13). La g@zette des langues, nouvelle formule, tend à se positionner en tant que guide utile pour les enseignants proposant des éléments concrets de mise en œuvre d'une ressource pédagogique numérique pour une situation particulière d'enseignement-apprentissage en langues.

Dans cet épisode, basé sur la classe de situations « collaborer avec le groupe », nous identifions une connaissance communautaire en construction. En effet, les membres s'accordent sur la nouvelle dynamique à donner à la g@zette des langues afin de faire de celle-ci un guide numérique. Nous formulons la connaissance communautaire, en construction, de la manière suivante : « afin de faciliter l'appropriation de la g@zette des langues par les enseignants, il est important de cibler des thèmes précis portant sur des questions en lien direct avec l'enseignement-apprentissage des langues avant d'y associer une technologie numérique ».

2.3. Conclusion de la documentation communautaire - année 2

Nous avons observé, dans la seconde année de suivi de la CoP, une grande stabilité dans le travail des membres. Ces derniers, toujours engagés dans diverses formes de participation, mutualisent leurs ressources en ligne à l'aide des fiches Cartoun. L'idée de réalisation de webinaires n'est pas reconvoquée. De nouveaux membres se sont joints au groupe. Ensemble, et en cohérence avec les demandes de l'IA-IPR, ils s'orientent vers une refonte de la g@zette des langues. Il s'agit de retravailler la forme des articles proposés aux enseignants-utilisateurs, mais aussi de repenser son format afin de proposer un accès plus simple à celle-ci. A la différence du suivi en année 1, plus orientée sur l'activité « concevoir et mettre en œuvre une ressource », les membres se concentrent sur l'activité « diffuser ».

3. Les effets du développement du système de ressources communautaire sur le système documentaire des enseignants suivis

3.1. Le cas de Dunbar : présentation et analyses

Comme nous l'avons explicité plus tôt, les membres du GIPUN échangent majoritairement dans le but de concevoir de nouvelles fiches à destination de la plateforme Cartoun. Ce travail est réalisé, par les membres, hors des temps de réunion. Dans la présente analyse, nous cherchons à identifier les effets de ce travail de conception sur les connaissances professionnelles de Dunbar. Pour mener à bien ce travail, nous débutons par introduire le profil de l'enseignante. Nous présentons le projet « *Book'in Project* » sur lequel repose sa fiche avant de nous pencher sur le système de ressources mobilisé dans le cadre de cette conception. A la différence du réseau de mutualisation, nos analyses, pour les deux cas étudiés, ne reposent pas sur le suivi de la conception collective d'une ressource mais sur l'analyse d'une ressource déjà conçue par l'enseignant et mise en ligne sur Cartoun. Enfin, nous analysons le travail de conception, et une partie de la mise en œuvre de la ressource, à l'aide des concepts de *design work* et *design capacity* avant de procéder à un rapprochement avec les éléments du tableau-document.

3.1.1. Le profil de Dunbar

- *Parcours de formation (rappel)*

Dunbar est enseignante d'anglais en lycée depuis 26 ans. Titulaire d'un baccalauréat B, actuellement appelé Économique et Social (ES), elle réalise sa licence en Angleterre. Après deux années à l'étranger, elle revient en France passer son CAPES en 1990. Après avoir passé une première année dans l'académie de Rouen, elle revient dans l'académie de Rennes où elle exerce depuis dans un même établissement situé en centre ville.

- *Ses rapports aux ressources numériques*

Dunbar nous explique être très impliquée dans le développement des usages du numérique de son établissement. Elle dispose, depuis 2011, de 16 macbooks et d'une mallette de baladodiffusion. Ces équipements sont à la disposition de tous les enseignants, cependant, Dunbar préfère qu'ils restent dans sa salle pour des « raisons pratiques ». Avec ses collègues

de langues, et à l'aide d'un Google agenda, elle a mis en place un système de réservation du matériel.

Dunbar, assurant la gestion du matériel, s'occupe des demandes et des mises à jour de logiciels. Elle explique que c'est une habitude prise depuis plusieurs années notamment à cause de la particularité d'utilisation de macbooks : « Ça fait six ans que j'ai le chariot (des macbooks) quand même c'est beaucoup je l'ai eu en 2011 et à l'époque euh en fait les techniciens ne veulent pas entendre parler des mac parce qu'ils ne sont pas formés eux-mêmes moi quand j'ai un problème sur un mac c'est moi qui le règle je passe du temps sur internet personne ne viendra m'aider parfois je passe du temps pour un truc alors que tu vois mais en tout cas en six ans ils n'ont pas bougé ».

Dunbar a fait deux demandes d'équipements en tablettes (en 2015 et 2016). Celles-ci ont été refusées. Elle a réitéré sa demande, en 2017, avec l'appui de l'IA-IPR d'anglais. Dunbar compense cette absence de tablettes en mobilisant les équipements personnels des élèves à savoir les smartphones pour la réalisation d'activités de classe en utilisant le concept du « Bring Your Own Device (BYOD⁴⁸) ». Elle nous explicite qu'elle : « [...] utilise le BYOD je fais utiliser leur téléphone portable à mes élèves mais le chef d'établissement n'est pas pour. Tu serais venue dans la classe tu aurais vu tout le monde avec son téléphone ils s'enregistrent ils recherchent sur un dictionnaire en ligne 5 minutes avant la fin je leur dis mettez vous dans un coin et restituez la leçon alors que plutôt que de prendre les ordi ils prennent leur téléphone et hop ils m'envoient ça. »

Enfin, l'enseignante nous précise mobiliser de façon importante les réseaux sociaux tels que Facebook ou Twitter. Ces derniers lui permettent de rester informée des dernières évolutions et d'identifier de possibles nouvelles ressources.

- *Son rapport au collectif*

Dunbar participe à plusieurs collectifs. En plus du GIPUN, elle prend part à un groupe de mutualisation. Dans notre entretien, nous nous sommes centrée sur son travail dans le premier collectif. L'enseignante a rejoint le GIPUN en 2013 en tant que conceptrice. Les objectifs annoncés de Dunbar pour sa participation étaient de « répondre à un besoin de stimulation et de partage des connaissances » au sein du GIPUN avant tout comme un travail de collaboration.

La dimension collective dans le travail de Dunbar s'étend au-delà de sa participation à des collectifs au sein de l'Académie. Elle prend également part à des collectifs en ligne à l'aide de

48 Pour avoir plus de détails sur cette pratique : https://fr.wikipedia.org/wiki/Bring_your_own_device

réseaux sociaux comme Twitter : « En fait Twitter j'y vais tous les jours ça m'aide à me tenir informée de ce qui se fait. Un collègue dit j'ai essayé tel outil c'était super je retiens l'outil et je vais voir quand j'ai du temps. Pour Plickers⁴⁹, par exemple, je vais voir autrement mes sources je fais des listes pédagogiques eteach eteach.net⁵⁰ euh donc j'apprends aussi beaucoup de choses avec ces collègues là personnellement dans mon établissement je suis isolée il faut absolument que mes sources viennent de l'extérieur. ». Sa participation à des collectifs est essentiellement guidée par la recherche de nouvelles ressources pour sa classe.

Nous allons à présent nous centrer plus précisément sur une des fiches réalisées par Dunbar. Cette fiche présente une ressource pédagogique numérique conçue initialement pour sa classe puis adaptée pour la plateforme Cartoun. Nous la présentons ci-dessous.

3.1.2. Présentation de la ressource « Créer des échanges littéraires en anglais en classe via Twitter »

- *Le projet*

La ressource de Dunbar s'appuie sur un projet de lecture repéré sur Twitter, le *Book'in Project*. Nous revenons brièvement sur l'origine de ce projet.

Le défi Babelio⁵¹ réunit différents établissements, de niveaux collège ou lycée, autour de bibliothèques virtuelles. Les lecteurs choisissent une sélection d'œuvres et partagent des avis littéraires sur ces derniers. Le *Book'in Project*⁵² se présente comme le projet Babelio. Dans le cas de Dunbar, les élèves choisissent des œuvres dans une liste, d'autres élèves font la même chose dans un autre établissement distant puis, ils partagent leurs impressions de lecture, entre classe, au sein d'un espace dédié sur Twitter.

Pour son projet, Dunbar nous explique comment lui est venue l'idée de cette ressource : « Déjà je suis très active sur Twitter et je voyais beaucoup les collègues qui parlaient de twit'dictée des choses comme ça. Bon j'ai regardé ce que c'était et je me suis demandée comment moi je pouvais utiliser ça dans mes classes [...] alors j'ai commencé à chercher je suis tombée sur Babelio [...] »

La construction de ce projet se fait de façon très progressive. Après la découverte de cette

49 Plickers est une application multiplateforme permettant d'interroger simultanément et individuellement à une même question de type fermé ou sondage tous les élèves d'une classe en utilisant de simples étiquettes en papier ou carton. Pour plus de précisions consulter la page suivante : <http://www.cndp.fr/crdp-dijon/Evaluer-les-eleves-avec-Plickers.html>

50 Eteach.net est le nom d'une groupe fermé sur Facebook regroupant des enseignants d'anglais mutualisant des ressources : <https://www.facebook.com/eteachnet/>

51 Il est possible de consulter le site de babelio à l'adresse suivante : <https://sites.google.com/site/defibabelio/>

52 Pour plus de précisions sur le projet : <https://sites.google.com/site/defibabelio/book-in-project>

ressource, Dunbar se renseigne auprès de ses collègues afin de construire ce projet : « je leur [les enseignantes-documentalistes du lycée] en ai parlé du Book'in Project et il y en a une des deux qui était intéressée parce qu'elle adore l'anglais alors je lui ai demandé si elle était intéressée pour travailler avec moi ». Le travail de conception de cette activité s'est déroulé sur trois mois allant de l'identification du projet à sa mise en œuvre dans la classe. Nous reviendrons plus tard sur les spécificités de ce travail.

- *Le ressource conçue*

Dunbar présente son travail sous forme de fiche Cartoun. Nous nous appuyons, ci-dessous, sur la présentation de la fiche mise en ligne (voir capture d'écran n°13) afin de présenter plus en détails sa ressource.



Créer des échanges littéraires en anglais entre classes via Twitter

Identifiant

AP1719

Non partageable sur les réseaux sociaux

Contacts

Accepte d'être contacté par mail pour échanger au sujet de son activité :

Auteur)

Repères pour éduquer enseigner et apprendre dans un environnement numérique

Repère principal	Renforcer l'interactivité avec et entre les élèves
Autre repère	Rendre les élèves autonomes (créativité et production)

Parcours et axes

S'inscrit dans un parcours	parcours citoyen / Education au média et à l'information (EMI)
Axe(s) associé(s)	Cultures numériques

Domaines d'enseignement et public visé

Domaines d'enseignement	2D-Langues vivantes
Public visé	Lycée général et technologique / 2nde générale et technologique / 2nde générale

Description de l'activité

Niveau de pratique numérique de l'élève	Débutant
Pratiques numériques de l'élève	Saisie, traitement ou diffusion de texte et données chiffrées
Outils numériques utilisés par l'élève	Internet et services en ligne / Catalogue de ressources du CDI

	Internet et services en ligne / Accès à internet
	Matériel / Smartphone
	Matériel / Ordinateur portable
Durée de l'activité	Plusieurs séances
Nature du travail pédagogique de l'élève	Rechercher
	Produire
Modalité d'utilisation	En classe entière
Lieu de l'activité	Espace documentaire cdi
Logiciels en local	twitter
Transférabilité de l'activité	à d'autres domaines d'enseignement

Résumé de l'activité

Ce projet intitulé 'Book in Project' vise à créer des échanges littéraires en anglais entre classes de même niveau. Il permet de découvrir les réseaux sociaux à visée éducative par le prisme de la rédaction de critique littéraire.

Scénario

Au préalable, les élèves ont pour mission de lire plusieurs livres en langue anglaise parmi une liste commune. Une heure par semaine est consacrée au projet.

Une fois les lectures faites, ils rédigent des notes de lecture puis élaborent des nuages de mots avec les mots clés des livres pour faire deviner les titres aux autres classes.

Ils écrivent alors des critiques littéraires sous forme de Twitt (n'excédant pas 140 caractères) à d'autres classes en France participant au défi lecture. La contrainte des 140 caractères par tweet les oblige à être concis.



Enfin, ils échangent leurs impressions toujours par twitt interposés.

Analyse

Le projet inter - classes permet d'engager les élèves dans un travail de lecture active en LVE et valorise leurs efforts par le partage des idées avec des pairs.

Force est de constater que la grande majorité des élèves ne connaît pas le fonctionnement de Twitter: la professeure documentaliste sensibilise alors en amont sur les usages des réseaux sociaux (EMI) et sur l'usage ici de la balise #bookinproject avant de commencer tout tweet.

L'acquisition des livres en anglais a été faite en amont et en concertation avec la professeure documentaliste dont la coopération avec le professeur d'anglais est un facteur primordial dans la réussite du projet. Ont été privilégiées des bandes dessinées -proches de la sphère des élèves- (

univers de la science fiction, du fantastique) pour que l'entrée dans l'activité soit facilitée.

Pièges à éviter

1. demander l'autorisation du chef d'établissement avant d'ouvrir un compte classe twitter
2. s'assurer que les élèves ont bien lu les différents livres avant de commencer à twitter aux autres classes. (fiche de lecture)
3. Etre vigilant quant au respect des codes dédiés à l'écriture de twitts.

Capture d'écran n° 13 : fiche Cartoun « Créer des échanges littéraires en anglais entre classes via Twitter »

Les images ci-dessus donnent à voir l'intégralité de la fiche Cartoun mise en ligne par Dunbar décrivant l'activité « *Book'in Project* ». Cette fiche présente un certain nombre d'informations. La première information que nous avons masqué, pour des raisons d'anonymat est le nom de l'enseignante, Dunbar, ayant produit cette activité. Ce renseignement est un moyen pour les enseignants-utilisateurs de Cartoun de pouvoir identifier une collègue et de pouvoir, éventuellement, le / la contacter pour venir, dans sa classe, assister à une mise en œuvre. Par ailleurs, il est possible de retrouver, sur la première partie de la fiche, le niveau du public visé ainsi que le niveau de compétence attendu de la part des élèves en numérique. Dans le cas de l'activité présentée, un smartphone dans le cadre du B.Y.O.D ou un ordinateur portable peuvent être utilisés.

Sur la seconde partie de la fiche Cartoun, l'enseignante décrit plus précisément l'activité réalisée en y présentant le résumé de la séquence avant de présenter le scénario conçu. Celui-ci prévoit une séquence se déclinant sur différents temps de travail. Un premier travail se déroule hors de la classe. Les élèves ont à leur disposition quatre romans graphiques, en anglais, choisis par Dunbar et sa collègue enseignante-documentaliste. Ils ont environ trois semaines pour lire un des quatre romans graphiques⁵³. Les élèves sont libres de choisir le titre qu'ils souhaitent lire, s'ils n'y arrivent pas, l'enseignante le choisit pour eux. Une fois l'ensemble des œuvres lues, les élèves vont alors pouvoir réaliser des fiches de lecture.

Après ce travail en individuel, les élèves vont échanger avec leurs camarades d'un lycée distant via Twitter. Les échanges entre élèves débutent par l'envoi d'un nuage de mots

53 Le roman graphique est une bande dessinée destinée à un public adulte : https://fr.wikipedia.org/wiki/Roman_graphique

contenant des mots-clés du livre. Les élèves construisent collectivement des nuages de mots qui sont postés sur l'espace dédié sur Twitter comme le montre la capture ci-dessous.



Capture d'écran n° 14 : capture d'écran donnant à voir un nuage de mots produit par les élèves

Ce nuage représente le titre d'une œuvre lue à identifier. Une fois ce titre reconnu par les camarades distants, les élèves débutent leurs échanges sur leurs impressions de lecture sous forme de tweets. Les productions des élèves sont réalisées en classe avec le support de

l'enseignante, de sa collègue enseignante-documentaliste et également de l'assistante de langue présente dans l'établissement.

3.1.3. Le sous-système de ressources de Dunbar – Le schéma du chercheur

Dans cette partie, nous soulignons toutes les ressources à la disposition de Dunbar pour construire ce projet en lien avec le but « concevoir et mettre en œuvre un projet de lectures d'œuvres écrites en anglais ». Nous présentons les classes de situations identifiées en y associant les ressources mobilisées.

Concevoir et mettre en œuvre un projet de lectures d'œuvres écrites en anglais
<p><i>Concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'écrit</i></p> <ul style="list-style-type: none">- 4 romans graphiques en anglais portant sur l'univers de sciences-fiction et du fantastique :* The Amazing Spiderman Tome 1 de Dan Slott, éditions Marvel (2014)* Beautiful Creatures de Kami Garcia, éditions Penguin (2013)* Princess Decomposita and Count Spatula d'Andi Watson, éditions First Second (2015)* A time traveller's guide to life, the universe and everything de Ian Flitcroft, éditions The O'Brien Press (2015)- Post sur de la classe distante- Twitter- Babelio- <i>Book'in Project</i>- Collègues dans l'établissement (enseignante-documentaliste, assistante de langue)
<p><i>Concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite</i></p> <ul style="list-style-type: none">- 4 romans graphiques- Twitter- Espace pour la classe sur Twitter- Babelio- <i>Book'in Project</i>- TBI- Collègues dans l'établissement (enseignante-documentaliste, assistante de langue)- Ordinateur- Smartphone

Tableau n°39 : représentation schématique du système de ressources de Dunbar pour la ressource Book'in Project

Nous identifions dans ce travail deux classes de situations à savoir les classes « concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'écrit » et « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite ». Nous relevons la place importante des ressources et de matériel numérique disponibles pour ce travail.

3.1.4. Le *design work* et la *design capacity* de Dunbar

- *Développement du design work de Dunbar*

Nous tentons de mettre au jour les différentes connaissances professionnelles mobilisées par Dunbar pour cette conception. Pour ce faire, nous nous appuyons sur des outils développés pour étudier le *design work* et *design capacity* de l'enseignant (Pepin, Gueudet et Trouche, 2017). Nous recoupons les données extraites de l'entretien conduit avec Dunbar avec les éléments repérés dans la fiche Cartoun produite par cette dernière. Nous tentons de pointer les buts poursuivis ainsi que les connaissances professionnelles mobilisées par l'enseignante autour de la conception et de la mise en œuvre de cette ressource. Pour cela, nous débutons par présenter des éléments issus de l'entretien conduit avec l'enseignante avant de compléter le tableau de *design work* puis de *design capacity*. Afin de ne pas mettre d'extraits trop longs, nous présentons ci-dessous des moments choisis d'entretiens pertinents pour l'identification de connaissances professionnelles.

Q35	Comment vous est venue l'idée de cette ressource ?
R35	<p>Déjà je suis très active sur et je voyais beaucoup les collègues qui parlaient de twit'dictée des choses ça bon j'ai regardé ce que c'était et je me suis demandée comment moi je pouvais utiliser ça dans mes classes donc je suis partie de l'outil et pas du cours [...] je ne connaissais pas bien le principe je savais qu'elles connaissaient Babelio on en avait déjà parlé elles [les enseignantes-documentalistes] m'ont parlé brièvement de Babelio et je leur ai parlé du <i>Book'in Project</i> et il y en a une des deux qui était intéressée parce qu'elle adore l'anglais alors je lui ai demandé si elle était intéressée pour travailler avec moi elle avait un compte Babelio parce que beaucoup en ont beaucoup de professeurs documentalistes ont un compte Babelio je lui ai demandé si ça l'intéressait de se greffer au projet et elle m'a dit oui on a commencé à s'intéresser aux livres aux programmes [...] on a choisi la science fiction, le surnaturel elle a acheté les livres c'est elle qui a décidé de faire les achats je ne sais pas par qu'elle procédure ils passent on a dû les recevoir en janvier je les ai fait lire aux élèves il y en a à peu près sept donc j'ai fait tourné dans un premier temps les lectures des livres sont passées de mains en mains ça ça a pris quand même plus de trois semaines pour que tout le monde ait lu le livre en question donc ils avaient le choix quand ils n'arrivaient pas à choisir je choisissais pour eux ils devaient faire une fiche de lecture ça ça a pris du temps 3 semaines à peu près [...] Caroline le professeur documentaliste venait en classe donc on était deux à co enseigner. En plus elle parle très bien anglais donc génial et en plus on était trois parce que j'avais demandé à l'assistante canadienne de venir aussi parce que je savais pas trop comment gérer tout parce que donc on était trois.</p>
Q36	Ça a bien fonctionné ?
R36	<p>Alors hmm le bilan est mitigé si tu veux le problème était technique ils avaient fait leur fiche de lecture ils avaient des choses à dire mais ils ne connaissaient pas quoi non Facebook oui et donc l'histoire des 140 caractères des mots dièse ça nous prenait un temps fou parce qu'on écrivait à trois ou quatre établissements et à chaque fois il fallait les mots dièses et le nom de l'établissement et après ils avaient leur critique donc il faisait bien une fois la deuxième fois ils avaient oublié le mots dièse le nom de l'établissement et voilà tout ça a pris un temps fou un peu au détriment du contenu</p>

<p>on s'est un peu épuisé à leur dire les mots dièses eux par soucis de rapidité ils tweetaient plus vite que leur ombre c'était une expérience intéressante mais qui a demandé une prise en charge technique lourde heureusement qu'on était trois ça aurait pu tourner au fiasco mais c'est de ma faute je ne pensais pas qu'ils méconnaissaient autant .</p>

Extrait d'entretien n°1 : échanges sur la ressource Book'in Project

Dans les extraits précédents, Dunbar explique pourquoi elle souhaite utiliser Twitter dans sa classe. Il s'agit avant tout pour elle de mobiliser dans la classe une ressource qu'elle connaissait. Elle cherchait une activité présente sur Twitter transférable pour la classe et elle a pu identifier le *Book'in Project*. Elle a sollicité la collaboration d'une enseignante-documentaliste, Caroline, plus au fait sur ce projet. Cette dernière, accompagnée de l'assistante de langues, a participé à la mise en œuvre de la ressource.

Lors de cette mise en œuvre, Dunbar a dû faire face à une difficulté, non anticipée, celle de la méconnaissance de Twitter par les élèves. Cette dernière pensait que la prédominance des réseaux sociaux dans le quotidien des élèves faisait que ces derniers avaient tous les compétences numériques suffisantes pour entrer dans cette activité sans que des moments particuliers soient dédiés à cette prise en main.

Q37	Pourquoi avez-vous choisi de partager cette ressource ?
R37	Ce qui m'a intéressé dans ce cas c'était de montrer que j'ai quand même parlé de la documentaliste là ? <i>[elle relit la fiche]</i> J'ai voulu montrer qu'on pouvait utiliser les réseaux sociaux on avait fait aussi une initiation aux dangers d'internet et là c'est Caroline qui l'a fait cette initiation là on pouvait donc développer le goût de la lecture grâce à un réseau social. On aurait demandé de faire une fiche de lecture tout bête enfin toute bête, plus classique, là quand on leur a dit qu'ils allaient communiquer avec d'autres élèves de France il y a eu tout de suite un regain d'énergie. Ce n'était pas uniquement, on produit pour le prof on va être noté non parce que là il n'y avait pas de notes. Et puis c'était intéressant parce qu'ils devaient faire deviner le titre choisi et j'avais demandé, prévu, qu'ils fassent des nuages lexicaux et là c'était intéressant aussi. Il fallait faire le poster et aller le poster une fois que le nuage était fait c'était super mais il fallait faire une capture d'écran une fois que c'était fait, l'enregistrer dans un dossier, aller sur Twitter le chercher, donc ça c'était voilà ..donc quand je te parlais de contraintes techniques voilà mais peut-être que c'était un peu lourd mais après donc c'était un super nuage là sur Twitter c'est sympa et puis les élèves devaient deviner c'était bien.

Extrait d'entretien n° 2 : échanges portant sur l'EMI et les difficultés techniques

Ce second extrait d'entretien nous permet de voir que l'enseignante poursuit également un objectif plus transversal dans l'utilisation de Twitter. En effet, elle souhaite s'inscrire dans le

cadre des EMI, à la suite d'un travail déjà initié, par Caroline dans l'établissement, en lien avec les dangers d'internet.

Par ailleurs, nous voyons que le travail de recherche et de sélection de ressources est fortement orienté vers le numérique. En effet, les ressources Cartoun, Twitter et Babelio nourrissent de façon importante son travail. Dunbar explique également constituer des listes pour ses ressources : « par exemple je vais voir autrement mes sources, je fais des listes pédagogiques eteach eteach.net ». De plus, nous pouvons ainsi dire que la place occupée par le collectif se retrouve de façon importante dans son travail de conception. Sa recherche d'information passe, par exemple, par la mobilisation des connaissances de ses collègues, par les ressources numériques en ligne tels que Twitter mais aussi ses collègues dans l'établissement, comme Caroline.

Ces premiers éléments nous permettent de compléter le tableau du design work de Dunbar. Nous le présentons ci-dessous.

	Dunbar
<i>Pourquoi l'enseignante conçoit elle cette ressource ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - objectif principal : concevoir un projet pour sa classe basé sur Twitter - objectif secondaire : poursuivre le travail de prévention du risque lié à internet, engagé par l'enseignante-documentaliste, via l'utilisation de réseaux sociaux à visée éducative
<i>Quels est/sont son/ses buts et objectifs?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - concevoir une activité basée sur un usage « sécurisé » de Twitter portant sur la lecture de romans graphiques - faire travailler les élèves avec d'autres objectifs que ceux de la classe ordinaire (ne pas travailler que pour la note, écrire pour un autre destinataire que l'enseignant) - conduire les élèves vers le partage d'idées entre pairs, débiter des critiques littéraires via un travail de lecture active - développer le goût des élèves pour la lecture des œuvres en anglais
<i>A qui s'adresse-t-elle ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - à ses élèves - par extension : aux élèves des autres établissements participant au projet - puis aux « utilisateurs » de Cartoun
<i>Que conçoit-elle?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - un projet en langues bâti sur le <i>Book'in Project</i> : échanger par écrit des critiques littéraires en lien avec des ouvrages rédigés en anglais
<i>Comment conçoit-elle ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - en consultant des projets en ligne - en échangeant sur le sujet avec des collègues intra-établissement ou hors établissement
<i>Quels sont les ressources et les outils utilisés pour la conception ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - principalement sur internet : Twitter (suivi de Ginger), Cartoun, Babelio - ses listes pédagogiques - discussions avec ses collègues sur le sujet - les programmes
<i>Avec qui conçoit-elle?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - l'enseignante conçoit essentiellement seule, qu'il s'agisse de productions pour sa classe ou pour les collectifs auxquels elle prend part - dans le cas précis avec l'enseignante documentaliste
<i>Où est ce qu'elle conçoit ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - à son domicile et au lycée lorsqu'elle travaille avec sa collègue enseignante-documentaliste
<i>Quand conçoit-elle?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - pendant l'année scolaire

<i>Comment la ressource conçue est-elle évaluée ?</i>	- auto-évaluation, lors de la mise en œuvre dans la classe
---	--

Tableau n°40 : caractéristiques du design work de Dunbar

Nous pouvons voir que Dunbar tend à mobiliser des ressources numériques utilisées dans sa pratique quotidienne dans son travail de veille qu'elle souhaite ramener dans la classe. Les recherches en ligne ont un impact important dans la sélection de ressources. Il permet de rechercher et de sélectionner des ressources. Elle souhaite également, en cohérence avec la mobilisation de ressources authentiques, proposer des entrées proches de ce que les élèves peuvent rencontrer. Ces conceptions s'orientent vers ses élèves avant de revenir vers le collectif.

- *Développement de la design capacity de Dunbar*

Nous allons à présent nous intéresser au développement des connaissances professionnelles de Dunbar en lien avec la conception de cette ressource.

L'objectif de cette enseignante est de concevoir une activité avec une ressource numérique qu'elle connaît et utilise quotidiennement. Elle commence son travail de conception à partir de la ressource elle-même, c'est-à-dire de Twitter et non de la leçon. En effet, elle décide de construire une séquence qui va se développer en parallèle de sa progression de classe sur un temps dédié chaque semaine. A travers son travail sur cette nouvelle ressource, Dunbar veut montrer qu'il est possible d'utiliser un réseau social, comme Twitter, pour partager sur des sujets variés en toute sécurité. Nous identifions ici une connaissance professionnelle autour de l'intérêt d'échanger. En effet, afin de conduire les élèves vers la maîtrise de la langue, il est important, pour Dunbar, de les faire écrire sur des sujets divers dans des situations authentiques. Accompagnée de l'enseignante-documentaliste, elles ciblent des ouvrages de science-fiction qu'elles jugent cohérents avec les centres d'intérêt des élèves. Nous relevons ici une seconde connaissance professionnelle qui souligne qu'« afin d'impliquer les élèves dans l'activité, il est essentiel de leur présenter des ressources proches de leurs centres d'intérêt ».

En ce qui concerne ses principes de conception robustes, Dunbar précise qu'il lui faut au moins deux heures pour apprendre à utiliser une nouvelle ressource numérique. Ce temps d'appropriation peut varier en fonction de la complexité de celle-ci. Elle affirme également qu'une nouvelle ressource doit être testée avant une mise en œuvre dans la classe. Dans le cas de sa ressource « *Book'in Project* », elle l'a testée avec son mari et ses enfants à la maison

avant de l'utiliser : « quand j'utilise un outil numérique que tu ne connais pas il faut tester alors là tu appelles ton mari, tes enfants, tu as pas envie d'avoir un flop en cours ». Dunbar explique également que le projet revêt un caractère un peu différent. En effet, le travail, bien que s'inscrivant dans l'activité de classe, ne va pas être évalué. Dunbar explique que les élèves vont travailler dans une situation d'échanges plus authentique en produisant des textes écrits pour une autre personne que pour l'enseignant. Nous relevons ici une connaissance professionnelle, que nous assimilons à un principe robuste, que nous formulons ainsi : « faire produire des écrits aux élèves pour un autre destinataire que l'enseignant favorise la motivation ».

Nous identifions chez Dunbar des principes de conception flexibles. Par exemple, avant d'utiliser une ressource en classe, elle peut travailler avec d'autres enseignants lorsqu'elle est moins informée sur le sujet. Dans le cas de sa ressource sur Twitter, elle collabore avec l'enseignante-documentaliste du lycée pour concevoir son activité. Lors de la mise en œuvre dans la classe, Dunbar fait de nouveau appel à cette dernière et demande également à l'assistante canadienne d'être présente. L'enseignante nous explique que cette façon de procéder est nouvelle pour elle. Nous supposons que la conception de cette ressource va soutenir le développement d'une nouvelle connaissance professionnelle chez Dunbar à savoir « il est possible de se faire accompagner d'un ou plusieurs collègue(s) pour mettre en œuvre une ressource dans sa classe ».

Dunbar a une « réflexion dans l'action ». Elle explique ne pas avoir anticipé le manque de connaissances de ses élèves sur Twitter. Lorsqu'elle a mis en œuvre son activité, elle a remarqué leurs difficultés à suivre les règles de Twitter comme, par exemple, produire un énoncé de 140 caractères au maximum⁵⁴. Elle déclare qu'elle doit maintenant s'assurer des connaissances suffisantes des élèves autour de la ressource numérique avant de l'utiliser. Nous supposons ici que cette difficulté rencontrée lors de la mise en œuvre de la ressource va faire évoluer la prochaine mise en œuvre en lien avec cette ressource.

Nous reprenons ces points, afin de compléter le tableau ci-dessous :

⁵⁴ Depuis le 26 septembre 2017, Twitter offre la possibilité à certains de ses utilisateurs de dépasser la limite des 140 caractères traditionnels pour en atteindre désormais 280. Ce changement est appliqué à l'ensemble des utilisateurs depuis le 7 novembre 2017.

Composants de la <i>design capacity</i>	Dunbar
<i>Buts</i>	<ul style="list-style-type: none"> - concevoir une activité basée sur un réseau social, dans son cas Twitter en montrant une manière "sûre" d'utiliser Twitter (dans le programme : Éducation aux Médias et l'Information – EMI) - faire travailler les élèves avec d'autres objectifs que ceux de la classe ordinaire (ne pas travailler que pour la note, écrire pour un autre destinataire que l'enseignant) - faire progresser le goût des élèves pour la lecture d'œuvres en anglais - former les élèves à la lecture d'œuvres en anglais - entraîner les élèves à la rédaction de critiques littéraires
<i>Ensemble de principes de conception : principes robustes</i>	<ul style="list-style-type: none"> - utiliser des réseaux sociaux permet d'accéder des ressources mobilisables à la classe - stimuler les élèves passe par la proposition de thèmes proches de leur centres d'intérêts
<i>Ensemble de principes de conception : principes flexibles</i>	<ul style="list-style-type: none"> - concevoir une nouvelle activité basée sur les ressources numériques nécessite que celle-ci doive être testée avant d'être mise en œuvre dans la classe (dans ce cas, avec sa famille) - collaborer ponctuellement avec des collègues : documentaliste et / ou un.e assistant.e en langues - permettre aux élèves d'échanger avec des camarades distants favorise l'appropriation de la langue - mobiliser un réseau social soutient l'implication des élèves dans le travail
« <i>Réflexion dans l'action</i> »	- Dunbar n'avait pas prévu que les élèves pourraient avoir des difficultés à utiliser Twitter

Tableau n°41: développement de la *design capacity* de Dunbar

Nous voyons qu'un certain nombre de principes flexibles sont mobilisés en lien avec l'utilisation de Twitter. Dunbar, utilisant pour la première fois cette ressource numérique de type réseau social dans sa classe, développe de nouveaux choix de conception telles que collaborer avec l'enseignante-documentaliste et l'assistante de langue.

3.1.5. Rapprochement des éléments du tableau-document et de la *design capacity*

Nous tentons à présent de rapprocher ces éléments de la *design capacity* au tableau-document. Pour faciliter la lecture du tableau, nous rappelons que nous interprétons en tant que principes robustes un principe qui peut être potentiellement mobilisé par l'enseignant dans la conception de toutes les ressources en lien avec un même but. Les principes flexibles sont des principes de conception observables de manière plus ponctuelle. L'utilisation d'une ressource numérique est susceptible de donner à voir ces principes. Dans le cas de Dunbar, le principe flexible : « Permettre aux élèves d'échanger avec des camarades distants dans une situation "authentique" favorise l'appropriation de la langue » ne serait pas mobilisé sans le recours à une ressource numérique. Il est difficilement envisageable de mettre les élèves dans des

situations authentiques d'interactions à chaque séquence. Cela ne peut être possible qu'en lien avec un contexte particulier. En cela, ce choix de conception est un principe flexible.

Nous présentons plus précisément ces éléments dans le tableau ci-dessous :

But(s)	Ressources utilisées	Règles d'action	Invariants opératoires		Réflexion dans l'action
			<i>Principes robustes</i>	<i>Principes flexibles</i>	
Concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - œuvres en anglais	- utiliser Twitter pour rechercher des ressources	- utiliser des réseaux sociaux permet d'accéder à des ressources mobilisables à la classe - stimuler les élèves passe par la proposition de thèmes proches de leur centres d'intérêts	- concevoir une nouvelle activité basée sur les ressources numériques nécessite que celles-ci doivent être testées avant d'être mise en œuvre dans la classe (dans ce cas, avec sa famille)	Les élèves ne maîtrisent pas tous les réseaux sociaux à leur disposition
	<i>Technologies numériques</i> - espace pour la classe sur Twitter - Babelio - <i>Book'in Project</i> - T.B.I - ordinateur - smartphone	- coopérer avec ses collègues et sa famille pour concevoir et mettre en œuvre la ressource - concevoir un travail sur l'écrit en lien avec des œuvres littéraires actuelles - mettre les élèves en situation d'échanges authentiques - utiliser Twitter avec les élèves		- coopérer avec des collègues : documentaliste et / ou une assistante de langues - permettre aux élèves d'échanger avec des camarades distants l'appropriation de la langue - mobiliser un réseau social soutient l'implication des élèves dans le travail	

Tableau n°42 : rapprochement entre le tableau-document et les éléments de la design capacity

En rapprochant les éléments du tableau-document de ceux de la *design capacity*, nous pouvons ici identifier des connaissances en construction autour de la ressource Twitter. L'utilisation de la ressource numérique donne à voir la mobilisation de différents principes

flexibles spécifiques à cette pratique. Ainsi, pour la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite », Dunbar mobilise les principes flexibles suivants :

- Concevoir une nouvelle activité basée sur les ressources numériques nécessite que celles-ci doivent être testées avant d'être mise en œuvre dans la classe (dans ce cas avec sa famille) ;
- Coopérer avec des collègues : documentaliste et / ou une assistante de langues ;
- Permettre aux élèves d'échanger avec des camarades distants dans une situation authentique favorise l'appropriation de la langue ;
- Mobiliser un réseau social soutient l'implication des élèves dans le travail. Dunbar tente d'utiliser un nouvel outil pour soutenir l'intérêt de ces élèves.

L'utilisation de Twitter conduit Dunbar à coopérer avec sa collègue enseignante-documentaliste, et l'assistante de langue, dans le cadre de cette séquence. De plus, l'enseignante fait le choix de faire échanger, à l'écrit, ses élèves avec leurs camarades distants. Cela est rendu possible par la mobilisation de la ressource numérique qui, au-delà de susciter l'intérêt des élèves, place ces derniers dans une situation d'interactions pouvant difficilement être réalisée sans celle-ci. Ainsi, nous pouvons dire que l'utilisation de Twitter a un impact important sur les principes flexibles développés par Dunbar. En effet, utilisant pour la première fois ce réseau social dans sa classe, l'enseignante développe un nombre important de principes flexibles portant notamment sur le test et la construction de sa ressource en collaborant avec des collègues de son établissement, chose qu'elle déclarait ne pas faire lors de notre entretien.

3.1.6. Conclusion du suivi de la documentation de Dunbar

Pour conclure, nous pouvons dire que la ressource Twitter déjà mobilisée dans ses pratiques de recherche de ressources, est devenue, chez Dunbar, une ressource numérique pour la classe. Le travail coopératif dans lequel est engagée l'enseignante pour la conception de la ressource se prolonge dans la mise en œuvre de celle-ci. Cette expérience semble avoir une importance particulière dans le travail de Dunbar puisqu'elle partage cette expérience avec les autres enseignants en la mettant en avant, comme nous l'avons montré plus tôt, dans la g@zette des langues. De nouvelles connaissances professionnelles, en cours de développement, résultent de ce travail sur les ressources numériques mais également sur la collaboration entre collègues. L'utilisation de Twitter conduit à l'identification de nombreux principes flexibles. L'effet de cette utilisation sur son travail de conception a des effets

importants. Nous supposons que certains de ces principes flexibles en émergence, comme le travail collectif avec l'enseignante-documentaliste, peuvent être amenés à devenir des principes robustes.

3.2. Le cas de Ginger : présentation et analyses

Nous allons maintenant nous centrer sur le cas de Ginger, la seconde enseignante participant au GIPUN. Nous commençons par présenter son profil. Nous décrivons, ensuite, sa ressource *Seesaw*, avant de nous pencher sur le système de ressources mobilisé dans le cadre de la conception de cette ressource. Enfin, nous analysons son travail de conception à l'aide des concepts de *design work* et de *design capacity* avant de procéder au rapprochement avec les éléments du tableau-document.

3.2.1. Le profil de l'enseignante

- *Parcours de formation (rappel)*

Ginger est professeure d'anglais depuis plus de seize ans en collège. Après une formation à l'IUFM, elle occupe son premier poste en région parisienne. Elle obtient sa mutation dans l'académie de Rennes en 2008. D'abord Titulaire de Zone de Remplacement (TZR), elle est nommée, il y a dix ans, à un poste permanent dans son actuel établissement.

- *Ses rapports aux ressources numériques*

Ginger exerce dans un établissement de type collège numérique⁵⁵. L'enseignante dit mobiliser de façon importante le numérique dans ses pratiques aussi bien pour préparer que pour faire la classe. Elle nous explique que son intérêt pour le numérique naît d'un questionnement : « en fait dans le numérique ce qui m'intéresse c'est : quelle est la plus value ? C'est gagner du temps ? C'est gagner en efficacité pour permettre aux élèves d'aller plus loin ? Développer leur créativité ? C'est tout ça qui m'intéresse avec le numérique ».

Cette recherche d'optimisation s'associe à une préoccupation en lien avec le développement de l'autonomie des élèves. « Le sujet qui me préoccupe c'est l'autonomie des élèves en fait parce que je me suis rendue compte que même si on utilise les tablettes pour qu'ils soient autonomes dans leur travail en classe ils n'ont pas, ils ne vont pas saisir cette opportunité pour travailler véritablement de manière efficace ».

55 Les collèges numériques sont des établissements bénéficiant de dotations particulières leur permettant d'acquérir du matériel numérique.

- *Ses rapports au collectif*

En tant qu'Interlocutrice Académique au Numérique (IAN), Ginger est très impliquée dans la vie des collectifs travaillant sur les questions du numérique. Cette enseignante prend notamment part à un Travaux Académique Mutualisés (TraAM). De plus, elle a en charge la gestion du GIPUN depuis 2013. Ginger y assure, entre autres, le lien entre les membres et l'académie, notamment par le biais d'échanges réguliers avec l'Inspecteur d'Académie – Inspecteur Pédagogique Régional (IA-IPR) des langues attaché à la publication de la g@zette des langues.

Ginger s'inscrit également dans des collectifs de recherches coopératives entre enseignants et chercheurs. Elle participe, entre autres, au projet e-FRAN - IDEE et, plus particulièrement, au groupe CERAD-Anglais. Nous reviendrons sur son travail dans ce groupe plus précisément dans notre analyse portant sur ce collectif.

Ginger explique avoir besoin d'échanger avec des enseignants hors de son bassin pour pouvoir faire évoluer ses pratiques. Pour cela, elle utilise les réseaux sociaux tels que Twitter : « les personnes qui vont véritablement influencer sur ma pratique ce sont les personnes avec qui je suis en contact sur Twitter ça sera pas les collègues que je vais rencontrer dans mon bassin ». Les enseignants qu'elle rencontre sur Twitter sont des ressources, qu'elle reconnaît en tant que modèles très avancés dans leurs pratiques : « Ils sont déjà plus avancés dans leurs pratiques ils ont une sacrée longueur d'avance moi ce que je fais c'est rien du tout par rapport à d'autres collègues de langues ».

Enfin, terminons par préciser qu'une pratique importante chez Ginger est celle de la classe inversée. L'enseignante s'implique beaucoup dans la vie du collectif « Invertissons la classe », notamment en organisant des événements autour de cette thématique tels que la semaine de la classe inversée.

3.2.2. Présentation de la ressource : « comment suivre les travaux des élèves et garder une trace des productions quand on fonctionne en classe inversée ? »

La ressource que nous présentons est intitulée « comment suivre le travail des élèves et garder une trace des productions quand on fonctionne en classe inversée ? ». Cette ressource est développée autour du logiciel *Seesaw*⁵⁶ Nous faisons désormais référence à cette ressource en l'appelant « ressource *Seesaw* » pour faciliter la lecture de notre analyse. La classe inversée est une approche pédagogique qui consiste à faire travailler les leçons à la maison et faire les

⁵⁶ [Le logiciel Seesaw est un portfolio en ligne sur lequel il est possible de télécharger des fichiers écrits, des vidéo ou des audio. Ce logiciel a été conçu pour une utilisation dans la classe : https://web.seesaw.me/](https://web.seesaw.me/)

exercices en classe. Afin de présenter la ressource, nous débutons par introduire ci-dessous la fiche Cartoun correspondant à la ressource mise en ligne.



Comment suivre les travaux des élèves et garder une trace des productions quand on fonctionne en classe inversée ?

Identifiant

AP1190

Partageable sur les réseaux sociaux

Contacts

Accepte d'être contacté par mail pour échanger au sujet de son activité :

(Auteur)

Repères pour éduquer enseigner et apprendre dans un environnement numérique

Repère principal	Rendre les élèves autonomes (créativité et production)
-------------------------	--

Parcours et axes

S'inscrit dans un parcours	Aucun parcours associé
Axe(s) associé(s)	Aucun axe associé

Domaines d'enseignement et public visé

Domaines d'enseignement	2D-Langues vivantes / Anglais
Public visé	Cycle 4 / 4e Cycle 4 / 3e

Description de l'activité

Niveau de pratique numérique de l'élève	Utilisateur courant
Pratiques numériques de l'élève	Ecoute, capture, traitement ou diffusion de son Visualisation, capture, traitement ou diffusion d'image Saisie, traitement ou diffusion de texte et données chiffrées

Outils numériques utilisés par l'élève	Exploitation d'outils de visualisation collective (Vidéo projecteur, TBI, VPI, recopie vidéod'appareilsmobiles)
Durée de l'activité	Internet et services en ligne / Accès à internet
Nature du travail pédagogique de l'élève	Quelques minutes
	Produire
	Communiquer
Modalité d'utilisation	Autres (préciser)
Lieu de l'activité	Modalités mixtes
	Hors établissement
	En classe entière
Lien(s) internet(s)	En salle d'informatique ou multimédia
Transférabilité de l'activité	seesaw
Compétence	à d'autres domaines d'enseignement
	production écrite
	production orale
	numériques

Résumé de l'activité

Suivre le travail des élèves effectué quand on fonctionne en classe inversée

Scénario

Quand on travaille en classe inversée, il n'est pas toujours évident de ne pas perdre le fil lorsque les élèves travaillent sur différents documents ou doivent produire des choses différentes.

Pour tout centraliser, j'utilise un portfolio en ligne, Seesaw. Il s'agit d'une application en ligne multi-plateforme, me permettant de mettre des ressources à la disposition des élèves mais également de récupérer les productions de tous les élèves de la classe.

Lorsque j'ai récupéré les productions, je peux les commenter directement à l'oral ou à l'écrit. Je peux annoter le document de l'élève.

Je peux partager les travaux de mes élèves et mettre le lien sur un ENT par exemple, car les productions se partagent.

Voici un exemple de production

écrite: https://app.seesaw.me/pages/shared_item?item_id=item.5a96ace8-e4d8-4d5f-bbb7-340119084223&share_token=ob7EbdJ7RaypAFaHaTmpw&mode=share

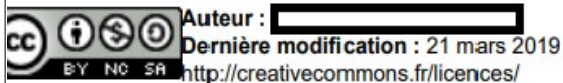
Exemple de production orale

: https://app.seesaw.me/pages/shared_item?item_id=item.7a94891b-53c7-4869-9f31-a24aa43b86d3&share_token=dfEzWlcrSH6g8UOaHLyE5g&mode=share

Exemple d'annotation : https://app.seesaw.me/pages/shared_item?item_id=item.4f5d5b7e-2ac3-4a55-ae02-9e44b4c0eb42&share_token=mZA4ZeW3SxusztiiBfnMtQ&mode=share

Analyse

Je trouve que ce type de portfolio en ligne est très utile, puisque l'élève peut tout faire dans la



même application.

J'autorise mes élèves à utiliser leur smartphone pour prendre des photos de leur travail et me l'envoyer dans le portfolio.

Les élèves ont la possibilité de voir et de lire les productions des autres. Ils apprécient pouvoir "liker" ce que font leurs camarades.

Pièges à éviter

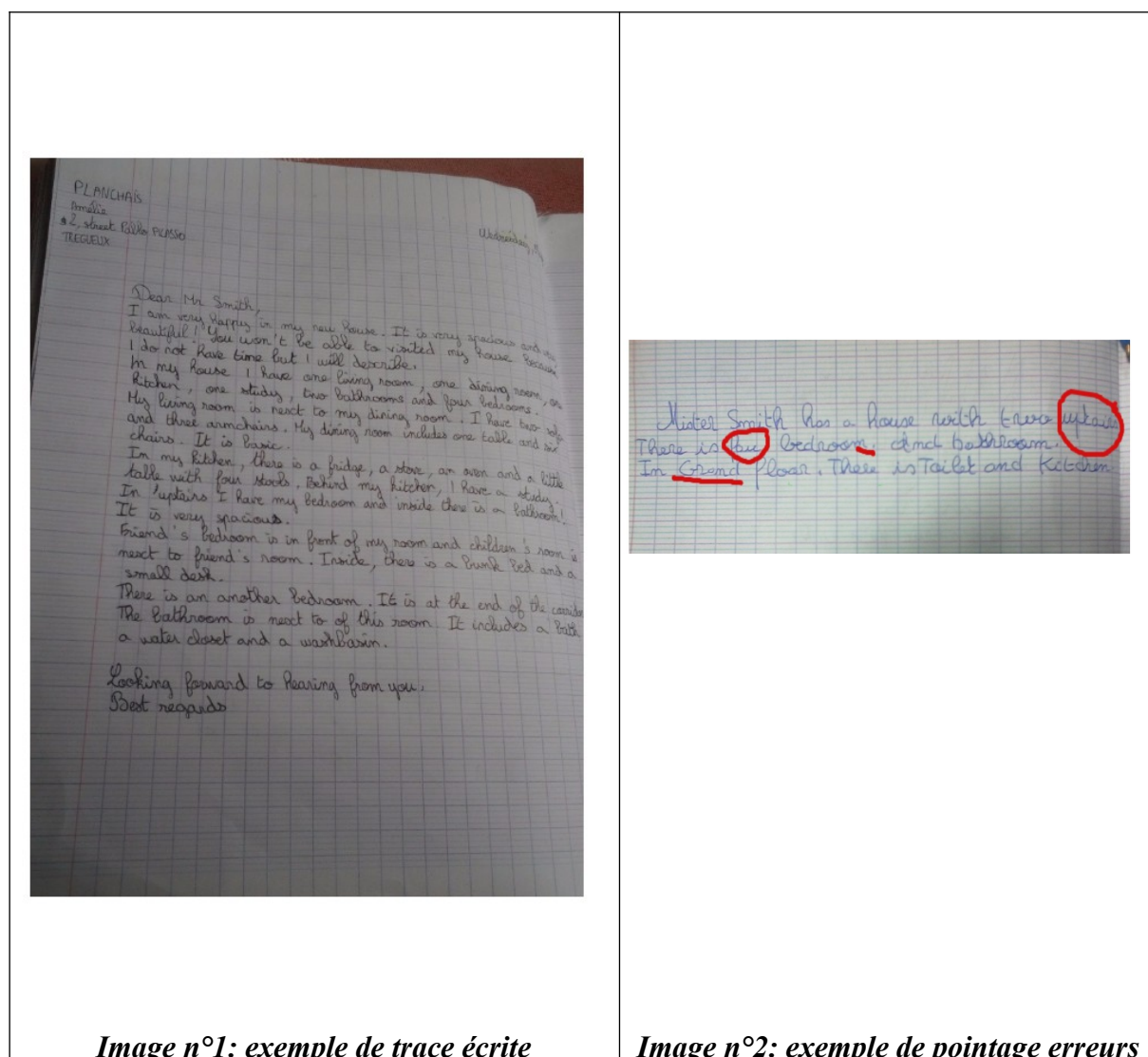
Capture d'écran n° 14 : fiche Cartoun « comment suivre les travaux des élèves et garder une trace des productions quand on fonctionne en classe inversée ? »

La ressource *Seesaw* a été conçue par Ginger pour ses classes de quatrième et de troisième. Dans cette fiche Cartoun, cette enseignante présente une ressource numérique en tant que soutien pour faire la classe. Elle y décrit comment, à l'aide d'un portfolio, il est possible de collecter le travail des élèves lorsque ces derniers sont dans une situation de type classe inversée. Dans le scénario introduit, Ginger explique que la ressource *Seesaw* permet, grâce à différentes fonctionnalités, de mettre à la disposition des élèves des ressources et de collecter les productions de ces derniers. L'enseignante peut, de son côté, faire des retours, à l'écrit ou à l'oral, sur le travail mis en ligne et partager des productions à une plus large échelle sur l'ENT de l'établissement. Pour compléter sa présentation, Ginger met à la disposition des enseignants-utilisateurs de Cartoun des exemples de productions (voir ci-après, p.231). Enfin, dans une dernière partie intitulée « analyse », Ginger explique avoir autorisé ses élèves à utiliser leur smartphone pour la mise en ligne de leurs productions⁵⁷. Elle précise également

⁵⁷ Depuis la rentrée 2018, la loi permet maintenant l'utilisation pédagogique des téléphones mobiles à condition d'être expressément autorisée par le règlement intérieur. Cette utilisation se doit d'être encadrée par un membre de la communauté éducative. Un guide élaboré par la direction du numérique pour l'éducation apporte toutes les précisions utiles sur les projets pédagogiques s'appuyant sur l'expérimentation AVEC (Apportez Votre Equipement personnel de Communication) - <https://www.education.gouv.fr/cid133479/interdiction-du-telephone-portable-dans-les-ecoles-et-les-colleges.html> . Ce choix, appelé BYOD en anglais, rappelle le choix fait par Dunbar avec ses élèves.

que la ressource numérique permet les interactions entre élèves qui peuvent accéder et commenter les productions de leurs camarades.

Nous voyons ci-dessous des exemples de productions d'élèves.



Captures d'écran n° 15 : extrait de la fiche Cartoun Seesaw

Dans les images ci-dessus, nous pouvons voir un type de productions d'élèves mis en ligne par ces derniers dans le portfolio. Dans ce cas précis, il est possible pour les élèves de prendre en photo leur travail (image n°1) et de le mettre en ligne. L'enseignante peut alors accéder à leur production et y ajouter des annotations / corrections en entourant, ou souligner les erreurs (image n°2).

3.2.3. Le sous-système de ressources de Ginger – le schéma du chercheur

Dans l'exemple que nous présentons, Ginger conçoit une ressource qui lui permet de suivre le travail des élèves en situation de classe inversée. Nous précisons les ressources à sa disposition, pour cette conception, dans le tableau ci-dessous.

Concevoir et mettre en œuvre une ressource permettant de faciliter le suivi des élèves à l'aide du logiciel Seesaw	
<i>Suivre les élèves</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Edu'bases - Facebook - Moteur de recherches - Collègues des collectifs (établissement, hors établissement, recherche) - Collègues distants de type listes sur Twitter

Tableau n°43 : représentation schématique du système de ressources de Ginger pour la ressource « Seesaw »

Le tableau ci-dessus donne à voir une classe de situations « suivre les élèves ». Celle-ci est mise au jour par Ginger lors de l'explicitation de son but. En effet, cette dernière souligne avoir conçue cette ressource afin de faciliter la supervision du travail des élèves en prenant connaissance du travail réalisé pendant une séance. La ressource *Seesaw* intervient en tant que ressource complémentaire à une activité existante.

3.2.4. Le *design work* et la *design capacity* de Ginger

- *Développement du design work de Ginger*

Nous allons à présent poursuivre notre analyse en étudiant l'entretien conduit avec l'enseignante à l'aide des concepts de *design work* et de *design capacity*. Pour cela, nous revenons sur des éléments extraits de l'entretien avec Ginger.

Q31	Pensez vous que le partage entre collègues pourrait lever cette « barrière » ?
R31	En fait le métier de professeur c'est un métier où on est très isolé par exemple euh moi dans cet établissement là je ne travaille pas directement avec mes collègues de langues je vais sur Twitter pour travailler avec des gens ce qui peut paraître étonnant puisque dans mes collègues il y a des gens avec qui je pourrais travailler mais il y a aussi voir les choses comment dirais je ? Voir les choses d'un point de vue pédagogique de la même façon je trouve plus facilement ces personnes là sur Twitter que là autour de moi

Q34	Où recherchez vous vos ressources ?
R34	Sur des sites euh ben j'aime bien quand même voir les ressources proposées par des collègues sur des sites académiques effectivement ça peut être les édu'bases directement les sites académiques mais euh comme j'appartiens à différents groupes on s'échange pas mal de choses c'est aussi par ce biais en discutant avec d'autres collègues en ligne dans différents groupes que je récupère les choses

Extraits d'entretien n° 3 : Ginger explique la place importante d'internet dans ses recherches de ressources

Dans ces deux extraits, Ginger explique comment elle procède pour rechercher des ressources. Cette enseignante, se sentant « isolée » dans son établissement, s'oriente vers des sources en ligne. Elle peut, ainsi, mobiliser des ressources institutionnelles avec les Edu'bases mais aussi se mettre en relation avec ses collègues en ligne à l'aide de réseaux sociaux tels que Twitter.

Q36	Passons maintenant à la partie de votre travail plus axée sur la conception. J'ai cherché sur Cartoun vos ressources portant sur la classe inversée. Cette ressource a été produite en mai 2016 d'où cette idée de ressource vous est-elle venue?
R36	Pourquoi j'ai voulu partager ça parce que je trouvais que c'est quelque chose qui pourrait servir à d'autres collègues qui se posaient le même type de questions comment on suit les travaux parce que c'est je trouve une des difficulté de la classe inversée comme on les met en autonomie, et qu'ils font des choses différentes pendant la séance, il me fallait un outil qui soit efficace pour ensuite avoir une vision globale du travail, voilà de ce que l'élève a produit pendant la séance donc c'est pour ça que j'ai proposé.

Q54	Est que ce n'est pas trop compliqué d'être explicite ? Dans la mesure ou les enseignants consultant les fiches n'ont pas tous le même niveau de maîtrise
R54	Je pense pas trop à ça je me dis voilà j'ai envie de parler de ça suivre les travaux de mes élèves je ne me dis pas si c'est quelqu'un qui n'y connaît rien j'adapte parce qu'on a la possibilité de choisir est-ce que c'est un utilisateur courant ou débutant etc donc là je fais mes choix mais j'essaie de présenter des outils qui soient accessibles au plus grand nombre quand même mais au moins il y a des gens qui ont une pratique courante du numérique parce qu' effectivement quelqu'un qui n'y connaîtra rien entrer par Seesaw je pense que ça peut faire peur

Extraits d'entretien n° 4 : échanges portant sur les choix de conception en lien avec la ressource Seesaw

- *Le design work de Ginger*

Dans cette ressource, Ginger travaille avec le logiciel *Seesaw* pour compléter une activité déjà existante lors de la mise en activité des élèves en classe inversée. Laisant les élèves en autonomie, l'enseignante souhaite corriger les productions des élèves hors du temps de classe

afin de laisser à ces derniers la totalité du temps de la séance pour réaliser la / les activité(s). Elle recherche un logiciel facilitant le suivi des activités des élèves. Dans sa recherche de ressources, Ginger sollicite de façon importante les ressources en ligne. Nous identifions ici une connaissance professionnelle de Ginger qui souligne que les ressources numériques sont une source fiable pour sa recherche de ressources.

De plus, il est intéressant de noter que malgré une participation importante à des collectifs, Ginger explique ne pas concevoir avec ses collègues. Elle peut se nourrir du travail de ces derniers mais elle conçoit ses ressources seule.

Enfin, nous relevons que la conception des activités de classe est toujours mobilisable pour Cartoun. Ainsi, chaque ressource conçue pour la classe peut potentiellement aller nourrir le système de ressources communautaire lorsque Ginger juge la ressource suffisamment pertinente pour pouvoir être utile pour le travail d'un collègue.

Nous revenons sur les différents éléments mis au jour en les intégrant au tableau du *design work* de Ginger.

	Ginger
<i>Pourquoi l'enseignante conçoit elle cette ressource ?</i>	- concevoir une nouvelle ressource pour compléter une activité existante
<i>Quels est/sont son/ses buts et objectifs?</i>	- faciliter le suivi du travail des élèves lorsque ceux-ci travaillent en autonomie. - faire interagir les élèves entre eux
<i>A qui s'adresse-t-elle ?</i>	- à ses élèves - par extension aux « utilisateurs » de Cartoun ayant une bonne maîtrise du numérique
<i>Que conçoit-elle?</i>	- un portfolio permettant le suivi du travail des élèves. Ces derniers mettent en ligne des éléments que l'enseignante peut consulter et annoter.
<i>Comment conçoit-elle ?</i>	- en consultant un moteur de recherche - en suivant des collègues distants sur Twitter
<i>Quels sont les ressources et les outils utilisés pour la conception ?</i>	- Edu'bases - moteurs de recherches - Facebook - Twitter
<i>Avec qui conçoit-elle?</i>	- principalement seule. Ginger ne produit pas de ressources avec ses collègues au moment de l'entretien
<i>Où est ce qu'elle conçoit ?</i>	- à son domicile
<i>Quand conçoit-elle?</i>	- pendant l'année scolaire
<i>Comment la ressource conçue est-elle évaluée ?</i>	- auto-évaluation, lors de mise en œuvre dans la classe

Tableau n°44 : caractéristiques du *design work* de Ginger

Nous voyons, qu'à travers cette ressource l'objectif principal de Ginger est de concevoir une ressource qui l'aide à suivre et à récupérer le travail des élèves lorsque ceux-ci travaillent en autonomie. Il est également possible dans ce cadre de les faire interagir sur les productions de leurs camarades. Nous relevons également que Ginger, dans son travail de conception, s'appuie fortement sur les ressources identifiées en ligne.

- *Le développement de la design capacity de Ginger*

La conception de cette ressource est guidée par une difficulté ressentie par Ginger dans ses pratiques : « je trouve qu'une des difficultés de la classe inversée est qu'on les met en autonomie et qu'ils font des choses différentes pendant la séance et donc il me fallait un outil qui soit efficace pour ensuite avoir une vision globale de ce que l'élève a produit pendant la séance ». Ginger souhaite faciliter le suivi de la production des élèves quand ces derniers sont mis au travail en situation d'autonomie. Pour ce faire, elle met en place un espace commun sur lequel les élèves déposent leurs travaux réalisés pendant la séance.

Du côté de ses concepts robustes, nous identifions une connaissance professionnelle ancrée dans sa recherche documentaire. Ginger se tourne vers une recherche en ligne pour concevoir une ressource complémentaire. De plus, la ressource sélectionnée doit permettre un gain de temps dans la collecte des productions d'élèves en devenant un logiciel facilitateur du suivi des élèves.

En terme de principes de conception flexibles, Ginger met en place une manière de collecter les travaux d'élèves. Ces derniers mettent leur production en ligne une fois celle-ci terminée afin que l'enseignante puisse y accéder. Ginger explique alors pouvoir apporter des corrections, sous forme écrite ou orale, sur ces productions en fonction des erreurs commises par les élèves. Enfin, il est possible que cette ressource favorise le travail collaboratif entre élèves. Ces derniers peuvent avoir accès aux productions de leurs camarades. Une des possibilités est de « liker »⁵⁸ ce que produisent leurs camarades lorsqu'ils trouvent cela très intéressant.

Nous identifions un élément de « réflexion dans l'action » chez Ginger dans l'analyse de la fiche Cartoun correspondante. L'enseignante, lors de sa conception, pense utiliser les tablettes pour que les élèves puissent mettre en ligne leur travaux. Cependant elle explique autoriser ses élèves à utiliser leur smartphone pour prendre des photos de leur production afin de permettre un gain de temps pour la mise en ligne des travaux de classe.

58 Terme beaucoup utilisé sur les réseaux sociaux pour dire que l'on aime quelque chose.

Composants de la <i>design capacity</i>	Ginger
<i>Buts</i>	<ul style="list-style-type: none"> - pallier les difficultés liées au suivi de plusieurs élèves durant une activité de classe inversée - gérer la classe - collecter l'ensemble des travaux d'élèves
<i>Ensemble de principes de conception : principes robustes</i>	- utiliser un moteur de recherche, avec des mots clés spécifiques, permet d'identifier des ressources utiles pour la conception
<i>Ensemble de principes de conception : principes flexibles</i>	<ul style="list-style-type: none"> - le portfolio doit être accessible dans et hors classe - proposer une ressource accessible et facilement manipulable
« <i>Réflexion dans l'action</i> »	- les élèves peuvent utiliser leur smartphone pour prendre des photos de leur production et les envoyer sur le portfolio

Tableau n°45 : caractéristiques du développement de la design capacity de Ginger

La mise au travail des élèves en situation d'autonomie semble être un choix réalisé régulièrement par Ginger. Cette modalité de travail la mène à rechercher une façon de faciliter le suivi de ses élèves, ce qui la conduit à développer de nouveaux principes flexibles. Nous relevons, également, une « réflexion dans l'action ». L'enseignante souligne encourager ses élèves à utiliser un smartphone afin de faciliter la prise en photos de leur production car la manipulation des tablettes semble être trop chronophage. Nous pensons que cette « réflexion dans l'action » est susceptible de mener l'enseignante vers le développement d'une nouvelle règle d'action.

3.2.5. Rapprochement entre les éléments des tableaux-documents et de la *design capacity*

Nous allons, à présent, à l'instar du travail mené lors de l'étude du cas de Dunbar, rapprocher les éléments des tableaux-documents et de la *design capacity*. Nous obtenons le tableau suivant :

Buts	Ressources	Règles d'action	Invariants opératoires		Réflexion dans l'action / inférences
			<i>Principes robustes</i>	<i>Principes flexibles</i>	
Suivre les élèves	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - Les productions d'élèves	- identifier un logiciel accessible en ligne pour aider à la collecte des productions d'élèves	- utiliser un moteur de recherche, avec des mots clés spécifiques, permet d'identifier des ressources utiles pour la conception	- proposer une ressource accessible et facilement manipulable - le portfolio doit être accessible dans et hors classe	Les élèves peuvent utiliser leur smartphone pour prendre des photos de leur production et les envoyer sur le portfolio
	<i>Technologies numériques</i> - Seesaw - tablette - smartphone	- mettre à la disposition des élèves un portfolio simple de prise en main - annoter les productions hors du temps de classe			

Tableau n°46 : rapprochement entre le tableau-document et les éléments de la design capacity

Dans le tableau ci-dessus, nous pouvons voir les connaissances professionnelles mobilisées par Ginger lors de la construction de sa ressource. Nous relevons notamment le développement de principes flexibles. Ainsi pour la classe de situations « suivre les élèves », associée au logiciel *Seesaw*, Ginger mobilise les principes flexibles suivants :

- « La ressource doit être facilement manipulable et permettre de gagner du temps ». Le but de Ginger étant de collecter les productions des élèves en fin de séance, elle souhaite que les élèves puissent rapidement réaliser l'opération ;
- « Le portfolio doit être accessible dans et hors classe ».

Ces deux principes flexibles sont pointés en lien avec l'utilisation nouvelle du logiciel *Seesaw*. Celui-ci, mobilisé par Ginger pour résoudre une difficulté : suivre le travail de tous ses élèves en situation de classe inversée, conduit l'enseignante vers l'émergence d'invariants opératoires que nous pensons susceptibles de devenir robustes.

Nous relevons également dans l'analyse du travail de Ginger une « réflexion dans l'action ». Nous la formulons ainsi : « Les élèves peuvent utiliser leur smartphone pour prendre des photos de leur production et les envoyer sur le portfolio ». Cette décision est validée par Ginger lorsqu'elle s'aperçoit que la collecte des productions des élèves au terme de la séance est trop chronophage lorsque les élèves utilisent uniquement les tablettes à disposition. Nous pensons que cette « réflexion dans l'action » est susceptible de donner lieu ultérieurement à ce

qui pourrait être une règle d'action telle que « faire utiliser leur smartphone aux élèves pour récupérer les productions ».

3.2.6. Conclusion de la documentation de Ginger

Pour conclure, nous pouvons dire que l'analyse de la documentation de Ginger donne à voir des connaissances professionnelles en développement autour du logiciel *Seesaw* pour la classe de situations « suivre les élèves ». La mise en autonomie des élèves relève de questionnements profonds de l'enseignante, notamment en lien avec sa pratique de classe inversée. Nous faisons l'hypothèse que la participation de Ginger au groupe CERAD-Anglais, travaillant sur ces questions d'autonomie, va faire évoluer ses pratiques.

4. Éléments de conclusion du cas GIPUN

Dans ce chapitre, le travail communautaire du GIPUN a été étudié sur deux années. Nous avons décrit la participation des membres dans ce projet avant d'étudier la structure de leur système de ressources. Nous avons précisé les classes de situations associées aux différents objectifs puis nous avons analysé des épisodes pertinents pour la mise au jour de connaissances communautaires. Nous revenons, dans cette synthèse, sur les principaux résultats obtenus.

4. 1. La documentation communautaire

La documentation communautaire a été analysée pendant deux années. Cette étude a permis de souligner le fort engagement de Ginger dans le travail de la CoP. En tant que responsable de groupe, elle impulse une dynamique de travail et propose de nombreuses ressources aux membres. Dunbar, quant à elle, assiste également à ces réunions. Elle contribue à la réalisation des objectifs de la CoP, notamment, par l'animation et la participation à différents collectifs, hors GIPUN. La participation des enseignantes est stable sur ces deux années.

Lors de la seconde année de suivi la décision des membres de revenir sur la forme de la g@zette des langues renforce la famille d'activité « diffuser ». Identifiée en tant qu'élément premier de la diffusion de leur travail, les membres estiment que la g@zette des langues, trop peu consultée dans son format actuel, doit évoluer.

La grande stabilité des objectifs poursuivis par la CoP se retrouve dans la structure de leur système de ressources communautaire. Nous avons identifié quatre familles d'activités que sont « collaborer », « se former », « concevoir et mettre en œuvre une ressource » et

« diffuser ». Nous avons associé à ces objectifs différentes classes de situations : « réaliser un travail de veille », « conduire des discussions didactiques », « choisir des ressources », « collaborer avec le groupe », « participer à des événements » et « concevoir des ressources pour les enseignants ». Les familles d'activités et les classes de situations, ainsi définis, restent stables sur les deux années d'analyse.

Nous avons pointé différentes connaissances communautaires « déjà-là » ou construites. Celles-ci sont essentiellement développées en lien avec les technologies numériques. La première partie de ces connaissances porte sur la pertinence du choix des ressources. Les membres doivent, entre autres, porter une attention particulière au fait que les ressources choisies doivent être libres de droits. La seconde partie des connaissances porte sur l'accompagnement des enseignants-utilisateurs dans leur appropriation des fiches Cartoun. Il s'agit, par exemple, d'introduire une nouvelle technologie numérique en partant d'une compétence langagière spécifique avant de faire un focus sur celui-ci afin de démontrer sa pertinence pour travailler cette compétence.

Les technologies numériques sont très présentes dans les interactions du groupe. La première année, nous avons observé essentiellement des présentations de technologies numériques identifiées comme sujets potentiels pour les fiches Cartoun. La seconde année, les membres, souhaitant stabiliser leur pratique avec les ressources numériques déjà mobilisées, concentrent leurs échanges sur les moyens à mettre en œuvre pour la diffusion de leurs fiches et des autres ressources produites. Il est important de préciser que malgré l'importance de technologies numériques dans le travail du GIPUN, ces derniers sont uniquement présentés au groupe sans qu'un moment soit dédié à leur manipulation. Enfin, il est également notable que le système de ressources communautaire est essentiellement nourri par les ressources issues du système de ressource individuel de chaque membre, aucune conception de ressources n'étant réalisée collectivement.

4.2. Les documents développés par les enseignants

Nous avons réalisé l'analyse des documents développés par deux enseignantes en lien avec une technologie numérique particulière.

Dunbar a développé des documents en lien avec une ressource numérique Twitter en produisant la ressource « *Book'in Project* ». Cette enseignante propose à ses élèves, en lien avec le choix de certaines options de Twitter, dans un processus d'instrumentalisation, de

travailler l'écrit via un réseau social. La ressource numérique est ici l'élément essentiel pour la réalisation du travail. En effet, l'utilisation de Twitter a mené Dunbar à faire évoluer ses habitudes de travail. Cette dernière a collaboré avec sa collègue enseignante-documentaliste dans la conception et la mise en œuvre de cette ressource. Cette connaissance professionnelle portant sur la collaboration transversale de type EPI a un effet notable sur le travail documentaire de Dunbar. Dans l'analyse du travail de ces deux enseignantes, nous n'avons pas identifié de classes de situations communes nous menant à comparer des règles d'action. C'est pourquoi nous ne revenons pas sur ce point dans cette partie.

Nous avons identifié, chez Ginger, un souhait d'introduction de technologies numériques dans des activités existantes afin d'optimiser son suivi de classe lors de la mise au travail des élèves en situation d'autonomie. Pour ce faire, elle porte son choix sur des ressources faciles à prendre en main et ayant des fonctionnalités qui permettent de soutenir le travail de classe.

Pour conclure, nous pouvons dire que la participation au GIPUN, en conduisant les membres vers une utilisation importante des technologies numériques, soutient le développement de nouveaux documents. La nécessité de garder la dynamique de travail mène ces derniers à nourrir de façon régulière leur système de ressources individuel, et, de fait, le système de ressources communautaire, par l'apport de nouvelles ressources numériques.

Chapitre 3. Analyses des données portant sur le collectif CERAD-Anglais

Ce chapitre porte sur le troisième groupe observé nommé CERAD-Anglais. Ce dernier est constitué dans le cadre du projet e-FRAN-IDEE. Nous analysons les données collectées portant sur la première année d'existence du groupe (2017-2018).

L'étude que nous proposons diffère quelque peu des deux précédentes. En effet, le groupe étant constitué dans le cadre d'une ingénierie didactique coopérative, celui-ci ne peut pas être présenté en tant que communauté de pratique au début de notre observation. Dès lors, nous ne mobilisons pas les éléments descripteurs de la pratique (Wenger, 1998) dans un premier temps.

Notre travail se découpe en deux parties. Dans la première partie, nous analysons la documentation communautaire du groupe. Pour ce faire, nous mobilisons la notion de participation (Wenger, 1998) que nous appliquons au travail communautaire afin de faire ressortir le rôle des acteurs et leurs implications dans le travail de conception. Nous présentons ensuite une représentation schématique du système de ressources communautaire nous permettant de décrire la structure des activités collectives. Nous poursuivons notre analyse par l'étude d'épisodes précis permettant la mise au jour de moments au sein desquels les connaissances communautaires se forment.

Dans notre deuxième et dernière partie de chapitre, nous nous centrons sur l'intégration de ressources communautaires dans le système de ressources des membres. Nous avons sélectionné deux enseignantes, Val et Ginger, actrices de l'ingénierie, que nous suivons plus finement. Nous débutons par introduire leur profil afin de décrire leur expérience au sein de collectifs et de pointer leur usage de ressources numériques. Nous décrivons le sous-système de ressources développé par ces enseignantes, en lien avec la ressource collectivement construite, avant d'analyser des épisodes plus précis favorisant la mise au jour des documents en cours de développement. Nous terminons par rapprocher les tableaux-documents aux éléments de la *design capacity*.

Rappel des principales caractéristiques du collectif

Le projet de recherche e-FRAN⁵⁹ IDEE (Interactions Digitales pour l'Éducation et l'Enseignement), plus précisément le volet CERAD (Collectifs Enseignants et Ressources pour l'Autonomie des élèves) vise à étudier les questions d'appropriation du numérique par les enseignants et à identifier des usages pouvant favoriser le développement de l'autonomie des élèves. Une partie de cette recherche s'appuie sur la conception collective, entre enseignants et chercheurs, d'une ressource éducative libre⁶⁰ (REL) en anglais. Le groupe de travail est constitué de huit membres. Il compte deux enseignantes-chercheuses (désormais nommées C1 et C2) en didactique des langues et cultures, spécialistes de la langue anglaise, trois enseignantes d'anglais (Val, Ginger et Jenny) exerçant en secondaire et de trois doctorants en didactique des langues. Le collectif a été constitué à la rentrée 2017, il est à sa première année d'existence au moment de notre étude.

L'objectif du groupe est de produire une ressource pédagogique numérique soutenant le développement de l'autonomie des élèves de cycle 4 dans l'apprentissage de l'anglais. Pour ce faire, il s'agit pour les membres, suivant les principes de l'ingénierie didactique coopérative, de concevoir collectivement cette ressource. Cette dernière repose sur deux aspects fondamentaux qui doivent être pris en compte et intégrés dans la mise en forme de la ressource : celle-ci doit permettre de favoriser l'autonomie des élèves et cette autonomie doit être soutenue par l'usage de ressources pédagogiques numériques. La présentation de ces objectifs a été faite aux enseignants constituant le collectif lors de la constitution du groupe. En lien avec nos questions de recherche, nous centrons nos analyses sur le travail conduit autour des ressources pédagogiques numériques. Nous n'aborderons pas la question de l'autonomie travaillée dans ce collectif.

1. Analyse de la documentation communautaire

Comme nous l'avons précisé plus tôt, l'objectif réunissant les enseignants est la conception collective d'une ressource pédagogique numérique soutenant le développement de l'autonomie des élèves. La ressource conçue s'adresse à des élèves de 4ème. Elle porte sur la connaissance des ouvrages de Conan Doyle et plus particulièrement de son personnage Sherlock Holmes.

59 <http://www.education.gouv.fr/cid94346/appel-a-projet-e-fran.html>

60 https://fr.wikipedia.org/wiki/Ressources_%C3%A9ducatives_libres

Plusieurs activités sont conçues pour cette séquence, nous les décrivons dans la partie suivante. Nous commençons par décrire le rôle des acteurs dans cette conception avant de présenter le système de ressources communautaire.

1.1. La documentation communautaire : présentation et analyses

1.1.1. La participation des membres

Tout d'abord, et afin de mieux cerner le travail collectif, nous introduisons une présentation large des différentes étapes de la conception. Nous pointons, au fil des réunions, les rôles joués par deux enseignantes en particulier, Val et Ginger. Il s'agit ici de suivre leur implication dans le collectif avant d'analyser plus finement la mise en œuvre de la ressource dans leur classe.

Numéro des réunions	Étapes de travail	Date
<i>Réunion 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> - première réunion du collectif - rappel des objectifs de l'ingénierie didactique coopérative travaillant sur l'autonomie et le numérique - définition des objectifs de travail - détermination de la thématique de la séquence Sherlock Holmes en cohérence avec la progression des enseignants 	<i>10/06/2017</i>
<i>Réunion 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> - premières discussions portant sur les ressources sélectionnées, en individuel, avant la réunion et les activités possibles - début de construction de la séquence - idée de travail de compréhension de l'écrit par le biais de la lecture d'extraits de romans par Val. Décision collective de travailler sur des résumés⁶¹ de romans - utilisation d'un plan de la ville de Londres interactif avec possibilité de mise en œuvre sur tablette 	<i>17/11/17</i>
<i>Réunion 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> - présentation du plan interactif retravaillé avec le logiciel Genially (Ginger) - présentation des résumés didactisés (Val) - retour sur le type d'activité à mettre en place en lien avec les résumés choisis; association d'un quiz pour tester les connaissances des élèves sur ces lectures (Val) - accord sur le point de départ de la séquence par une CO menant à la construction d'un nuage de mots 	<i>12/01/18</i>
<i>Réunion 4</i>	Finalisation de la séquence avant la première implémentation : <ul style="list-style-type: none"> - retour sur le plan du métro avec des marqueurs (Ginger) - pour la CO en introduction, validation de la réalisation du nuage de mots collaboratif 	<i>09/02/18</i>
<i>Réunion 5</i>	Présentation de l'implémentation de la ressource par Val : <ul style="list-style-type: none"> - difficultés pointées liées à la mise en œuvre de l'activité nuage de mots 	<i>06/04/18</i>

61 L'ensemble des résumés originaux sont à la disposition à l'adresse suivante.

https://en.wikipedia.org/wiki/The_Adventures_of_Sherlock_Holmes . Les résumés didactisés sont disponibles en annexe 4.4.

	(difficultés liées au choix du navigateur, aux choix réalisés lors de la réalisation de l'activité telles que le masquage des mots tapés sur les ordinateurs des élèves) - discussion portant sur les possibilités d'évolution de l'activité intitulée <i>Game 2</i> en année 2, piste évoquée : transformation de la CE en CO, avec utilisation de pistes enregistrées par des natifs	
Réunion 6	Discussion portant sur l'implémentation en cours dans la classe de Ginger : - intégration par Ginger de deux nouveaux personnages « James Bond et Hercule Poirot » dans Genially ; - utilisation d'un autre logiciel nuage de mots « beekast ».	08/06/18

Tableau n°47 : représentation chronologique de la première année de conception autour de la ressource Sherlock Holmes

La présentation sous forme de vue synoptique du travail du groupe donne à voir l'intégralité du travail de conception pendant l'année 1. La conception de cette ressource débute en novembre 2017 pour une mise en œuvre en mars 2018.

En réunion 1, les enseignants stabilisent le choix de la thématique abordée. En lien avec les voyages linguistiques prévus à Londres pour l'année à venir, les enseignants valident le choix de Sherlock Holmes. Au terme de cette réunion, il est convenu, entre les membres, de procéder à une première recherche de ressources pour préparer la réunion suivante.

A la réunion 2, un travail de présentation et de sélection de ressources est réalisé sur les ressources apportées par deux des enseignantes, Val et Ginger. Chacune des enseignantes présente ses ressources en explicitant pourquoi elle les a choisies et en décrivant les activités qu'elle y associe. Ces ressources sont ainsi discutées collectivement, avant d'être retenues ou écartées pour la conception. Au terme de cette réunion, deux activités prennent forme : la première activité s'appuie sur un plan du métro de Londres et la seconde activité s'oriente vers une compréhension de texte ou de l'écrit (CE) en lien avec les aventures de Sherlock Holmes. Cette activité sera nommée *Game 2* dans la suite dans nos analyses.

En réunion 3, les membres reviennent sur les activités précédemment introduites et précisent les objectifs visés à travers ces dernières. L'activité en lien avec le plan interactif de Londres est finalisée par Ginger qui en propose une démonstration. Val, quant à elle, progresse sur la compréhension de l'écrit en travaillant, entre deux réunions, à la didactisation de résumés.

La réunion 4 est la dernière réunion avant l'implémentation de la ressource collective dans la classe de Val. Les acteurs reviennent sur le scénario et finalisent les activités. Il s'agit de stabiliser l'aspect interactif du plan avec l'ajout de marqueurs. L'idée de la compréhension de l'oral, amorcée à la réunion précédente est ici confirmée et complétée avec une activité de nuage de mots.

A la réunion suivante, la R5, Val revient sur l'implémentation réalisée dans sa classe. Des extraits d'enregistrements de la séquence sont projetés au groupe avant d'être discutés. Ces moments permettent de faire évoluer, ou de stabiliser, les ressources en fonction des retours et des difficultés éprouvées par Val. Deux activités sont particulièrement discutées à savoir l'activité « nuage de mots » et l'activité « Game 2 ».

La sixième et dernière réunion de l'année porte sur l'implémentation de la ressource dans la classe de Ginger. Celle-ci étant en cours de réalisation au moment où se tient la réunion, l'enseignante présente quelques enregistrements de classe réalisés pendant la séance 1. Lors de la réunion elle explique avoir fait évoluer sa séquence suite aux retours de Val. Par exemple, Ginger souligne avoir changé le logiciel utilisé pour la réalisation du nuage de mots, passant de Answergarden à Beekast. Nous revenons plus précisément sur ce point dans l'analyse du cas de cette dernière.

Ces premiers éléments soulignent une entrée rapide du groupe dans le travail de conception. La définition des objectifs de travail ainsi que l'accord sur une thématique commune dès la première réunion initient la mise au travail des membres. La participation des membres, dans et hors réunions, permet l'avancée significative du travail. Le choix des ressources ainsi qu'un début de travail de réflexion sur comment ces ressources peuvent être exploitées dans une séquence / séance permettent une avancée importante dans le travail. Val et Ginger précisent également échanger, par messages électroniques ou par téléphone, sur des points particuliers hors des temps de réunions. Val dit, par exemple, avoir contacté Ginger, plus experte en numérique, pour des questions portant sur l'utilisation du logiciel LearningApps.

Nous allons, suite à cette première analyse, présenter le système de ressources communautaire développé par le groupe.

1.1.2. Le système de ressources communautaire

Nous introduisons, ci-dessous, le schéma représentant le système de ressources communautaire du CERAD-Anglais après cette année d'observation. Nous tentons d'explicitier, avec l'aide de ce schéma, les différentes activités du groupe découlant de leurs objectifs de conception.

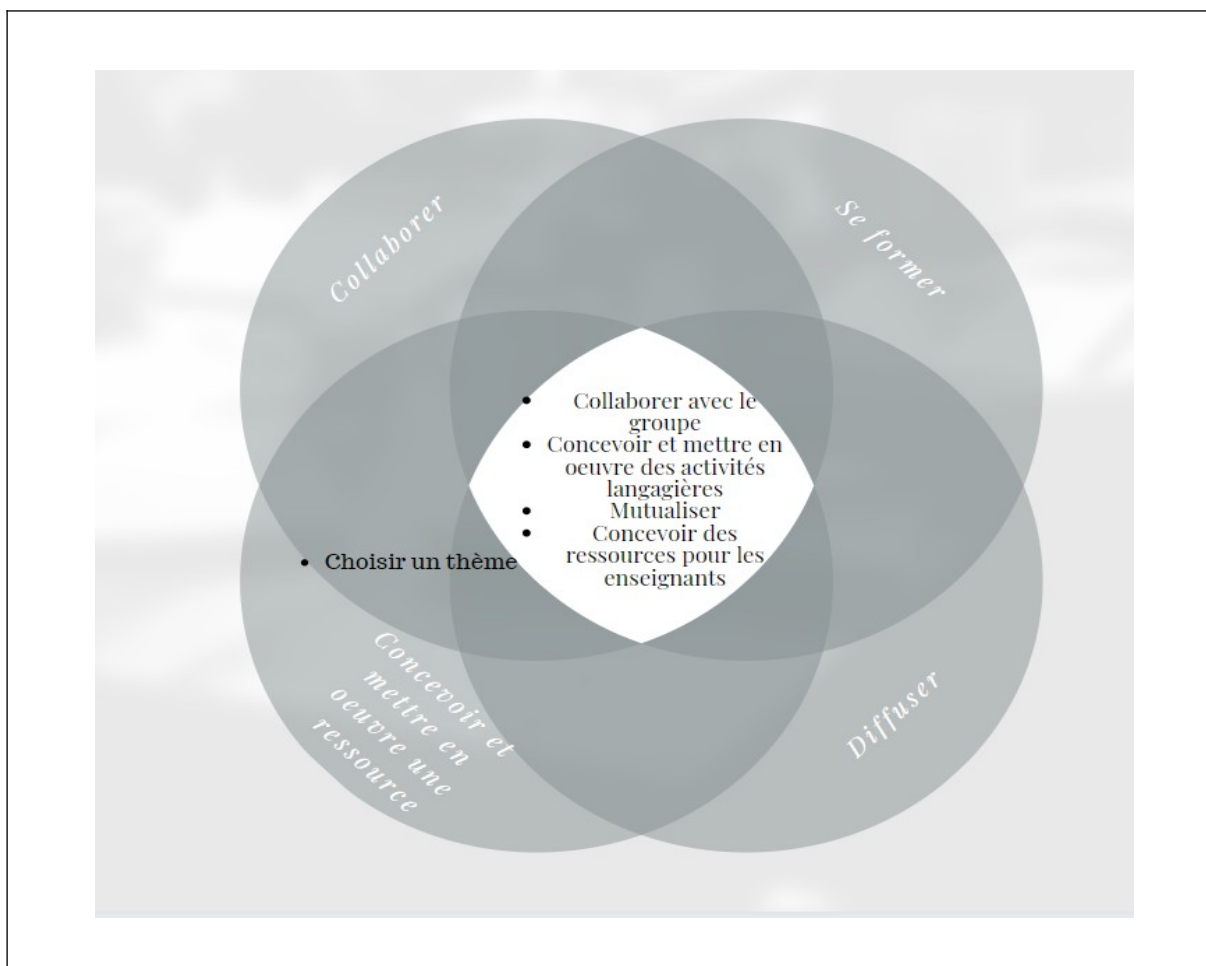


Schéma n°7 : représentation schématique du système de ressources communautaire

Le schéma donne à voir les quatre familles d'activités présentes dans le travail du collectif. Nous retrouvons les activités « collaborer », « se former », « concevoir et mettre en œuvre une ressource » et « diffuser ». La présence de quatre objectifs souligne la richesse mais aussi la complexité du travail conduit sur cette première année.

Quatre classes de situations se retrouvent au centre de ces activités. Nous identifions les classes suivantes : « collaborer avec le groupe », « concevoir et mettre en œuvre une activité langagière », « mutualiser » et « concevoir des ressources pour les enseignants ». Nous présentons dans le tableau suivant l'ensemble des ressources collectées.

Classe de situations		Ressources communautaires
Collaborer avec le groupe		- espace Toutatice
Concevoir et mettre en œuvre une activité langagière	<i>Compréhension de l'oral (CO)</i>	- feuille de route activité 1 - video whodunit - guess who - guess what - Genially - Padlet
	<i>Compréhension de l'écrit (CE)</i>	- feuille de route activité 1 - feuille de route activité 2 - feuille de route activité 3 - fiche à destination des élèves décrivant les étapes à suivre pour créer un jeu sur LearningApps - les résumés d'œuvres de Conan Doyle - la biographie de Conan Doyle - les jeux conçus par les élèves - Wordreference - Padlet - Genially - LearningApps
	<i>Expression écrite (EE)</i>	- feuille de route activité 2 - feuille de route activité 3 - fiche à destination des élèves décrivant les étapes à suivre pour créer un jeu sur LearningApps - photos de scènes de crime - les résumés d'œuvres de Conan Doyle - AnswerGarden - Padlet - LearningApps
	<i>Expression orale en continu (EOC)</i>	- la biographie de Conan Doyle - guess what
	<i>Expression orale en interaction (EOI)</i>	- diaporama présentant des crimes à résoudre (activité 4) - tâche finale (l'ensemble des ressources proposées pendant la séquence sont mobilisables + feuille de route activité 5)
Choisir des ressources		- manuels - séries TV - CECRL - programmes
Mutualiser		- espace Toutatice - mailing list
Concevoir des ressources pour les enseignants		- ressource Sherlock Holmes

Tableau n°48 : présentation détaillée des blocs de ressources communautaires situées

A la lecture de ce tableau, nous décidons de centrer nos analyses sur la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité langagière ». En effet, le nombre important de ressources présentes dans cette classe souligne l'implication forte des acteurs sur la conception de ces activités. L'analyse d'épisodes précis extraits de ces moments nous semble

particulièrement fructueuse pour la mise au jour de connaissances communautaires en développement.

Précisons que les « feuilles de route » disponibles sont les consignes mises à la disposition des élèves pour la réalisation de leurs activités. Nous présenterons certaines d'entre elles au cours de nos analyses.

Avant d'aller plus finement dans l'étude de ces épisodes, nous décrivons la séquence construite.

1.1.3. La présentation de la ressource communautaire

Pour mener à bien le travail de conception, les enseignants disposent d'un espace commun sur lequel ils centralisent les ressources sélectionnées et / ou produites. Celui-ci a été ouvert sur Toutatice afin de ne pas démultiplier les espaces et de faciliter l'accès des acteurs à cette plateforme utilisée régulièrement dans leur pratique. L'image suivante donne à voir l'organisation de la ressource communautaire telle qu'elle est présentée sur l'espace commun.

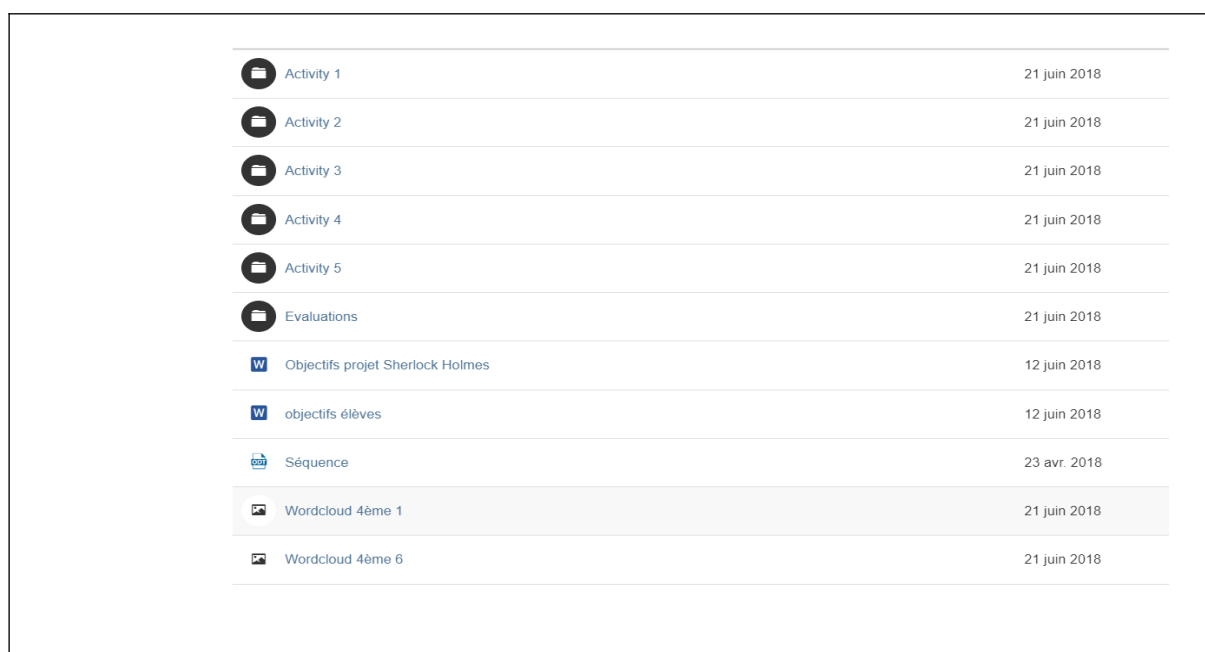


Image n°12 : aperçu de l'espace commun mis à la disposition des acteurs

Dans l'image ci-dessus, nous pouvons voir l'intégralité de la séquence construite par les membres au fil des échanges. Ce dossier contient les ressources relatives à cinq activités distinctes, soit les cinq activités langagières présentées dans le tableau ci-dessus. Les ressources composant chaque activité étant très nombreuses, nous présentons les ressources

principales de la séquence. Nous reprenons ci-dessous chacune de ces activités utiles à la compréhension du déroulé de la séquence.

Activité 1

La première activité réalisée en début de séquence, activité 1, regroupe deux activités successives : une compréhension de l'écrit puis une activité de compréhension de l'oral. L'enseignante ne communique pas, en début de séquence, la thématique étudiée aux élèves. Ces derniers, regroupés en binômes, doivent « mener l'enquête » pour trouver le nom du personnage étudié. La feuille de route suivante est fournie aux élèves.

Activity 1

- Start the computer
- Go to the Ressources 4^{ème}/ anglais / project 5/ and open the document entitled «Project 5 activity 1”
- Click on the link in the document and do the activities
- If you have a problem with vocabulary go to www.wordreference.com



Before you start activity 2, tell your teacher the name of the famous character we are going to talk about in this project.

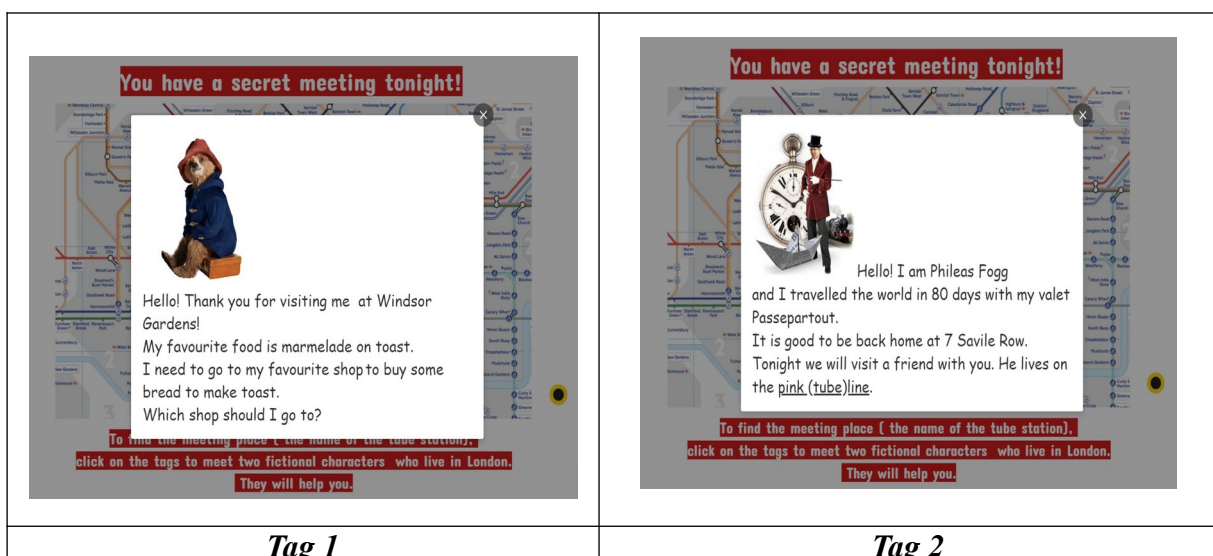
Image n° 13 : feuille de route fournie aux élèves pour l'activité 1

Un plan interactif de Londres est mis à leur disposition, à l'aide du logiciel Genially (Image n°14), afin que chaque binôme puisse entrer dans l'activité.



Image n°14 : carte interactive du plan de Londres

Les binômes, afin d'identifier le personnage, cherchent à se rendre au domicile de celui-ci. Ils doivent trouver la station de métro leur permettant de s'y rendre. Pour cela les élèves résolvent deux énigmes, représentées sous la forme de deux tags rouges, disposés sur le plan. Chacun de ces tags contient un indice (Image n°15). Lorsque l'élève clique sur un des tags, il est possible de lire l'un des deux indices suivants :



Tag 1

Tag 2

Image n° 15 : images représentant les deux indices donnés aux élèves

Le premier indice proposé aux élèves est formulé ainsi : « *Hello! Thank you for visiting me at Windsor Gardens! My favourite food is marmelade on toast. I need to go to my favourite **shop to buy some bread** to make toast. Which shop should I go to?* ». Nous mettons en gras la partie utile de l'indice pour la résolution de cette énigme. Nous voyons ici que les binômes doivent découvrir le mot « Baker » présent dans le nom de station de métro.

La seconde piste donnée est la suivante : « *Hello! I am Patrickeas Fogg and I travelled the world in 80 days with my valet Passepartout. It is good to be back home at 7 Savile Row. Tonight we will visit a friend with you. **He lives on the pink (tube) line.*** ». Les éléments utiles aux élèves dans cet indice portent sur la situation de la station qui se situe sur la ligne rose du plan.

Précisons qu'en cas de difficulté de compréhension liée au vocabulaire, les élèves peuvent s'aider du dictionnaire en ligne Wordreference.

Les deux indices amènent les binômes à identifier la station « Baker street » située sur la ligne rose du métro de Londres. Une fois cette station repérée, les élèves la sélectionnent et accèdent à l'activité suivante qui repose sur une compréhension de l'oral. Pour la réaliser, les élèves ont à leur disposition une image du salon de Sherlock Holmes.



Whose house is it?

Listen to the recording and then click on the fire to type words in connection with what you heard in the recording and about the house.



click here to listen to the recording

Image n° 16 : représentation de la maison de Sherlock Holmes

Une fois arrivés à la maison de Sherlock Holmes, les élèves doivent cliquer sur le feu pour obtenir un nouvel indice. Ils accèdent à un enregistrement audio reprenant un dialogue entre deux personnages. Les binômes doivent identifier des mots utiles pour l'identification du personnage (activités analysées dans le travail collectif). Au terme de l'activité 1, les élèves ont identifié le personnage étudié, Sherlock Holmes.

Activité 2

L'activité 2 se découpe en trois parties. La première partie repose sur la lecture de la biographie d'Arthur Conan Doyle. Les élèves doivent, à travers cette compréhension de l'écrit, rédiger cinq phrases portant sur le personnage Sherlock Holmes et cinq autres phrases sur son auteur Arthur Conan Doyle. Une fois ces informations rédigées puis validées par l'enseignante, les binômes, en s'aidant des phrases, conçoivent un jeu, nommé Game 1 (Image n°17). Les binômes de joueurs, dans un système de glisser-déposer, doivent positionner les phrases proposées du côté de l'auteur ou de son personnage comme nous pouvons le voir sur l'image suivante.

Partie 1

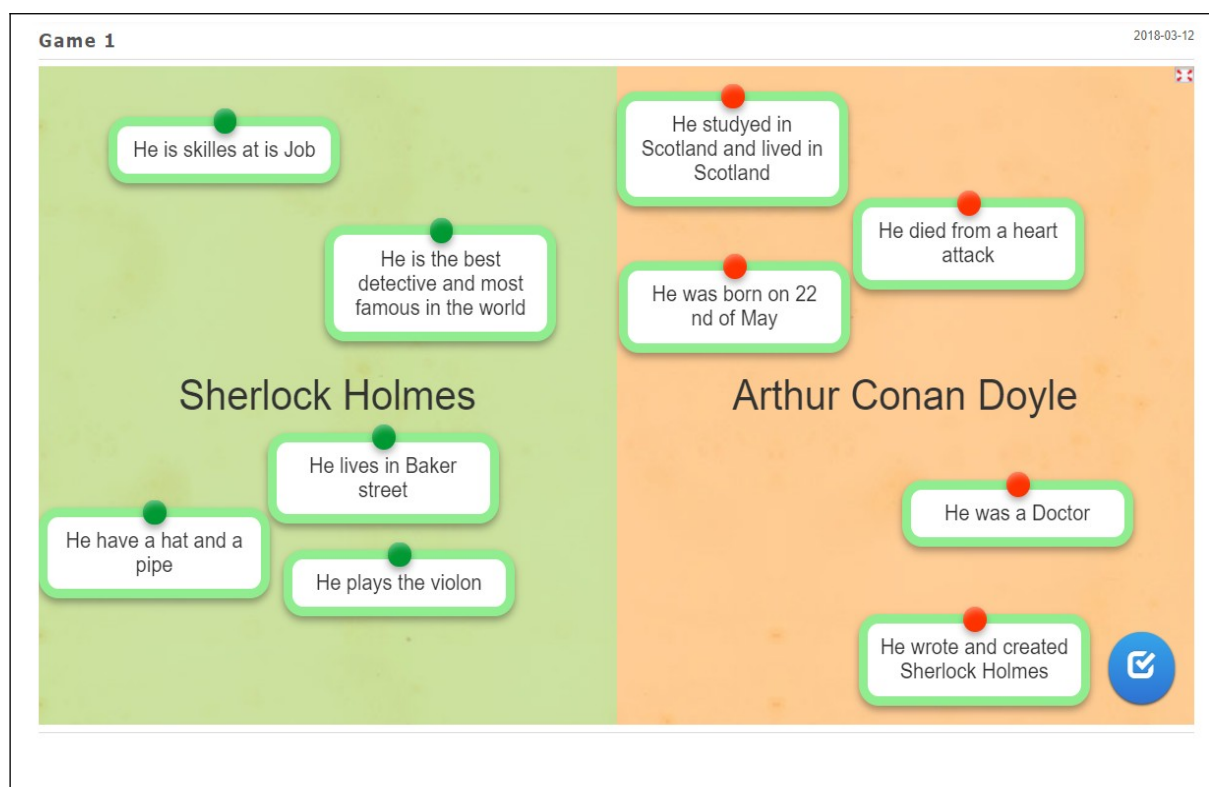


Image n° 17 : exemple de production du Game 1 par les élèves

L'image ci-dessus donne à voir un exemple de jeu construit par un binôme. Dans une première partie, les élèves joueurs doivent faire glisser la phrase lue du côté de l'auteur ou du personnage, en s'appuyant sur les informations collectées lors la lecture de la biographie de Conan Doyle, puis valider les réponses. Le logiciel, LearningApps, va produire des rétroactions, vertes pour une bonne réponse, rouges en cas d'erreur, permettant aux élèves de savoir s'ils ont gagné au jeu. Les élèves peuvent réaliser autant de tentatives que nécessaire pour réussir le jeu dans son intégralité.

Nous soulignons que des erreurs sont présentes dans ce jeu. Par exemple, les élèves produisent la phrase « he is skilles at his job » au lieu de « he is skilled at his job » , ou encore « he have a hat and a pipe» au lieu de « he has a hat and a pipe».

Partie 2

La seconde partie de cette activité repose sur un travail de compréhension de l'écrit, nommée Game 2. Pour la réalisation de cette activité, les élèves doivent lire trois résumés de roman⁶² puis, à partir des éléments retenus, concevoir des jeux interactifs sur ordinateur pour leurs camarades. La classe est divisée en deux groupes, chacun des groupes doit lire trois résumés. À partir de ces lectures, les élèves sélectionnent des éléments utiles à la construction de jeux à destination de leurs camarades dans une activité d'expression écrite. Le travail de conception des quiz par les élèves est réalisé en binômes. Le binôme concepteur doit constituer une série d'énoncés portant sur les trois résumés lus et également entrer les réponses attendues du binôme répondant.

62 L'ensemble des résumés sont à la disposition dans les annexes 4.4.

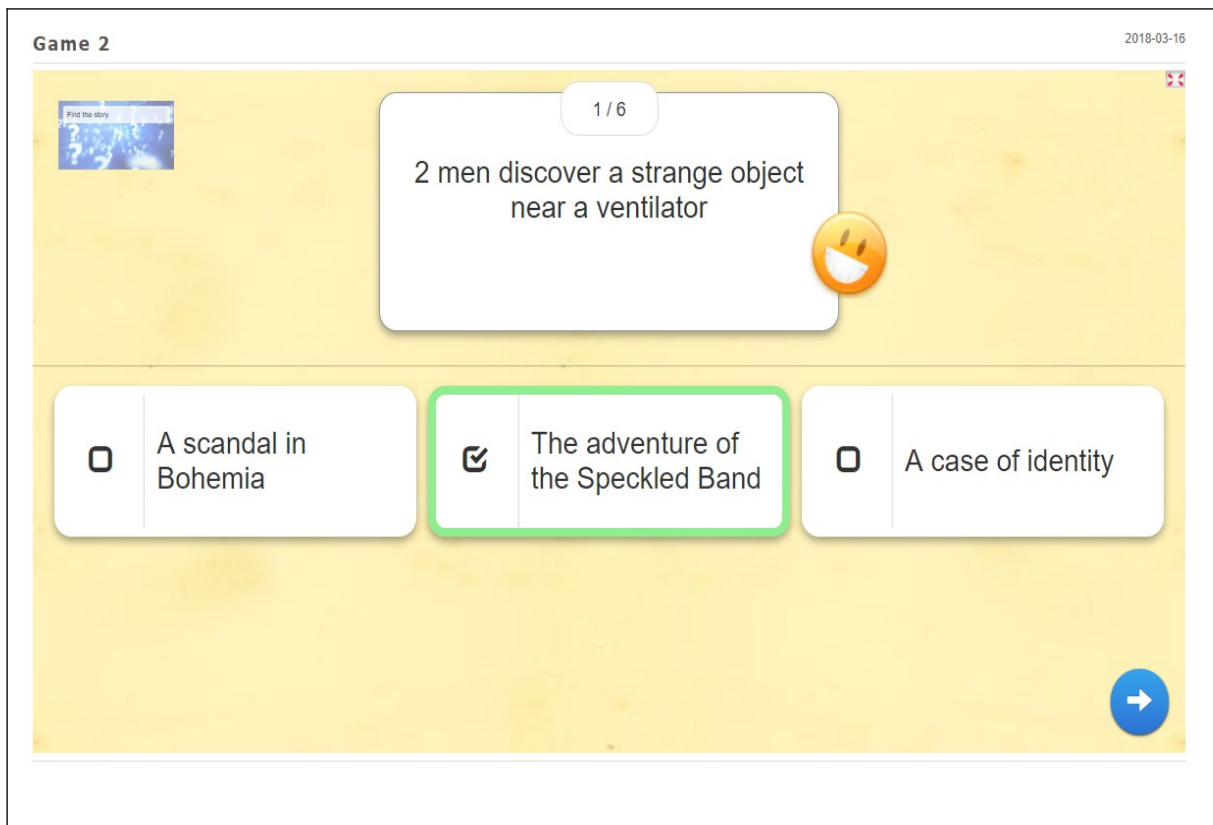


Image n°18 : exemple de productions d'élèves lié au Game 2

Dans ce second jeu, les élèves utilisent à nouveau le logiciel LearningApps. Le même type de rétroactions proposées lors de la réalisation du Game 1 se retrouve ici.

La troisième et dernière partie de l'activité est une compréhension de l'écrit dans laquelle les élèves doivent jouer aux jeux conçus par leurs camarades.

Activité 3

La troisième activité proposée s'appuie sur un extrait de chapitre de Conan Doyle soulignant l'art de la déduction à la manière de Sherlock Holmes à travers une compréhension de l'écrit.

Activity 3- Sherlock Holmes and the Science of Deduction

A lady dressed in black [...] rose as we entered.

“Good morning, madam,” said Holmes cheerily. “My name is Sherlock Holmes. This is my intimate friend and associate, Dr Watson [...]. I shall order you a cup of coffee, for I observe that you are shivering*.”

“It is not cold which makes me shiver,” said the woman in a low voice [...].

“What, then?”

“It is fear, Mr Holmes. It is terror.” [...]

“You must not fear,” said he soothingly, bending forward and patting her forearm. “We shall soon set matters right. I have no doubt. You have come in by train this morning, I see.”

“You know me, then?”

“No, but I observe the second half of a return ticket in the palm of your left glove. You **must have started** early, and yet you had a good drive in a dog-cart*, along heavy roads, before you reached the station.”
The lady gave a violent start and stared* in bewilderment* at my companion.” There is no mystery, my dear madam,” said he smiling. “The left arm of your jacket is spattered with mud* in no less than seven places. The marks are perfectly fresh. There is no vehicle save a dog-cart which throws up mud in that way [...]”
“[...] you are perfectly correct,” said she. “I started from home before six, reached Leatherhead at twenty past, and came in by the first train to Waterloo.”

The Adventure of the Speckled Band, Sir Arthur Conan Doyle, 1892

Vocabulary:

shiver(V): trembler

a dog-cart (N): petite voiture à cheval (tirée par un cheval)

stare(V) : fixer du regard

in bewilderment : avec perplexité

mud (N) : boue

save= except

Texte n° 2 : chapitre 1 extrait de The adventure of the Speckled Band

A la lecture de cet extrait de roman de Conan Doyle, *The Adventure of the Speckled Band*, les élèves doivent repérer les modalités utilisées dans le texte pour exprimer des hypothèses. Ces éléments seront utiles à la réalisation de l'expression écrite suivante basée sur un photo montage donnant à voir plusieurs scènes de crime. Nous pouvons noter qu'une aide de vocabulaire est ajoutée en bas du texte. Les élèves peuvent également consulter Wordreference en cas de difficulté.



Scene 1



Scene 2



Scene 3



Scene 4

Image n°19 : quatre images représentant des scènes de crimes

Les images précédentes, représentant quatre scènes de crime, sont mises à la disposition des élèves afin que ces derniers puissent émettre des hypothèses. Il s'agit pour eux de travailler les structures de phrases et notamment d'exprimer la probabilité en imaginant les possibles actions réalisées par les personnes avant que le crime n'ait été commis. Les auxiliaires modaux « may, might, must » vus précédemment ainsi que le participe passé sont ici réinvestis.

Activité 4

L'activité 4 débute par le visionnage d'un extrait vidéo nommé « Whodunit » portant sur la description d'alibis par des suspects. Dans un second temps, le diaporama ci dessous (capture n°20) est projeté collectivement et il est demandé aux élèves de produire des hypothèses à la manière de Sherlock Holmes.





<p style="text-align: center;">There have been problems in your neighbourhood</p> <ul style="list-style-type: none"> · The detective questions the three suspects asking them what they were doing at the time of the offence · For each situation, one student is the detective, three students are the suspects. 	<p>Situation 1</p> <p>Your neighbour's car was spray-painted in pink last night between 9pm and 11pm.</p> 
<p style="text-align: center;">Situation 2</p> <p style="text-align: center;">Someone broke into your neighbour's house yesterday evening and stole lots of chocolate!</p> 	<p style="text-align: center;">Situation 3</p> <p style="text-align: center;">This adorable little dwarf disappeared from your neighbour's garden yesterday afternoon (Wednesday) between 3 and 4 pm.</p> 
<p style="text-align: center;">Situation 4</p> <p style="text-align: center;">A window was broken in your neighbour's garage yesterday afternoon (Saturday) between 1 and 4 pm. The neighbour found a football inside his garage.</p> 	

Image n°20 : cinq images représentant des situations liées à des délits

Dans cette activité, les élèves travaillent par groupes de quatre. Un élève endosse le rôle du détective et les trois autres ceux des suspects. Les rôles sont inversés au fil de la séance. Les situations proposées vont permettre aux élèves de travailler les points grammaticaux tels que la forme « be+ing » et de mobiliser des verbes d'action.

Activité 5

L'activité 5, la dernière de la séquence est la tâche finale. Celle-ci se découpe en deux temps. Nous présentons ci-dessous la feuille de route communiquée aux élèves.

Final Task: Writing

In groups of 2, you are going to write a scene of a new Sherlock Holmes adventure.

There are four characters: Sherlock Holmes, Dr Watson and two suspects.

Follow the different steps:

- As an introduction, write about the crime that has been committed (Who? Where? What?). Be creative!
- Then write a conversation between Sherlock and Watson. They are looking at clues and deducing things about the victim, the victim's last moment, the mode of operation. (use MUST/ MAY / MIGHT)
- Then Sherlock and Watson (in turn) are questioning the two suspects about their alibis (use the preterit be + Ving)
- Finally draw the conclusion on this crime. Sherlock has found who the criminal is!

Be careful about the punctuation in the dialogue (look at the extract from *The Adventure of the Speckled Band*)

Image n° 21 : feuille de route distribuée aux élèves pour la réalisation de la tâche finale

Cette activité d'expression écrite repose, dans un premier temps, sur la rédaction d'une description d'une scène de crime. Les élèves doivent rédiger un dialogue, mettant en scène Sherlock Holmes et Watson, débattant sur une affaire criminelle. Le texte doit contenir des hypothèses sur les événements passés, des questions à poser aux suspects et des pistes de conclusion. Dans un second temps, les élèves vont jouer la scène construite dans une activité d'expression orale en interaction.

1.2. Les connaissances communautaires identifiées

Nous allons, dans cette partie, analyser trois épisodes fructueux pour la mise au jour de connaissances communautaires. Comme nous étudions le travail collectif portant sur la conception d'activités langagières, nous spécifions chacune d'entre elles plus précisément dans ces épisodes.

- Épisode 1 : échanges sur la construction des résumés en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'écrit » ;

- Épisode 2 : échanges sur les ajustements de consignes suite à une première implémentation en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral » ;
- Épisode 3 : échanges entre enseignantes portant sur les logiciels en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite » ;
- Épisode 4 : échanges entre chercheurs et enseignants en lien avec la classe de situations « collaborer avec le groupe ».

Épisode 1 : échanges sur la construction des résumés en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'écrit »

Comme nous l'avons précisé plus tôt, l'une des visées de cette ingénierie didactique coopérative est la conception collective, entre enseignants et chercheurs, d'une ressource communautaire. L'épisode présenté ci-dessous s'appuie sur une ressource sélectionnée sur Wikipédia lors de la première réunion de groupe. Cette ressource correspond à un article proposant 12 résumés de nouvelles de Conan Doyle⁶³, dont la vedette est Sherlock Holmes. Les résumés, comptant six à sept lignes, représentent des textes lisibles par des élèves de quatrième. Le groupe sélectionne six résumés avant de partiellement les réécrire.

Nous proposons ici un premier extrait de transcription donnant à voir le type d'échanges ayant eu lieu entre Val et les deux chercheurs durant ce travail. Cet extrait compte sept tours de parole. Il porte sur la forme des textes à exploiter pour cette activité. Nous précisons en gras les éléments pertinents pour nos analyses.

63 https://en.wikipedia.org/wiki/The_Adventures_of_Sherlock_Holmes

T P	Membres	Actes langagiers ou non langagiers
1	Val	Alors il faut qu'on réfléchisse un peu à qu'est ce qu'on leur fait faire là-dessus parce que il y a une chose qu'on a dite des extraits de romans ou des résumés d'œuvres, il faut voir parce tu vois je me dis est ce qu'un extrait ce n'est pas trop
2	C1	Oui après il faut le contextualiser
3	Val	Il n'y a pas de contextes alors est ce qu'on arrive pas plutôt à trouver des petits résumés assez simples ? Enfin je ne sais pas il faut voir parce que ce sont des quatrièmes donc les supports de textes... On a fait un EPI sur les migrations dans le monde j'ai vraiment pris des extraits de romans, des vrais extraits de vrais romans qui ne sont pas du tout adaptés aux élèves et tout ça c'est hyper intéressant mais alors ça leur demande un énorme travail ce n'est pas une seule séance qu'il faut. Après je trouve que c'est intéressant parce que ça leur permet d'accéder à la littérature mais là je me dis finalement avec tout le déroulé l'intrigue et tout ça c'est peut-être dommage si on se contente d'un petit extrait.
4	C2	Oui et ils ne vont pas rentrer dans la finesse de l'écriture pour des quatrièmes
5	Val	Oui et puis voilà trouver le moment extrêmement pertinent dans le roman je me dis ça va être un boulot énorme
6	C2	Oui c'est vrai que des résumés
7	Val	Oui des résumés ça pourrait être plus intéressant quitte à les étoffer enfin on peut les trouver et les étoffer un petit peu enfin je sais pas après

Extrait de transcription n°19 : échanges entre les acteurs portant sur la forme des textes

Dans cet extrait, il s'agit pour les membres de discuter des difficultés éventuelles que les élèves pourraient rencontrer face à ces extraits de roman. Dans ce cadre la nécessité de la contextualisation de cet / des extrait(s) est soulignée. La contextualisation, soit l'importance de communiquer suffisamment d'éléments relatifs au récit, est essentielle pour que les élèves puissent donner du sens à l'extrait proposé. La nécessité de contourner cette difficulté mène les trois membres à s'accorder sur l'utilisation de résumés d'œuvres afin de maîtriser la durée de cette activité (TP 1, 3, 6 et 7). Nous pouvons ici émettre l'hypothèse que la présentation de textes authentiques, sans travail d'adaptation du lexique peut être très compliquée. Il est également souligné que l'identification d'un moment pertinent ou emblématique dans un roman est un travail très difficile à mener (TP 5), c'est pourquoi la mobilisation du résumé est plus pertinente. Toutes les trois valident alors le choix des résumés, et Val décide de les retravailler afin de permettre aux élèves d'accéder au sens du texte (TP 7).

Dans cet épisode, nous pouvons identifier plusieurs connaissances communautaires en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite ». La première connaissance porte sur la nécessité de contextualiser l'écrit proposé, nous la formulons ainsi : « il est important que le texte proposé, pour être efficace et pour faciliter la gestion du temps, permette aux élèves d'appréhender le contexte de l'histoire ». La seconde

connaissance porte sur la didactisation nécessaire des ressources authentiques : « pour permettre aux élèves de s'approprier une œuvre littéraire, il est nécessaire de didactiser les ressources afin de proposer un écrit adapté au niveau de ces derniers ». Le travail du collectif permet ici, par les échanges sur la connaissance individuelle déjà-là d'en faire une connaissance communautaire. Ces dernières permettent à ce collectif de construire un arrière-plan commun (Sensevy, 2011) sur la base duquel les membres vont pouvoir avancer sur la conception des activités, d'explicitier des connaissances communautaires déjà-là. Enfin nous précisons, qu'au terme de la seconde réunion du collectif, nous identifions les éléments de la pratique (Wenger) nous permettant de catégoriser ce collectif en tant que CoP.

Épisode 2 : échanges sur les ajustements de consignes suite à une première implémentation en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral »

Dans cet épisode, nous revenons sur un échange entre les membres ayant lieu après la première implémentation de la ressource par Val. Cette dernière explique les difficultés issues de la mise en œuvre de l'activité « nuage de mots ». Nous revenons sur ces échanges dans les TP suivants.

T P	Membres	Actes langagiers ou non langagiers
3	Val	[...] La veille dans la classe que j'avais eue, j'avais fait un nuage de mots où on voyait les mots apparaître au fur et à mesure sauf que s'ils étaient un peu en décalage ils avaient déjà tous les mots donc ça n'avait plus aucun intérêt. Et quand je l'ai fait là avec la classe, j'avais réussi à trouver l'option où les mots n'apparaissent pas mais ils n'apparaissaient pas même sur leur ordinateur donc quand ils tapaient les mots ils avaient l'impression, ils disaient « oui mais ce n'est pas la bonne réponse, il n'y a rien qui marche, ça ne débloque pas ». Ils étaient perplexes parce qu'ils se sont retrouvés enfin je sais pas là je pense qu'il y a vraiment quelque chose à retravailler là-dessus. Alors soit leur expliquer avant, après moi je leurs ai montré le nuage de mots que j'ai récupéré et je leurs ai dit mais regardez c'est magique, ça vient de votre ordinateur et ça vient bien sur le mien. Donc en fait ça ne disparaît pas les mots ils apparaissent mais ça c'était vraiment un souci. Ils tapaient des trucs ils ne savaient même plus ce qu'ils avaient tapé enfin. Après je me disais aussi, là ils tapaient tout, tout ce qu'ils avaient entendu, ils n'ont pas fait de tri. Est ce que dans l'activité ils ne serait pas intéressant de leurs dire 5 mots-clés ? Enfin je sais pas. Des fois on se retrouvait avec des choses pas du tout intéressantes.
		[..]
6	Ginger	C'est intéressant ce que tu dis là. Qu'est ce que tu entends par « des choses qui n'étaient pas intéressantes » ?
7	Val	Des mots qui n'apportaient pas grand chose alors tu vois
		[..]
15	Val	Dans les mots-clés après il y avait pleins de choses intéressantes mais ils ont voulu trop mettre de choses. Alors il y avait comme ça un exemple qui me revient, il

		faut que je retrouve je ne sais pas si ça reste quand tu fais le tri, parce que tu sais tu fais modérateur de ton truc et après, je voulais donner un truc avec des fautes d'orthographe corrigées parce que après quand tu colles dans le cahier enfin voilà des choses qui n'étaient pas voilà. Mais cette activité là je pense que à redéfinir quand même. Par exemple ce n'est pas le peine de mettre euh the je sais pas quoi
16	C2	D'accord
17	Val	Pas de mettre the, je n'ai pas quelque chose qui me vient comme ça mais en gros les choses qui n'apportent rien sur Sherlock Holmes, rien sur Conan Doyle, voilà pas des mots qu'ils ont mis parce qu'ils ont entendus. Vraiment limiter. Après dans ce qu'ils avaient trouvé, une fois que j'ai fait du tri, ça c'est la 4ème 6 celle observée, ils ont quand même trouvé beaucoup de choses.
		[..]
29	Val	C'est après tri aussi. Ben tu vois par exemple « morning » et « stop » je les ai laissés mais cela n'apporte rien.
30	Alain	Tu en sais rien quand tu écoutes pour la première fois.
31	Val	Oui mais justement c'est pour ça que dans la consigne il faudrait préciser vous ne notez pas tout en vrac, vous notez une fois deux fois, et vous repérez les mots importants qui parlent du personnage par exemple, voilà qui définissent le personnage enfin je sais pas je pense que là il y a quelque chose à retravailler pour que ce soit efficace. Je pense que le tri moi à mon avis, j'ai du trop trié. Après ce qui est intéressant c'est que moi j'ai projeté ça. En fait je ne leur ai pas donné le thème de la séquence. On a commencé avec Genially, je leur ai projeté ça à la séance d'après.

Extraits de transcription n°20 : échanges entre les membres ayant lieu après la première implémentation

Val explique les difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre de l'activité 1 et, plus particulièrement, la réalisation du « nuage de mots » collaboratif. Elle revient notamment sur les difficultés liées à l'identification de mots pertinents pour retrouver l'identité du personnage. Certains élèves ont noté les mots entendus, et reconnus, quand d'autres produisaient des phrases entières (TP 11). L'image ci-dessous donne à voir la production des élèves dans la classe de Val suite à la première implémentation.



Image n°22 : exemple de nuage de mots conçu avant le « nettoyage » de l'enseignante

La capture ci-dessus montre que les élèves ont relevé des mots tels que « nice, my friends, stop, morning ». Val explique que certains de ces mots ne sont pas utiles pour l'identification du personnage (TP 3, 7, 15 et 29) et donc inutiles pour la réussite de l'activité. Les membres s'interrogent sur ces mots. Ginger demande des précisions sur ces derniers alors qu'Alain souligne que les élèves ne savent pas, lorsqu'ils réalisent l'activité, que ces mots ne vont pas être utiles pour l'étape suivante (TP 30). En effet, si nous revenons sur la consigne de l'activité, il est demandé aux élèves de noter les mots reconnus durant l'écoute du dialogue sans autre précision. La reformulation de la consigne est avancée en tant que piste de travail (TP 3). Val propose de demander cinq mots clés (TP 3, 17) en lien direct avec le personnage.

A travers cet épisode, nous pouvons identifier une connaissance communautaire en construction pour la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral ». Il s'agit pour les acteurs de guider le plus possible les élèves dans la mise en œuvre du travail en binômes. Ainsi nous formulons la connaissance communautaire suivante : « afin de guider les élèves dans l'identification de mots lors de l'écoute d'une bande sonore, il est nécessaire de leur communiquer une consigne précisant le nombre de mots et le type de vocabulaire attendus ».

Épisode 3 : échanges portant sur les logiciels entre enseignantes en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite »

Une fois les résumés constitués et didactisés, une réflexion est conduite sur les possibilités de transformation de cette ressource en une ressource pédagogique numérique. L'extrait de transcript présenté ci-dessous, reprenant des interactions entre les deux enseignantes, se situe lors de la réunion 3. Sur les six TP de cet extrait, les cinq derniers portent sur un échange entre Val et Ginger discutant des logiciels possibles pour la mise en œuvre d'une activité de type questions-réponses.

TP	Membres	Actes langagiers ou non langagiers
1	Val	Moi je me disais et j'avais pensé ça finalement pourquoi pas en CE il faut vraiment que ça m'intéresse parce que faire un truc mais je me dis créer un petit quiz pour tester les autres élèves alors pourquoi pas. J'ai testé une fois Quizzes c'est sympa ça a un côté un peu une impression de challenge parce qu'il y a un temps voilà leur demander voilà les autres lisent et puis après ils ont un hop des questions et au lieu de répondre sur une feuille ça peut être une motivation supplémentaire.
7	Ginger	On peut utiliser Learnings apps comme ça ils ont véritablement le choix du jeu qu'ils veulent créer pour tester leurs camarades.
8	Val	Comment ça s'appelle ?
9	Ginger	Learning Apps
10	Val	C'est facile ?
11	Ginger	Ah oui ! Et ce qui est super c'est quand tu inscris un groupe le gamin n'a pas à donner d'adresse mail c'est toi qui crées les identifiants et tout ça et chaque élèves crée son jeu. Ils peuvent créer des mots croisés, des grilles (<i>Ginger va projeter un exemple au tableau</i>)

Extraits de transcription n°21 : échanges portant sur les logiciels numériques à utiliser

Pendant cet échange, une réflexion débute sur les logiciels mobilisables pour la conception de la ressource numérique. Val, pensant utiliser un logiciel connu de type Quizzes (TP 1), voit Ginger lui proposer une nouvelle alternative avec l'utilisation de Learning Apps. Ce logiciel, non connu par Val, conduit cette dernière à échanger avec Ginger à ce propos. Elles discutent notamment sur le niveau de difficulté de prise en main du logiciel. A la fin de la première année d'ingénierie, les connaissances de Val sur ce logiciel ont évolué. Elle précise, entre autres, savoir rechercher des informations : « Ah oui mais non Learning Apps j'ai appris à le trouver c'est bon je suis bête ».

Dans le cas de Val, nous pouvons dire que la ressource LearningApps proposée par Ginger nourrit directement son système de ressources individuel. En effet, Val pointait, au début des échanges, une ressource connue, Quizzes, qu'elle aurait très certainement utilisée si elle avait

réalisé le travail de conception seule, hors du collectif. C'est la mise à disposition par Ginger de ce logiciel qui conduit le groupe à utiliser ce dernier pour la transformation de la ressource en ressource pédagogique numérique.

Dans cet épisode, la connaissance communautaire construite pour la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite » est la suivante : « le logiciel LearningApps, simple d'utilisation, permet de proposer aux élèves un logiciel facile de prise en main ».

Épisode 4 : échanges entre enseignants et chercheurs en lien avec la classe de situations « collaborer avec le groupe »

Ce quatrième épisode porte sur un échange ayant lieu entre enseignants et chercheurs après la première implémentation de la ressource réalisée dans la classe de Val. Les acteurs échangent sur les possibilités d'évolution de l'activité Game 2. Nous présentons ci-dessous neuf TP.

TP	Membres	Actes langagiers ou non langagiers
46	C2	C'est vrai que l'activité là effectivement il faudrait qu'on la re travaille et l'approfondisse l'année prochaine. Est ce que tu crois que cette activité si on la retravaille l'année prochaine à partir de ça partir d'une CO par exemple ?
47	Val	Ah ben oui (elle regarde Ginger) je pense que c'est vraiment une activité qu'on peut exploiter, moi je pense que c'est quelque chose que je vais réutiliser
48	Alain	Il faudrait écouter le texte des autres et retrouver facilement le passage
49	Val	Il faudrait leur faire en CO, après il en faudrait plusieurs c'est ça la difficulté mais il faudrait que les élèves prennent des notes dans leur cahier de ce qu'ils ont compris et après ils peuvent faire le jeu. Mais il faut qu'ils aient d'abord pris des notes parce que sinon si tu fais juste comme ça pour mémoriser c'est dur. Par contre la difficulté à mon avis ça va être de trouver parce que pour qu'il y ait un jeu
50	C2	Il faut trouver une phrase qui récapitule.
51	Val	Il faut qu'il ait au moins trois documents sur le même thème. Deux ça ne va pas il en faut trois. Il faut trouver des documents assez simples qui parlent de thèmes qu'on veut utiliser. Ou alors tu te contentes de faire sur les mêmes alors finalement pourquoi pas.
52	Alain	Après on peut faire des variations sur le même j'avais fait ça moi. Je voulais que mes élèves trouvent le menteur. Ils avaient deux témoins d'une scène et ils devaient trouver lequel des deux avaient vraiment été sur les lieux. J'avais écrit deux versions différentes de la description d'une même image et j'ai enregistré les paroles. Du coup les élèves ont écouté ces deux versions là. On pourrait nous-même produire ces textes et les enregistrer.
53	C2	Alors Alain tu disais tu as fait une illustration ?
54	Alain	J'ai pris une description de l'image. Vous connaissez peut être ces trucs c'est une de ces pubs pour voir si on a de l'attention comme le truc du gorille qui passe le ballon vous avez peut être vu celui là. Il y en a une autre où c'est le détective qui résout l'énigme. Et tout change. J'ai décrit les deux images celle du début celle de la fin j'ai décrit et je l'ai donnée à mes parents. Ça faisait deux voix

		supplémentaires. C'était deux images similaires avec des variations. On pourrait faire des variations comme ça.
--	--	--

Extrait de transcription n° 22 : échanges entre enseignants et chercheurs portant sur l'évolution de l'activité « Game 2 »

Dans cet extrait, le chercheur, nommé C2, amène la possibilité de retravailler le jeu du Game 2 en transformant cette compréhension de l'écrit en une compréhension de l'oral (TP 46). Sur les neuf TP présentés dans cet échange, C2 intervient trois fois pour orienter et accompagner les réflexions des enseignants. Le chercheur reprend les idées amenées par Alain et demande à ce dernier de préciser son exemple (TP 53). Val valide très rapidement ces possibilités de changements (TP 47). D'abord, cherchant une validation de la part de Ginger, le dialogue s'installe entre Val et Alain sur ce qui pourrait être demandé aux élèves dans le cas d'une compréhension de l'oral. Alain se basant sur son expérience passée (TP 52) propose d'enregistrer les résumés et de les faire écouter (TP 54). Nous précisons que Alain est anglophone ce qui peut soutenir de manière importante les productions produites.

L'extrait suivant, comportant sept TP, souligne les pistes possibles à suivre.

TP	Membres	Actes langagiers ou non langagiers
65	C2	Et juste Val je me disais pour les élèves qui ont produit les phrases dont toi tu as validées le niveau grammatical ?
66	Val	Normalement [<i>rires</i>]
67	C2	En fait ils n'ont pas eu forcément de retours sur ce que les autres avaient répondu ?
68	Val	Non mais en même temps
69	C2	Peut être que ça peut être une piste aussi ?
70	Val	En même temps si le jeu fonctionnait finalement ça marchait hors les retours qu'il y a eus c'était quand il y avait un dysfonctionnement dans le jeu. Là j'ai eu un groupe ou deux qui ont dit « oh mais là » et franchement le groupe qui m'en a parlé ce n'était pas un groupe particulièrement fort d'ailleurs donc ils se sont quand même rendus compte qu'ils avaient pas coché la bonne histoire
71	C2	Oui il faudra qu'on retravaille parce qu'il y a des choses vraiment intéressantes

Extrait de transcription n° 23 : échanges entre enseignants et chercheurs portant sur l'évolution de l'activité « Game 2 »

Au fur et à mesure de ces interactions, C2 fait avancer les pistes d'évolution de la ressource (TP 65, 67 et 69) en s'appuyant sur l'expertise des enseignants.

Cet épisode permet de voir, comment dans un dialogue d'ingénierie, le chercheur mène les

enseignants vers l'explicitation de situation et la construction d'activité. C2 soutient, par ses interventions, la poursuite de la réflexion et amorce le travail pour la prochaine itération.

1.3. Conclusion de l'analyse de la documentation communautaire

Nous avons suivi, au cours de cette première année, le travail de conception et de mise en œuvre de la ressource Sherlock Holmes. Nous avons montré que les interactions, entre enseignants et chercheurs, se déclinent dans un travail conjoint complexe. La représentation schématique du système de ressources communautaire, soulignant les quatre objectifs, atteste de cela. L'identification d'une problématique commune à savoir « proposer une activité de compréhension de l'écrit permettant aux élèves d'entrer dans des extraits d'œuvres » permet aux membres de progresser vers un même point. Dans une « enquête collective » (Joffredo-Lebrun, 2016), ils choisissent ensemble les ressources, avant de réfléchir à différents moyens de les adapter et de les mettre en œuvre. Chaque étape de « vie » de la ressource est ainsi discutée et validée collectivement. Les analyses ont également montré que ces différentes interactions mènent les membres à construire, ou à expliciter, des connaissances communautaires nécessaires pour la conception de la ressource. Enfin, nous avons relevé dès la deuxième réunion du collectif les trois éléments constitutifs de la pratique (Wenger, 1998) ce qui nous permet de dire que ce groupe constitue une CoP.

2. Les effets du développement du système de ressources communautaires sur le système documentaire des enseignants suivis

2.1. Le cas de Val : présentation et analyses

2.1.1. Le profil de l'enseignante

- *Parcours de formation (rappel)*

Val est enseignante d'anglais dans le secondaire depuis plus de 20 ans. Titulaire d'une licence d'anglais, elle valide sa troisième année dans le cadre d'un échange du programme Erasmus. Assistante de français durant une année au nord de Londres, Val poursuit sa formation en dispensant notamment des cours d'anglais au GRETA. Elle obtient son CAPES en 1998.

Après avoir exercé dans les académies de Besançon et de Nantes, cette enseignante est mutée dans l'académie de Rennes. Elle exerce dans cet établissement depuis 2006.

- *Son rapport au collectif*

Val s'est inscrite dans plusieurs collectifs. Elle a, notamment, participé à un groupe de secteur. Les modalités de travail et d'organisation de ce collectif ne convenaient pas à sa façon de travailler. Elle nous explique que « clairement participer au groupe ça m'intéresse vraiment je sais que j'ai besoin d'avancer, pas d'être dans la parlotte là tout le temps. C'est peut être intéressant mais je n'ai pas le temps, j'ai plus envie de ça, de temps comme ça qui permet d'avancer ».

Au sein de son établissement, elle a réalisé un travail collectif de conception de ressources dans le cadre d'un Enseignement Pratique Interdisciplinaire (EPI) avec son collègue enseignant de technologies. Cette ressource a été mutualisée sur la plateforme Cartoun. Val y présente une activité portant sur la réalisation d'un guide à destination de visiteurs du musée de Nelson Mandela.

- *Son rapport aux ressources numériques*

Val nous explique développer son utilisation du numérique depuis son arrivée dans son actuel établissement « bien équipé » en technologies. Pour sa recherche de ressources, elle mobilise des ressources numériques en ligne notamment le site de Michelle Henry qu'elle décrit comme une « pépite » : « si vous tapez Michelle Henry Michelle propose des ressources pour le collègue. Je pense qu'elle fait ça très régulièrement parce qu'il y a des News qui apparaissent régulièrement donc elle c'est une mine d'or ». Elle consulte également de manière importante ce qui est mis en ligne par l'Académie de Versailles : « c'est l'Académie de Versailles qui a fait ça, il y a plein de ressources dans plusieurs langues ». Val explique que l'important pour elle, dans l'identification de ces ressources, est la possibilité de les adapter et de se les approprier : « il m'arrive de tomber sur des séquences à ce moment là je vais regarder un petit peu ce qu'ils ont fait je trouve qu'il y a toujours de bonnes idées des trucs à reprendre, mais globalement c'est plutôt des documents bruts quand même ou alors je trouve que c'est difficile de coller à quelque chose qui est déjà tout fait. Et puis je trouve que si on prend quelque chose clé en main et qu'on ne l'a pas réfléchi en fait ça passe pas si bien auprès des élèves non plus ».

Elle précise procéder à sa recherche de ressources essentiellement par mots-clés. Elle indique une thématique et, trouve des ressources en lien avec ce qu'elle recherche. Enfin, en dépit de ce premier tri, la gestion de la pluralité de ressources à sa disposition est complexifiée par le

manque de temps « après voilà tu es pris dans le tourbillon de « faut faire ça pour demain » tu te focalises sur les choses importantes ».

Nous allons à présent introduire le sous-système de ressources développé par Val suite à son travail dans la CoP.

2.1.2. Le sous-système de ressources de Val – le schéma du chercheur

Nous introduisons une représentation générale du sous-système de ressources de Val en lien avec le but de l'activité « concevoir et mettre en œuvre une séquence portant sur Sherlock Holmes ». Nous pointons l'ensemble des ressources à la disposition de Val pour cette séquence, à savoir les ressources issues du système communautaire et de son système individuel, pour cette séquence. Nous soulignons dans le tableau les ressources issues du système de ressources communautaire. Nous obtenons la représentation suivante :

Concevoir et mettre en œuvre une séquence portant sur Sherlock Holmes
<i>Concevoir et mettre en œuvre un temps d'introduction de la séance</i> <u>Ensemble des feuilles de route</u>
<i>Concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite</i> <u>Feuille de route activité 2</u> <u>Feuille de route activité 3</u> <u>Fiche à destination des élèves décrivant les étapes à suivre pour créer un jeu sur LearningApps</u> <u>Diaporama</u> <u>Photos de scènes de crime</u> <u>Les résumés d'œuvres de Conan Doyle</u> <u>AswerGarden</u> <u>Wordreference</u> Ordinateur <u>Padlet</u> <u>LearningApps</u>
<i>Concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'écrit</i> <u>Feuille de route activité 2</u> <u>Feuille de route activité 3</u> <u>Fiche à destination des élèves décrivant les étapes à suivre pour créer un jeu sur LearningApps</u> <u>Les résumés d'œuvres de Conan Doyle</u> <u>La biographie de Conan Doyle</u> <u>Les jeux conçus par les élèves</u> <u>Wordreference</u> <u>Padlet</u> <u>Genially</u> <u>LearningApps</u> Ordinateur

Casques
<p><i>Concevoir et mettre en œuvre une activité de prise de parole en continu</i> <u>La biographie de Conan Doyle</u> <u>Guess what</u> Balibom (Mp4)</p>
<p><i>Concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral</i> <u>Feuille de route activité 4</u> <u>Video whodunit</u> <u>Guess who</u> <u>Guess what</u></p> <p><u>Genially</u> <u>Padlet</u> Balibom (Mp4)</p>
<p><i>Concevoir et mettre en œuvre un temps de clôture de la séance</i> <u>Feuilles de route distribuées en fonction de l'avancement du travail, pour préparer la prochaine séance</u></p>

Tableau n°49 : représentation schématique du sous-système de ressources de Val pour la ressource Sherlock Holmes

Nous identifions dans le sous-système de ressources de Val six classes de situations. En lien avec les objectifs de travail du groupe, la présence de ressources communautaires, très importante dans l'ensemble de ces classes laisse supposer, la construction de plusieurs documents liées à la mobilisation de ces dernières. Nous revenons plus précisément sur ces documents dans le point suivant.

2.1.3. Analyse d'épisodes extraits de la séquence

Nous reprenons l'ensemble de la séquence de Val en pointant les différents classes de situations présentes. Nous précisons les ressources communautaires mobilisées à chaque séance avant de cibler des épisodes particuliers.

	Classe de situations	Ressources communautaires associées
Séance 1	<ul style="list-style-type: none"> - concevoir et mettre en œuvre un temps d'introduction à la séance - concevoir et mettre en œuvre une activité compréhension de l'écrit - concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite - concevoir et mettre en œuvre un temps de clôture à la séance 	<ul style="list-style-type: none"> - feuille de route activité 1 - feuille de route activité 2 - Wordreference - Genially - LearningApps - Padlet
Séance 2	<ul style="list-style-type: none"> - concevoir et mettre en œuvre un temps d'introduction à la séance - concevoir et mettre en œuvre une activité compréhension de l'écrit - concevoir et mettre en œuvre une activité compréhension de l'oral 	<ul style="list-style-type: none"> - feuille de route activité 2 - biographie de C.Doyle - Guess what
Séance 3	<ul style="list-style-type: none"> - concevoir et mettre en œuvre un temps d'introduction à la séance - concevoir et mettre en œuvre une activité compréhension de l'écrit - concevoir et mettre en œuvre une activité expression écrite - concevoir et mettre en œuvre une prise de parole en continu - concevoir et mettre en œuvre un temps de clôture à la séance 	<ul style="list-style-type: none"> - feuille de route activité 2 - biographie de C.Doyle - Guess what - résumés d'œuvres - LearningApps - Padlet
Séance 4	<ul style="list-style-type: none"> - concevoir et mettre en œuvre un temps d'introduction à la séance - concevoir et mettre en œuvre une activité compréhension de l'écrit - concevoir et mettre en œuvre une activité expression écrite - concevoir et mettre en œuvre un temps de clôture à la séance 	<ul style="list-style-type: none"> - feuille de route activité 2 - résumés d'œuvres - LearningApps - Padlet
Séance 5	<ul style="list-style-type: none"> - concevoir et mettre en œuvre un temps d'introduction à la séance - concevoir et mettre en œuvre une activité compréhension de l'écrit - concevoir et mettre en œuvre une activité expression écrite - concevoir et mettre en œuvre un temps de clôture à la séance 	<ul style="list-style-type: none"> - feuille de route activité 3 - résumés d'œuvres - LearningApps - Padlet

Tableau n°50 : classes de situations identifiées dans la séquence et ressources associées

La régularité dans l'organisation générale de sa séance donne à voir une des particularités de la pratique de Val. Avant de mettre les élèves en situation de travail en autonomie, et avant de terminer sa séance, elle dédie un moment, assez bref de l'ordre de deux à trois minutes, pour rappeler au groupe classe la / les tâches à réaliser pendant et à la suite de la séance. Nous avons par exemple observé la distribution de la feuille de route utile pour la séance suivante à la fin du cours. Ce guidage et la continuité que l'enseignante construit entre les séances est une des particularités de Val et représente ainsi un trait très fort de sa façon de faire. Elle tend ainsi à permettre aux élèves d'anticiper le travail à venir.

Nous choisissons à présent trois épisodes permettant de mettre au jour les effets du travail collectif sur le développement de documents chez Val. Nous les présentons ci-dessous :

- Épisode 1 : activité portant sur la réalisation d'un nuage de mots en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral » ;
- Épisode 2 : activité de conception du « Game 1 » en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite » ;
- Épisode 3 : activité de conception du « Game 2 » en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite ».

Épisode 1 : l'activité de réalisation du nuage de mots en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral »

Le premier épisode que nous analysons se déroule lors de la première séance. Pour ce travail, l'enseignante débute sa séquence sans communiquer aux élèves le thème qui va être abordé. Elle propose une série d'activités qui vont conduire les élèves à identifier celui-ci. L'une de ces activités repose sur l'écoute d'un enregistrement audio donnant des éléments sur le personnage à identifier, Sherlock Holmes. La bande sonore « Guess who » fournie aux élèves dure 1 minute 40. Dans ce dialogue, une femme, speaker 1, demande de l'aide à un fameux détective, speaker 2, pour résoudre le mystère de la mort de Charles Baskerville. Nous re prenons ci-dessous la transcription de cet enregistrement.

Speaker 1: [00:00:10] Good morning madam.

Speaker 2: [00:00:11] Good morning. It's so nice to meet you.

Speaker 1: [00:00:13] Me too. Now why did you call me here?

Speaker 2: [00:00:16] Because I wanted the best detective and you are the most famous one in the world, aren't you ?

Speaker 1: [00:00:21] Yeah that's true. I am famous. It's because I'm really good and skilled at my job. I always solve the case I work on.

Speaker 2: [00:00:33] I see, well I hope you'll help me solve the mystery of Charles Baskerville's death then.

Speaker 1: [00:00:38] No problem. I have good intuition.

Speaker 2: [00:00:41] Do you work alone ?

Speaker 1: [00:00:43] No. My friend Dr. Watson always helps me. He is my confidant and also my biographer.

Speaker 2: [00:00:49] I remember it now your famous phrase: "Elementary my dear Watson".

Speaker 1: [00:00:56] Poor Watson. He is not very quick but he's nice and useful.

Speaker 2: [00:01:01] Excuse me, but could you stop smoking your pipe. I hate the smell of tobacco.

Speaker 1: [00:01:08] Well my pipe is like my coat and my hat. I need them all. They are part of my character. Without them I am not myself.

Speaker 2: [00:01:17] Just tell me what will you start with?

Speaker 1: [00:01:20] I usually look for clues like fingerprints and hairs. I use my magnifying glass and then I think.

Speaker 2: [00:01:29] Last question, do you live **by**⁶⁴ from here?

Speaker 1: [00:01:32] Not at all. It's just around the corner at 221 B Baker Street.

Speaker 2: [00:01:37] Okay so you accept the job?

Speaker 1: [00:01:40] I do.

Dialogue n°1 : transcription du fichier audio mis à la disposition des élèves pour l'activité « nuage de mots »

Le travail d'écoute se réalise en binôme, sur ordinateur. Les élèves ont à leur disposition un dédoubleur de casque qui permet au binôme d'écouter en même temps la bande son. Durant cette écoute, les élèves doivent relever un certain nombre de mots leur permettant d'identifier le personnage. Puis, les élèves doivent se rendre sur un lien sur Answergarden⁶⁵ (capture d'écran n°23) afin d'y noter les mots repérés. Nous précisons qu'il n'est pas fourni d'indications quant au nombre de mots à valider pour la réussite de cette activité.

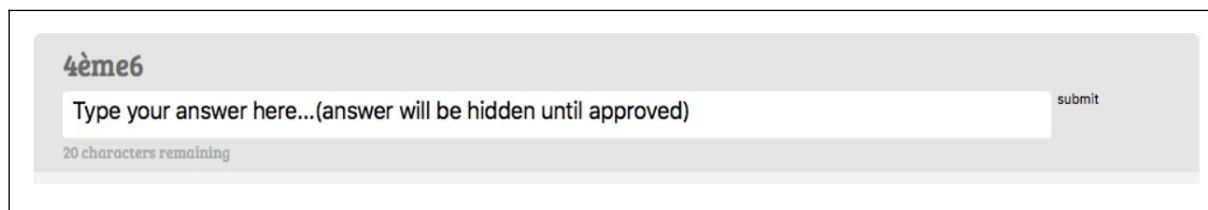


Image n°23 : consigne communiquée aux élèves

La réalisation de l'activité conduit à la création du nuage de mots ci dessous. Celui-ci a été « nettoyé » par Val qui a retiré les mots qui lui semblaient non pertinents pour la description du personnage de Sherlock Holmes.

64 La préposition « by » est notée dans le texte bien que l'adverbe « far » serait plus juste.

65 Le logiciel est disponible à l'adresse suivante : <https://answergarden.ch/646095>



Capture d'écran n°16 : nuage de mots réalisé par les élèves, après « nettoyage » de l'enseignante.

Nous identifions dans la mise en œuvre de cette activité plusieurs connaissances professionnelles. Pour la réalisation de l'activité, les élèves se retrouvent face à une difficulté. Lorsqu'ils saisissent un mot, celui-ci disparaît de leur écran. A ce stade de l'activité, presque la totalité de la classe se retrouve bloquée. Les élèves, ne voyant pas les mots saisis s'afficher sur leur écran, ne parviennent pas à identifier ce qui est attendu. Pour lever cette difficulté, l'enseignante va reprendre la classe en entier et projeter au tableau les différents mots tapés reçus sur son ordinateur. Val explique que les élèves « quand ils tapaient les mots ils avaient l'impression, ils disaient « oui mais ce n'est pas la bonne réponse, il n'y a rien qui marche, ça ne débloque pas [...] Donc en fait ça ne disparaît pas les mots ils apparaissent mais ça c'était vraiment un souci. Ils tapaient des trucs ils ne savaient même plus ce qu'ils avaient tapé enfin ». Les choix de l'enseignante que sont la reprise du groupe classe associée à la projection au tableau du nuage de mots en cours de construction sont interprétées en tant que deux connaissances professionnelles que nous formalisons ainsi : « reprendre les élèves en classe entière permet de préciser une consigne » et aussi « donner à voir un exemple permet aux élèves de mieux comprendre ce qui est attendu ».

De plus, il est important de préciser que la difficulté éprouvée par les élèves résulte d'un choix réalisé par Val le jour précédent, à la suite de la mise en œuvre de cette activité dans une autre classe. En effet, cette dernière a testé cette activité dans son autre classe de 4ème, la veille de

notre observation. Durant cette mise en œuvre, l'enseignante explique que les mots saisis, au fur et à mesure par les élèves, étaient projetés au tableau. Les élèves, ayant réalisé l'activité plus rapidement que leurs camarades, apportaient les réponses aux autres qui se contentaient de recopier les éléments. Val décide alors de dissimuler certaines informations et s'assure ainsi de la mise au travail du plus grand nombre d'élèves en prenant la décision de masquer le nuage de mots.

Nous construisons un tableau-document en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral ».

But(s)	Ressources utilisées	Règles d'action	Invariants opératoires
Concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - <u>bande sonore « Guess who »</u>	- masquer les mots écrits par les élèves - reprendre les élèves en classe entière pour lever une difficulté	- dissimuler certaines informations permet à tous les élèves de se mettre au travail
	<i>Technologies numériques</i> - <u>Answergarden</u> - ordinateur - vidéoprojecteur	- présenter un exemple de travail attendu	- reprendre les élèves en classe entière permet de préciser une consigne - donner à voir un exemple permet aux élèves de mieux comprendre ce qui est attendu

Tableau-document n°9 : document en cours de développement en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral »

Nous pouvons voir dans la construction de ce document, les invariants opératoires mobilisés par Val pour la gestion d'une difficulté. Ses connaissances professionnelles lui permettent face à la nouveauté que représente la mise au travail de ses élèves en situation d'autonomie en lien avec la mobilisation de ressources numériques.

Épisode 2 : activité de conception du « Game 1 » en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite »

Le second épisode se situe lors du déroulement de l'activité nommé Game 1 par l'enseignante. L'activité se déroule en deux temps. Dans le premier temps, les élèves écoutent la bande « Guess what » portant sur Sherlock Holmes et lisent la biographie de Conan Doyle. Ils

doivent collecter un certain nombre d'éléments descriptifs sur ces deux personnalités en prenant des notes dans leur cahier. Dans un second temps, les élèves doivent produire dix phrases, cinq d'entre elles portent sur la vie de Conan Doyle et les cinq autres sur Sherlock Holmes, à partir des éléments collectés. L'enseignante va corriger les énoncés produits par les élèves avant que ces derniers ne créent leur jeu.

Pour la conception du jeu, Val met à la disposition des élèves une première feuille de route décrivant l'ensemble de l'activité à réaliser. Elle fait ressortir, en gras souligné, les éléments décrivant les actions à effectuer et les sujets de cette action. Nous entourons en jaune les liens sur lesquels il est possible, pour les élèves, de cliquer afin d'être redirigés vers le padlet de sa classe.


1. Now, using the notes in your notebook, **write** in your notebook **5 sentences** about **Sherlock Holmes** and **5 sentences** about **Arthur Conan Doyle**.
2. Ask your **teacher** to **check** your sentences.
3. Go to the Ressources 4^{ème}/ anglais / project 5/ and open the document entitled "game 1 creation"
4. **Create** your game
5. **Copy** the address of your game and **go** to **padlet 4ème 6** **padlet 4ème1**
6. Click on the padlet of your group and click on  in Game 1 Part 2 and click on to **copy** the link of your game.

Image n°24 : extrait de la feuille de route fournie aux élèves pour la réalisation du Game 1

De plus, afin de préciser le déroulé de cette activité, l'enseignante met à la disposition des élèves une fiche destinée à les guider durant les différentes étapes de conception et de mise en ligne de cette activité sur Padlet. Elle y décrit les étapes à suivre pour réaliser l'activité.

How to create a game :

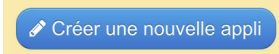
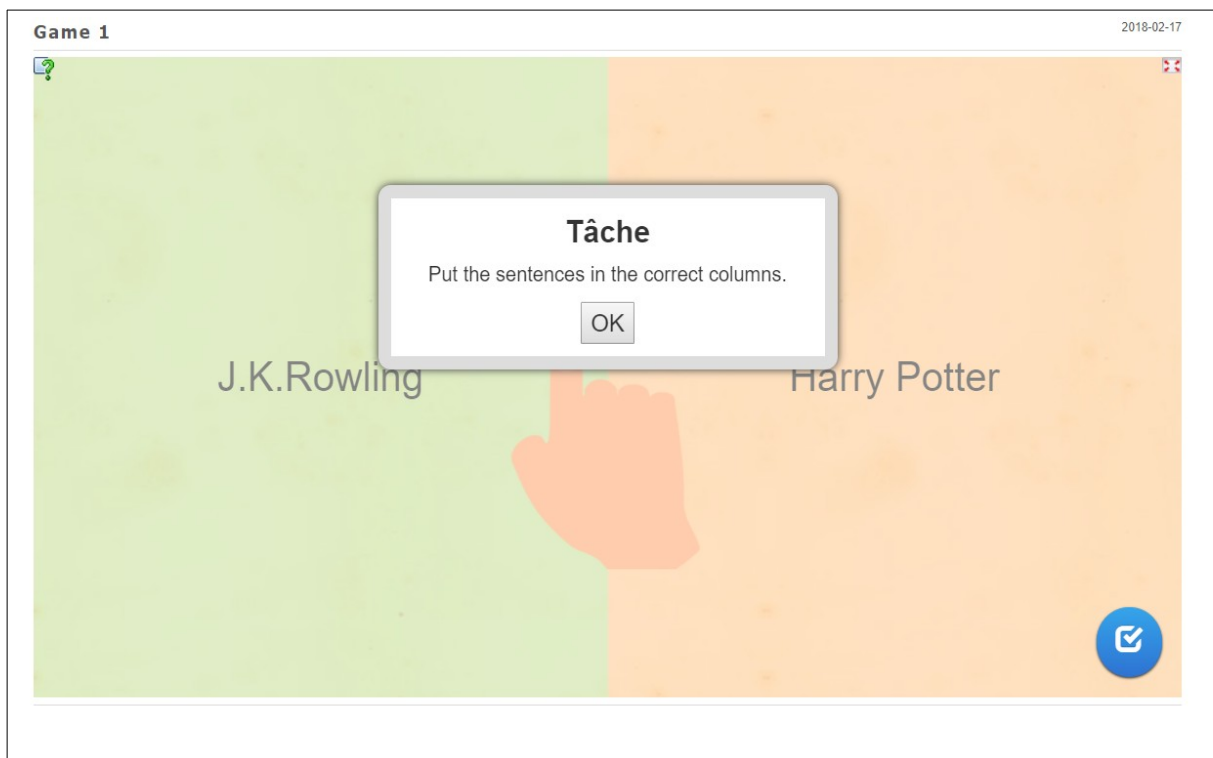
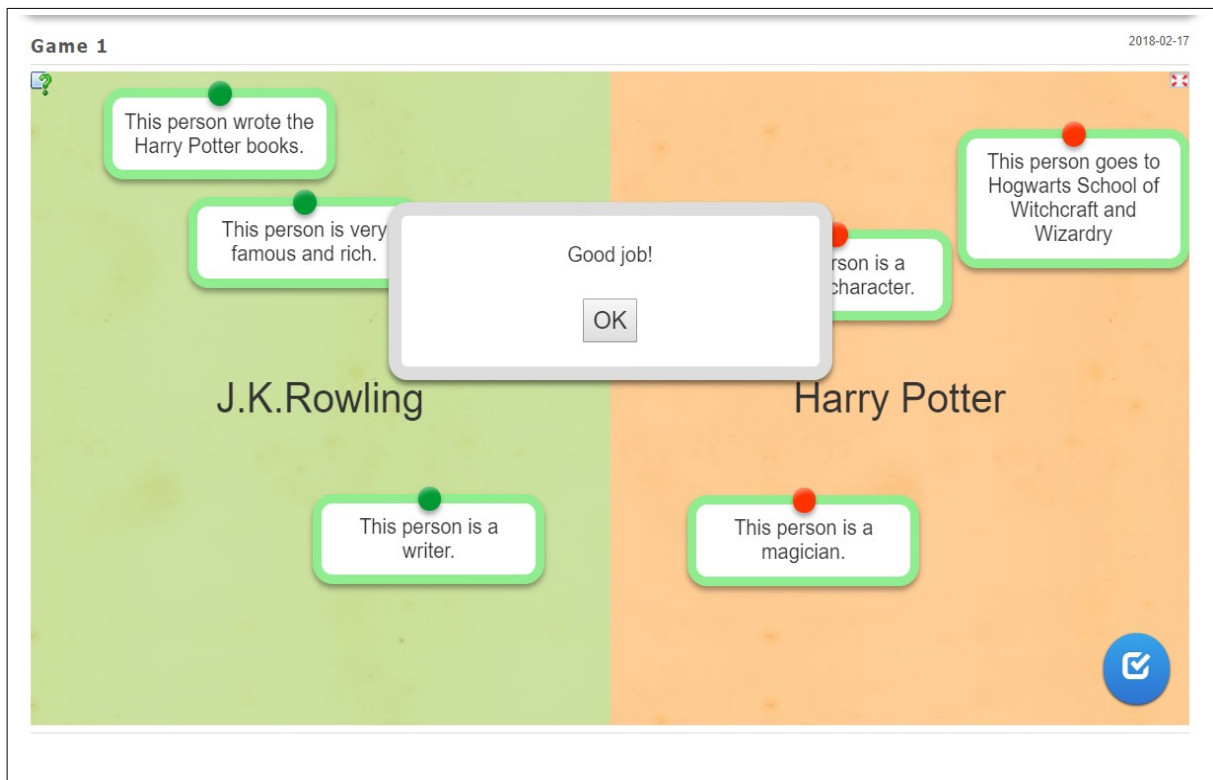
- Go to the <https://learningapps.org/> and enter your “nom d'utilisateur” and “mot de passe”
- Click on « créer une appli » and « regroupement »
- Click on « créer une nouvelle appli » 
- In « Titre de l'appli », write : **Game**
- In « Description », « **Groupe 1 Arrière-plan** » click on text and write : **Sherlock Holmes**
- In « Groupe 1 Élément 1 », click on « Atexte » and write : **your sentence 1 about Sherlock holmes**

Image n°25 : extrait de la fiche guide fournie aux élèves pour la conception du Game 1

L'extrait ci-dessus illustre ce que Val propose à ses élèves. Le choix des couleurs ainsi que les éléments soulignés sont le fait de l'enseignante. Afin de laisser les élèves se lancer dans l'activité en autonomie, elle met à la disposition de ces derniers un exemple de jeu pour les aider à prendre en main le logiciel LearningApps comme nous le voyons ci-dessous.





Images n°25 : extraits de l'exemple fourni par Val à ses élèves

Nous identifions plusieurs connaissances professionnelles mobilisées par Val pour la conception du jeu. L'enseignante vérifie systématiquement les écrits des élèves avant que ces derniers ne puissent entrer les questions et les réponses sur LearningApps. La mise au travail des élèves en autonomie incite Val à proposer une activité très guidée. En effet, la mise à disposition de la feuille de route activité puis d'une fiche guide pour la prise en main de la conception du jeu permet de guider le travail des élèves lorsqu'ils sont laissés en situation d'autonomie. Les élèves de Val travaillent pour la première fois avec ce logiciel. Il est important pour elle de mettre à la disposition des élèves des fiches afin que ces derniers comprennent bien ce qu'ils ont à réaliser. L'enseignante explique l'importance de ce choix : « je leur avais fait un modèle de jeu, parce que je ne voyais pas bien comment sinon... Avec le modèle ils ont compris ». Nous voyons dans ce second épisode la récurrence de l'utilisation de l'exemple. Nous pensons que les fiches guides pour les élèves auraient pu être complétées par des captures d'écran rendant les consignes fournies aux élèves plus concrètes. Ce travail aurait cependant été très chronophage, chose qui faisait défaut aux enseignants dans le travail d'ingénierie.

A la suite de ces analyses nous proposons le tableau-document suivant pour la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite ».

But(s)	Sous-but(s)	Ressources utilisées	Règles d'action	Invariants opératoires
Concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite	Favoriser la compréhension des textes lus par la production d'énoncés reposant sur des éléments essentiels	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - <u>feuille de route activité 2</u> - <u>les notes dans le cahier</u> - <u>la fiche guide</u> - <u>exemple de jeu</u>	- proposer une fiche de guidage aux élèves - donner un exemple du jeu à produire - corriger les productions des élèves avant la conception du jeu	- mettre une fiche à disposition des élèves soutient le travail en l'absence de l'enseignant - fournir un modèle aux élèves soutient leur progression - vérifier les écrits des élèves permet de stabiliser les savoirs
		<i>Technologies numériques</i> - Padlet - LearningApps - ordinateur		

Tableau-document n°10 : document en cours de développement en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite »

Le document en cours de développement souligne les choix de guidage de Val. La mise au travail des élèves en situation d'autonomie ne faisant pas partie de ses habitudes de travail l'enseignante doit s'adapter à ce nouveau contexte. Par exemple, la construction de ressources, telles que des fiches guides, souligne un invariant opératoire en émergence chez cette dernière.

Épisode 3 : activité de conception du « Game 2 » en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite »

Le troisième et dernier épisode présenté reprend la conception d'une activité nommé Game 2 par Val. Pour la réalisation de cette activité, les élèves doivent lire trois résumés de roman puis, à partir des éléments retenus, concevoir des jeux interactifs sur ordinateur pour leurs camarades. La classe est divisée en deux groupes, chacun des groupes doit lire trois résumés. L'enseignante explique avoir choisi de regrouper les textes en fonction d'un fil conducteur pour favoriser la cohérence des lectures : « j'avais essayé de regrouper les histoires. Il y avait des histoires d'argent et tout ça. Dans les autres, il y avait des histoires de beaux-pères, belles-

mères qu'il y ait un peu des choses communes quand même ». Le travail de conception des quiz par les élèves est réalisé par binômes. Le binôme concepteur doit constituer une série d'énoncés portant sur les trois résumés lus et également entrer les réponses attendues du binôme répondant. Les élèves ont pour consigne d'écrire deux phrases par résumé commençant par « in this story ». Le second temps de l'activité repose sur la conception du jeu.

A l'instar du Game 1, l'enseignante souhaite corriger les écrits des élèves avant la conception du jeu. De même, Val fournit un exemple de jeu à produire aux élèves en mettant un lien vers Padlet.

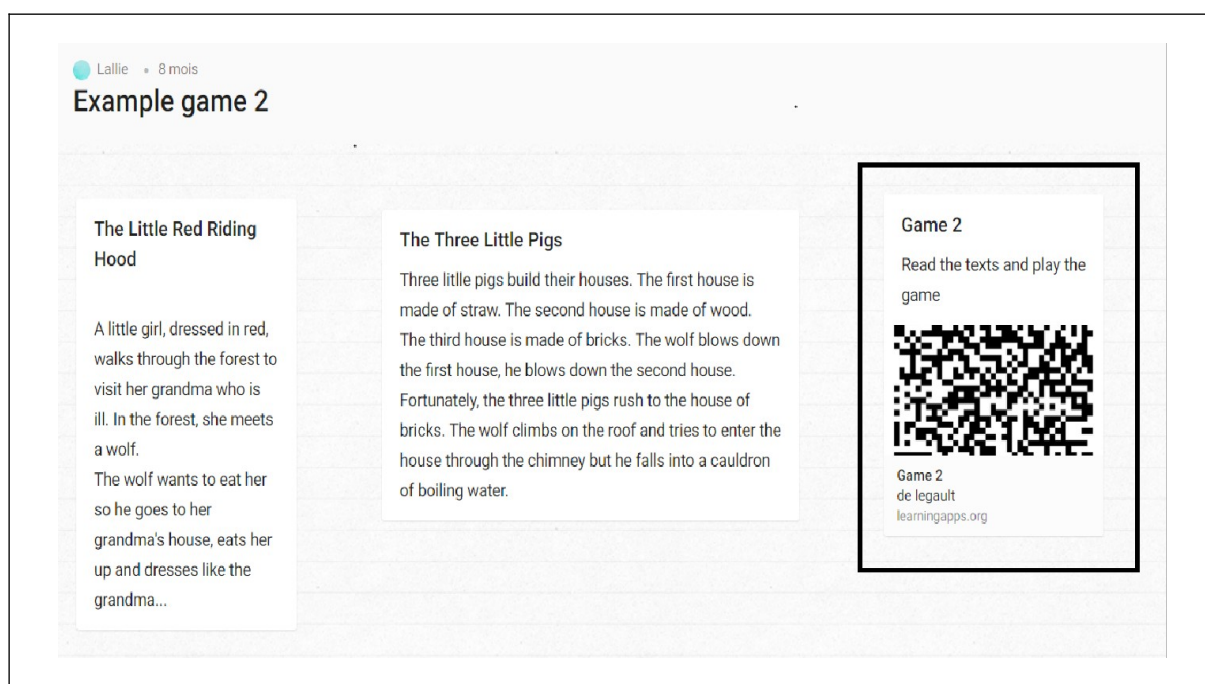


Image n° 26 : exemple de jeu proposé aux élèves

Cet exemple donne à voir deux résumés du Petit Chaperon Rouge. A droite, entouré d'un carré noir, l'enseignante met à la disposition des élèves un QR code qui les redirige vers LearningApps et un exemple de jeu.

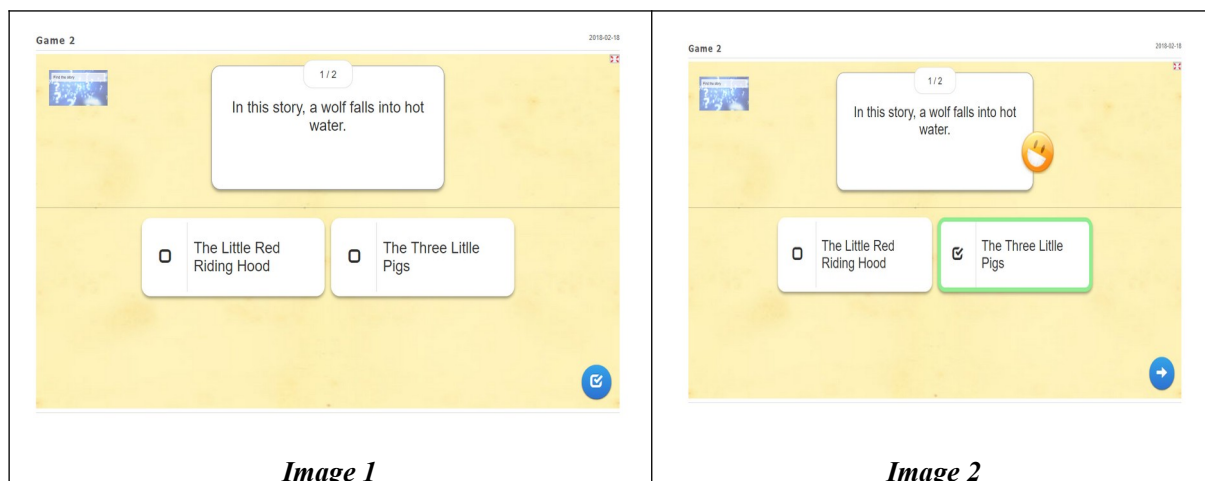


Image n°27 : exemple du jeu donné en exemple aux élèves

Cette image montre un jeu au sein duquel les élèves doivent choisir une des deux réponses proposées. Le logiciel va fournir une rétroaction une fois la réponse validée par les élèves. Nous voyons ici que la réponse est entourée d'un liseré vert (image 2) lorsque celle-ci est correcte. Si la réponse donnée était incorrecte, le liseré aurait été rouge.

Nous relevons ici plusieurs connaissances professionnelles. Nous avons, à l'instar du Game 1, la présence d'un guidage fort pour la conception du jeu. Les feuilles de route mises à la disposition des élèves permettent de les aider dans leur progression. L'enseignante regroupe les textes afin de donner plus de cohérence aux jeux auxquels les élèves vont devoir jouer. De plus, Val choisit également de faire jouer les élèves les plus faibles à des jeux portant sur un même résumé : « après pour les élèves un peu faibles, je leur ai fait faire des jeux de leur texte. C'est à dire si tu veux des élèves vraiment en difficulté je leur ai pas rajouté trois autres textes à lire. Je me suis dit déjà s'ils arrivent parce que des fois ils avaient réussi laborieusement à construire une ou deux phrases. Je me suis dit si déjà si eux ils refont des jeux pour déjà comprendre les leurs ça serait bien ».

Enfin, notons que Val demande aux élèves de reformuler leurs énoncés afin de rendre les réponses moins évidentes. Elle souhaite notamment que les idées du texte ne soient pas reprises telles quelles. Quand le texte précise « snake » l'enseignante demande à l'élève d'utiliser un autre mot comme « animal ». « Par exemple il y a un serpent elle dit le « snake ⁶⁶ » du coup ça les a fait vraiment [signes qui traduisent la réflexion] « animal » tient

⁶⁶ Dans le résumé "the adventure of the speckled band "

c'est tout simple mais voilà donc là l'exemple j'avais fait ça il avait un petit jeu (elle le projette) ».

A la suite de ces analyses, nous produisons le tableau-document suivant pour la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite ».

But(s)	Sous-but(s)	Ressources utilisées	Règles d'action	Invariants opératoires
Concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite	Réaliser un travail de reformulation écrite	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - <u>feuille de route activité 2</u>	- mettre les fiches à la disposition des élèves permet de réaliser le jeu - vérifier les énoncés produits	- mettre une fiche à la disposition des élèves soutient le travail en l'absence de l'enseignant
		<i>Technologies numériques</i> - <u>LearningApps</u> - <u>Padlet</u> - <u>Wordreference</u> - ordinateur	- proposer un regroupement des résumés présentant des points communs - faire travailler les élèves les plus faibles sur les mêmes résumés - demander aux élèves de reformuler les énoncés	- vérifier le travail écrit, permet de s'assurer de la validité des énoncés produits - proposer les résumés proches en matière d'intrigue facilite la compréhension - faire travailler les élèves les plus faibles sur les mêmes textes permet d'en renforcer la compréhension - demander aux élèves de reformuler favorise le développement du vocabulaire

Tableau-document n°11 : document en cours de développement en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite »

Nous pouvons voir dans le document en développement l'importance accordée au travail sur le vocabulaire. Pour s'assurer de la maîtrise de ce dernier, Val demande à ce que ces élèves

mobilisent les mots dans un travail de reformulation. Nous voyons également dans ce document que l'enseignante porte une attention particulière à la gestion de l'hétérogénéité. Ainsi nous pouvons dire que le document en construction se développe avec une connaissance forte de l'enseignante portant sur la gestion d'une activité d'expression écrite dans un classe hétérogène.

2.1.4. Rapprochement entre les tableaux-documents produits et les éléments de la *design capacity*

Nous tentons, à présent, de croiser, les éléments des différents tableaux-documents construits aux éléments de la *design capacity*. Nous rappelons que nous interprétons les principes robustes en tant que choix de conception mobilisables dans toutes les activités et les principes flexibles sont des choix réalisés en fonction du contexte. Nous obtenons le tableau suivant :

But(s)	Ressources utilisées	Règles d'action	Invariants opératoires		Réflexion dans l'action
			<i>principes robustes</i>	<i>principes flexibles</i>	
Concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - <u>bande sonore</u> « <u>Guess who</u> »	- masquer les mots écrits par les élèves - reprendre les élèves en classe entière pour lever une difficulté	- Reprendre les élèves en classe entière permet de préciser une consigne	- dissimuler certaines informations permet à tous les élèves de se mettre au travail	- présenter un exemple de productions attendues aux élèves
	<i>Technologies numériques</i> - <u>Answergarden</u> - ordinateur - Vidéoprojecteur	- présenter un exemple de travail attendu		- donner à voir un exemple permet aux élèves de mieux comprendre ce qui est attendu	
Concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - <u>feuille de route activité 2</u> - les notes dans le cahier	- proposer une fiche de guidage aux élèves - donner un exemple du jeu à produire	- vérifier les écrits des élèves permet de stabiliser les savoirs	- mettre une fiche à disposition des élèves soutient le travail en l'absence de l'enseignant	
	<i>Technologies numériques</i> - Absence de technologies numériques	- corriger les productions des élèves avant la conception du jeu		- donner à voir aux élèves un exemple leur permet de mieux comprendre ce qui est attendu	

Concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - <u>feuille de route activité 2</u>	<ul style="list-style-type: none"> - mettre les fiches à la disposition des élèves permet de réaliser le jeu - vérifier les énoncés produits - proposer un regroupement des résumés présentant des points communs - faire travailler les élèves les plus faibles sur les mêmes textes - demander aux élèves de reformuler les énoncés 	<ul style="list-style-type: none"> - vérifier le travail écrit, permet de s'assurer de la validité des énoncés produits - travailler sur des synonymes favorise le développement du vocabulaire - faire travailler les élèves les plus faibles sur les mêmes textes afin d'en renforcer la compréhension - proposer les textes proches en matière d'intrigue facilite la compréhension 	<ul style="list-style-type: none"> - mettre une fiche à la disposition des élèves soutient le travail en l'absence de l'enseignant 	
---	--	--	--	---	--

Tableau n°51 : rapprochement entre les tableaux-documents et les éléments de la design capacity

Dans ce tableau, nous centrons notre attention sur les colonnes invariants opératoires et « réflexion dans l'action ». Nous proposons une catégorisation des invariants opératoires en les déclinant sous forme de principes robustes et principes flexibles, cela afin de mettre au jour les effets de la participation au groupe sur le travail de Val. Dans nos analyses, nous avons pointé trois épisodes reposant sur deux classes de situations différentes. Nous revenons sur ces dernières en y étudiant particulièrement les principes flexibles de l'enseignante identifiés autour de l'utilisation de logiciels. Pour la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral » nous avons repéré les principes flexibles suivants :

- Dissimuler certaines informations permet à tous les élèves de se mettre au travail ;
- Donner à voir un exemple permet aux élèves de mieux comprendre ce qui est attendu.

Les principes flexibles pour la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité

de compréhension de l'écrit » sont :

- Fournir un modèle aux élèves soutient leur progression ;
- Mettre une fiche à disposition des élèves soutient le travail en l'absence de l'enseignant.

Ces exemples soulignent une partie des principes flexibles développés par Val au cours de la conception et de la mise en œuvre de la ressource Sherlock Holmes. L'ensemble de ces principes se développe en lien avec la manipulation de logiciels. L'enseignante, moins habituée à mobiliser ce type de logiciels, construit des connaissances autour des moyens à mobiliser pour soutenir les élèves dans ce travail. Nous pouvons ainsi dire, en lien avec ses principes flexibles, que la participation de Val dans le CERAD-Anglais fait évoluer ses connaissances dans le cadre de la conception et de la mise en œuvre de séquences mobilisant des technologies numériques.

En ce qui concerne les « réflexions dans l'action » nous relevons un point en lien avec le besoin de présenter un exemple aux élèves bloqués dans une situation. Cet exemple donne à voir une réelle connaissance de ses élèves par Val qui ayant anticipé la plupart de ces difficultés a construit des fiches guides. La décision de masquer les mots a été prise suite à une première mise en œuvre de la ressource la veille. Nous supposons que le court laps de temps dont elle disposait pour pallier cette difficulté associé à son expérience naissante avec le numérique ont fait qu'elle n'a pas pu évaluer cette dernière. L'absence d'annotations dans les autres épisodes analysés souligne cette connaissance du public et une bonne anticipation des difficultés.

2.1.5. La place des technologies numériques

Nous identifions des technologies numériques dans l'ensemble des classes de situations décrites. Un des objectifs de la CoP est d'identifier les effets de l'utilisation d'une ressource pédagogique numérique sur le développement de l'autonomie des élèves. En accord avec ce but, il semble cohérent de relever une présence forte de ces technologies numériques sur l'ensemble de la séquence.

Nous pouvons pointer un certain nombre de genèses documentaires en cours de développement en lien avec des logiciels. La classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite », en lien avec le nuage de mots, montre que Val s'approprie des fonctionnalités du logiciel Answergarden pour masquer les productions des élèves. Nous pointons ici un schème d'utilisation en développement pour la mise au travail

des élèves.

Le manque de connaissances des élèves par rapport à ces logiciels est pris en compte par la mise à disposition de fiches. La mise en autonomie des élèves a été soutenue par la distribution de feuilles de route d'activité permettant de cadrer ce qu'il y a faire. A chaque étape, les démarches à effectuer sont décrites précisément. Nous pouvons ainsi dire que le guidage important proposé par Val à l'aide de ces fiches guides, tend à souligner un schème d'utilisation de ces dernières lors de l'emploi de technologies numériques.

2.1.6. Conclusion de l'analyse de la documentation de Val

Nous avons présenté, dans cette étude de cas, trois documents, correspondant aux ressources et à leurs schèmes d'utilisation associés, en cours de développement chez Val. La construction de sa séquence, ainsi que sa mise en œuvre, restent proches du scénario collectivement construits. Nous avons montré que la participation de l'enseignante au collectif a fait évoluer certains de ses invariants opératoires, participant ainsi au développement de ses connaissances portant sur l'introduction de logiciels dans sa séquence. Sa *design capacity* a également été influencée par sa participation au collectif notamment dans sa mobilisation des logiciels. Nous relevons ce point notamment dans la mise à disposition des élèves de fiches guides pour soutenir la prise en main du logiciel est un choix qu'elle réalise car les élèves ne sont pas familiers de ce type de travail.

2.2. Le cas de Ginger : présentation et analyses

Nous allons, dans cette partie, analyser le travail documentaire réalisé par la seconde enseignante nommée Ginger prenant part à l'ingénierie didactique coopérative. A l'instar de Val, son travail porte sur la ressource Sherlock Holmes. La mise en œuvre dans sa classe se déroule au mois de juin soit environ deux mois après la première implémentation de Val. Ginger est également membre d'un autre collectif suivi dans notre étude, le GIPUN. La présentation de son profil ayant préalablement été introduite, nous débutons directement notre travail d'analyse par la présentation de sa séquence.

2.2.1. La présentation de la séquence

La mise en œuvre par Ginger de la ressource Sherlock Holmes se déroule sur quatre séances. L'enseignante introduit, à la séance 1, l'activité de découverte du thème de la séquence par une compréhension de l'oral. Le document sonore, que les élèves doivent écouter pour identifier la thématique, est le même que celui mobilisé par Val. Au terme de cette écoute, les élèves notent les mots reconnus à travers une activité collaborative de nuages de mots.

L'ensemble de ces mots doit leur permettre de reconnaître le personnage recherché, Sherlock Holmes. La découverte de l'identité de ce dernier permet aux élèves d'accéder à une activité de compréhension de l'écrit. En cas d'erreur sur l'identité du personnage, l'activité proposée est différente de celle à réaliser en cas de réussite. Par exemple, si un élève sélectionne une image représentant Hercule Poirot, et non celle de Sherlock Holmes, celui-ci est orienté vers une activité d'appareillage consistant à faire correspondre des extraits de romans d'Agatha Christie à des Unes de journaux correspondant. A la séance 2, une nouvelle activité de compréhension de l'écrit portant sur un extrait de roman de Conan Doyle intitulé « The Sign of Three » est proposée. Elle repose sur une « lecture collaborative » d'un extrait du chapitre 1 « the science of deduction » de ce même roman. La séance 3 propose des activités basées sur les résumés d'œuvres de Conan Doyle issues du travail communautaire. Les élèves doivent lire ces résumés puis concevoir les jeux du Game 2 à la manière de ceux proposés dans la classe de Val. A la dernière séance, les élèves jouent au(x) jeu(x) produit(s) par leurs camarades.

2.2.2. Le sous-système de ressources de Ginger – le schéma du chercheur

Nous introduisons une représentation générale du sous-système de ressources de Ginger en lien avec le but de l'activité « concevoir et mettre en œuvre une séquence portant sur Sherlock Holmes ». Nous pointons l'ensemble des ressources mobilisées, à savoir les ressources issues du système communautaire et de son système individuel, pour cette séquence. Nous soulignons dans le tableau les ressources issues du système de ressources communautaire. Nous obtenons la représentation suivante :

Concevoir et mettre en œuvre une séquence portant sur Sherlock Holmes
<p><i>Concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite</i></p> <p><u>Feuille de route activité 2</u></p> <p><u>Feuille de route activité 3</u></p> <p><u>Diaporama</u></p> <p><u>Photos de scènes de crime</u></p> <p><u>Les résumés d'œuvres de Conan Doyle</u></p> <p><u>AnswerGarden</u></p> <p><u>Padlet</u></p> <p><u>LearningApps</u></p> <p>Beekast⁶⁷</p> <p>Reverso context.com⁶⁸</p>

67 Beekast est un outil web "d'intelligence collective" visant à favoriser l'efficacité du travail des acteurs lors de réunions, formations et / ou séminaires en proposant, entre autres, un outil d'échanges et de prises de notes. (<https://www.beekast.com/fr/>).

Scratch⁶⁹
Ordinateur

Concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'écrit

Feuille de route activité 2

Feuille de route activité 3

Les résumés d'œuvres de Conan Doyle

La biographie de Conan Doyle

Les jeux conçus par les élèves

Texte issu de The Sign of the Three (C.Doyle) - chapitre 1 : The science of deduction

Images représentant trois personnages (James Bond, Hercule Poirot et Sherlock Holmes)

Wordreference

Padlet

Genially

LearningApps

Glose⁷⁰

Ordinateur

Casques

Concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral

Feuille de route activité 4

Video whodunit

Guess who

Guess what

Genially

Padlet

Ordinateur

Tableau n°52 : représentation schématique du sous-système de ressources de Ginger pour la ressource Sherlock Holmes

Nous identifions trois classes de situations dans le sous-système de ressources de Ginger. Ces dernières soulignent la place importante occupée par le travail de l'écrit dans sa séquence. Nous relevons également la place particulière accordée aux technologies numériques dans la construction de sa séquence. En effet, en cohérence avec les visées de la CoP, les logiciels sont mobilisés à chaque séance. Certains d'entre eux tels que Beekast, Reverso, Scratch, et Glose viennent compléter les logiciels collectivement choisis pour la séquence.

68 Reverso est un service de traductions gratuit en ligne. Il propose, entre autres, la traduction en contexte suggérant des traductions précises et variées d'extrait de textes (<https://context.reverso.net/traduction/>).

69 Scratch est un logiciel de programmation pour les débutants en informatique permettant notamment l'apprentissage de l'écriture d'algorithmes (<https://scratch.mit.edu/>).

70 Glose est une librairie en ligne qui a pour objectif de "réinventer l'expérience de lecture". Au delà d'une librairie, le site propose notamment de mettre en relation les lecteurs afin de former ce qu'il nomme des communautés de lecteurs pouvant partager des ouvrages mais aussi des impressions de lecture en laissant des notes dans la marge (<https://glose.com/what-is-glose>).

2.2.3. Analyse d'épisodes extraits de la séquence

Nous allons à présent introduire l'ensemble des classes de situations présentes dans la séquence de Ginger et préciser les ressources communautaires mobilisées dans cette séquence.

	Classe de situations	Ressources communautaires associées
Séance 1	- concevoir et mettre en œuvre une activité compréhension de l'écrit - concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite - concevoir et mettre en œuvre une activité compréhension de l'oral	- Guess who - Genially - LearningApps
Séance 2	- concevoir et mettre en œuvre une activité compréhension de l'écrit - concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite	
Séance 3	- concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite	- Biographie de C.Doyle - Résumés d'œuvres - LearningApps - Padlet
Séance 4	- concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'écrit	- Résumés d'œuvres - LearningApps Padlet

Tableau n°53 : classes de situations identifiées dans la séquence et ressources associées

Chacune des quatre séances comporte un temps dédié à une activité langagière liée à l'écrit. Seule une compréhension de l'oral est identifiée à la séance 1. Il est également notable que la séance 2 ne comporte aucune ressource issue du système de ressources communautaires. Nous supposons que Ginger a procédé à un travail de conception individuel important pour la mise en œuvre de sa séquence.

Nous présentons trois épisodes permettant de mettre au jour les effets de l'introduction des ressources issues du système communautaire dans les pratiques de Ginger. Pour ce faire, nous analysons les trois épisodes suivants :

- Épisode 1 : activité portant sur la réalisation d'un nuage de mots en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral » ;
- Épisode 2 : activité de compréhension de texte en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'écrit » ;

- Épisode 3 : activité de lecture collaborative en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'écrit ».

Épisode 1 : activité portant sur la réalisation d'un nuage de mots en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral »

Le premier épisode analysé porte sur la mise en œuvre de l'activité nuage de mots. A l'instar de Val, l'enseignante ne communique pas à ses élèves le thème qui va être travaillé en début de séquence. Ces derniers doivent écouter la bande sonore « Guess who » et reconnaître les mots / indices devant leur permettre d'identifier le personnage central de cette thématique. Après avoir réalisé, individuellement, une prise de notes sur leur cahier, les élèves doivent lister les mots reconnus sur le site « Beekast » afin de concevoir collectivement un nuage de mots. Nous voyons ci-dessous le résultat obtenu à la suite de cette activité.

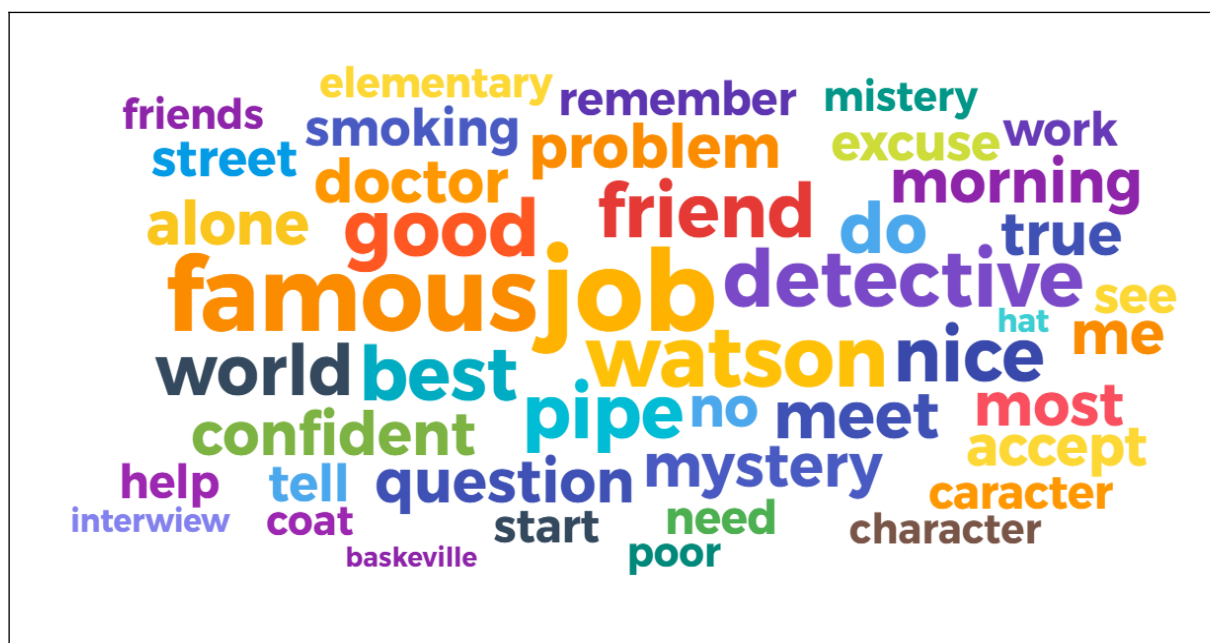


Image n° 28 : nuage de mots réalisé dans la classe de Ginger à l'aide du logiciel Beekast

Nous relevons un certain nombre de connaissances professionnelles mobilisées par Ginger autour cette activité. Pour ce faire, nous avons croisé les interventions de cette dernière, portant sur l'activité « nuages de mots », durant les réunions avec des échanges post-séance réalisés par courriel⁷¹. Tout d'abord, l'enseignante demande aux élèves de réaliser le travail d'identification et de saisie des premiers mots individuellement. L'élève voit ce qu'il tape sur son poste sans que ces mots soient projetés au tableau. Le nuage de mots collaboratif, en cours d'élaboration, est quant à lui masqué jusqu'à ce que l'enseignante décide de le montrer à

⁷¹ Les réponses obtenues par courriel sont disponibles en annexe 4.3.2.

l'ensemble de la classe. En plus de masquer temporairement le nuage, Ginger précise agir sur les fonctionnalités du logiciel afin de ne pas laisser les élèves faire grossir un même mot. Elle nous explique avoir « [...] paramétré le nuage de mots pour qu'ils [les élèves] ne saisissent pas deux fois le même mot. Ils pouvaient rentrer dix mots ou plus mais pas le même mot. Par exemple taper « job, job, job » pour le faire grossir c'est non ».

A la suite de ces analyses, nous produisons le tableau-document suivant pour la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral ».

But(s)	Sous-but(s)	Ressources utilisées	Règles d'action	Invariants opératoires
Concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral	Favoriser le travail collaboratif entre élèves	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - <u>bande sonore</u> « <u>Guess who</u> »	- permettre à l'élève de voir les mots qu'il tape	- permettre aux élèves de voir leur production leur permet de contrôler ce qu'ils ont écrit
		<i>Technologies numériques</i> - Beekast - ordinateur - vidéoprojecteur	- verrouiller le nombre de saisies pour s'assurer de la recherche de nouveaux mots - afficher le nuage collaboratif une fois la tâche réalisée	- utiliser les paramètres du logiciel permet de contrôler les actions des élèves et de limiter les tentatives de simple copie - montrer aux élèves la production collective finale permet de soutenir l'implication des élèves dans le travail

Tableau-document n°12 : document en cours de développement en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral »

Le document en cours de développement chez Ginger donne à voir l'impact du travail documentaire communautaire sur ses choix de conception. Permettre aux élèves de voir leur travail, mais pas celui des autres camarades, est un choix de conception découlant du travail documentaire communautaire. En effet, après que Val ait explicité ses difficultés sur l'activité

« nuage de mots », Ginger fait le choix de sélectionner un nouveau logiciel. Les règles d'action mises en œuvre découlent des échanges avec Val, et conduisent vers des invariants opératoires en émergence.

***Épisode 2 : activité de compréhension de texte en lien avec la classe de situations
« concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'écrit »***

Dans cet épisode, les élèves ont à leur disposition trois images représentant chacune un personnage célèbre (Image n°29). Chacune de ces images est associée à une activité. La première image est celle de James Bond. Si un élève la sélectionne, il est redirigé vers un questionnaire lui demandant de répondre à cinq questions portant sur ce personnage. La seconde image est celle d'Hercule Poirot. Dans cette activité, l'élève doit associer la Une d'un roman à la quatrième de couverture correspondante. Huit romans d'Agatha Christie sont proposés. La dernière image représente Sherlock Holmes. Les élèves doivent produire des énoncés décrivant des éléments retenus après avoir lu un extrait / résumé de « The Sign of Three » de Conan Doyle. Ces informations sont classées en fonction de différentes catégories proposées par l'enseignante : informations about the writer, the people, the place, the nature of the documents. Précisons que, lorsque que l'élève a identifié le personnage attendu, le logiciel confirme cette réussite en affichant le message suivant : « Congratulations ! You are in Sherlock Holmes's house. Click on the yellow camera and read. Click on the violin to do the activity ».



CHALLENGE

After reading the text, answer the questions.

2 The title of the movie with Sean Connery was

- The superspy
- Skyfall
- Dr No

Répondre



AGATHA CHRISTIE
Murder on the Orient Express

AGATHA CHRISTIE
The Murder of Roger Ackroyd

AGATHA CHRISTIE
The Hound of Death

AGATHA CHRISTIE
The Five Red Herrings

AGATHA CHRISTIE
Murder on the Orient Express

AGATHA CHRISTIE
The Murder of Roger Ackroyd

AGATHA CHRISTIE
The Hound of Death

AGATHA CHRISTIE
The Five Red Herrings

Ambitious young Michael Rogers falls in love with Fenella "Ellie" Guteman the first time he sets eyes on her in the mysterious yet scenic 'Gipsy's Acre', . Before long, he has both the land and the woman.....The title comes from William Blake's Auguries of Innocence: it goes..... Every night and every morn Some to misery are born,

M
widow
rumoured
murder
husband
Ackroyd,
gentler
distressed
recent d

Poirot is staying at the Majestic Hotel at a Cornish resort. He meets the young Magdala "Nick" Buckley, who lives in End House....

The Sign of Three

Wow!!!!!!!!!! What a day!!!!!! That was the best wedding ever!!!!!! Sherlock was amazing! Love is amazing! Fluffy clouds and little birds are amazing!!! It was all just like so amazing! I'm going to write up all about it here! Because you all love reading my blog because I'm such a good writer!!! Perhaps I'll write about some of the other mundane stuff I do like playing board games or eating sandwiches and drinking tea in front of the Eastenders!

	<p>Information about the writer.</p> <hr/> <p>He was at a wedding. He talk about a honeymoon</p> <p>In this text, sherlock talks about the marriage between watson and john, he is not happy to be all alone but is happy with the idea of not</p>
<p><i>Images à la disposition des élèves</i></p>	<p><i>Activités à réaliser</i></p>

Image n°29 : représentation des trois activités à réaliser

Nous identifions plusieurs connaissances professionnelles dans la mise en œuvre de cette activité. Tout d'abord, Ginger fait le choix de proposer trois activités, une en lien avec la thématique et les deux autres plus éloignées, pour permettre aux élèves de réaliser un travail de compréhension de l'écrit et ce même en cas d'erreur d'identification du personnage.

L'enseignante propose des activités avec des degrés différents de difficulté. En effet, elle fait le choix de mettre en œuvre une activité plus complexe avec Sherlock Holmes, en demandant aux élèves de produire des énoncés complets et de catégoriser les éléments retenus, alors que les activités en lien avec James Bond et Hercule Poirot sont moins complexes à réaliser.

A la suite de ces analyses, nous produisons le tableau-document suivant pour la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'écrit ».

But(s)	Sous-but(s)	Ressources utilisées	Règles d'action	Invariants opératoires
Concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'écrit	Faire travailler des compétences culturelles	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - images - textes sur J. Bond, H. Poirot et S. Holmes <hr/> <i>Technologies numériques</i> - <u>Genially</u> - <u>LearningApps</u> - Beekast.com - ordinateur	- mettre en œuvre des activités de différents niveaux - proposer une activité à tous les élèves même en cas d'erreur	- proposer différents niveaux d'activités permet de gérer l'hétérogénéité - proposer différents niveaux d'activités permet la mise au travail de tous les élèves.

Tableau-document n°13 : document en cours de développement en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'écrit »

Nous pouvons voir l'importance des technologies numériques dans le travail de Ginger. Elle mobilise plusieurs logiciels, dans une même séquence, pour gérer l'hétérogénéité tout en mettant les élèves au travail sur des ordinateurs. Dans un processus d'instrumentalisation, elle construit des activités annexes autour de ce qui a été travaillé dans la CoP.

Épisode 3 : activité de lecture collaborative en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'écrit »

Le troisième épisode choisi repose sur l'activité de lecture collaborative du chapitre 1 de l'ouvrage « The Sign of Three » de Conan Doyle. Dans cette activité, chaque élève, en travail individuel, lit l'intégralité du texte proposé. En cas de difficultés et / ou d'hésitations, celui-ci peut annoter le texte en précisant ce qu'il pense avoir compris dans la marge. Un de ces camarades peut alors répondre à ce commentaire en donnant des précisions et / ou validant, à la suite, la proposition annoncée. Cette activité mobilise le logiciel Glose qui permet aux élèves de voir, simultanément, le texte à lire et les notes laissées par les autres élèves.

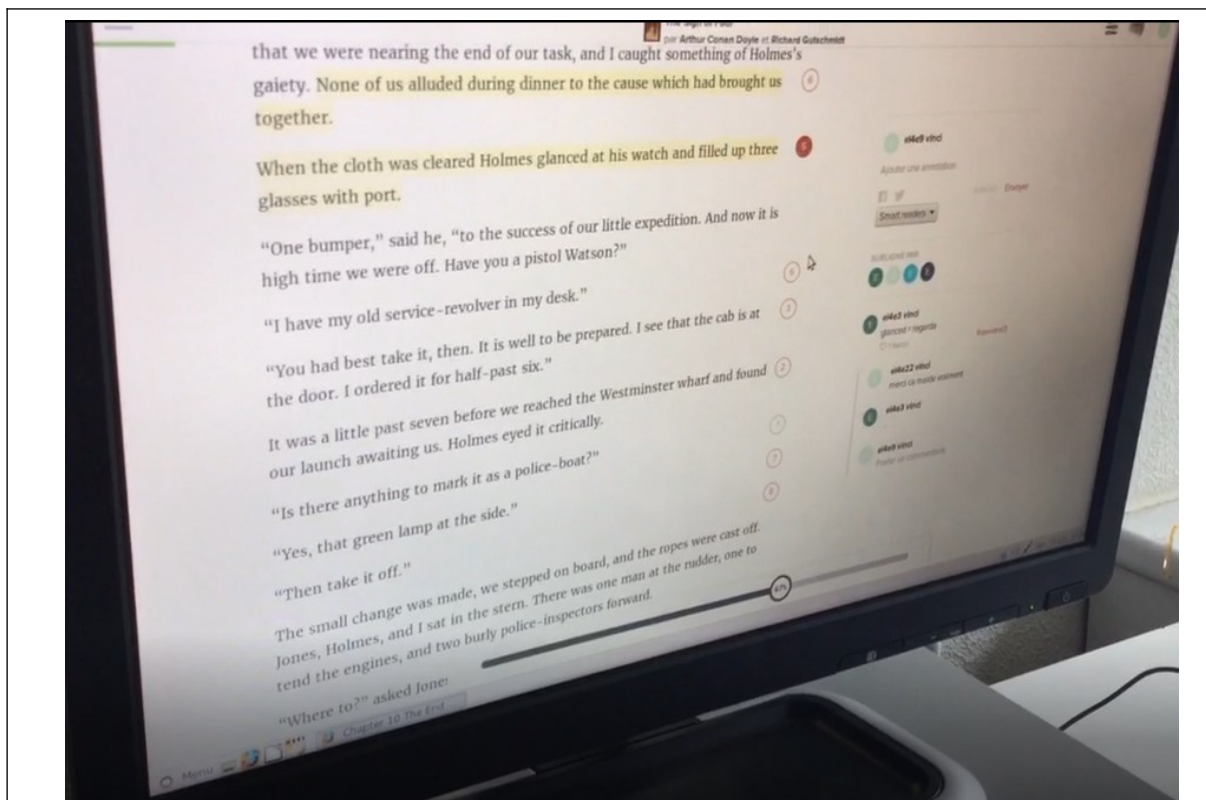


Image 1

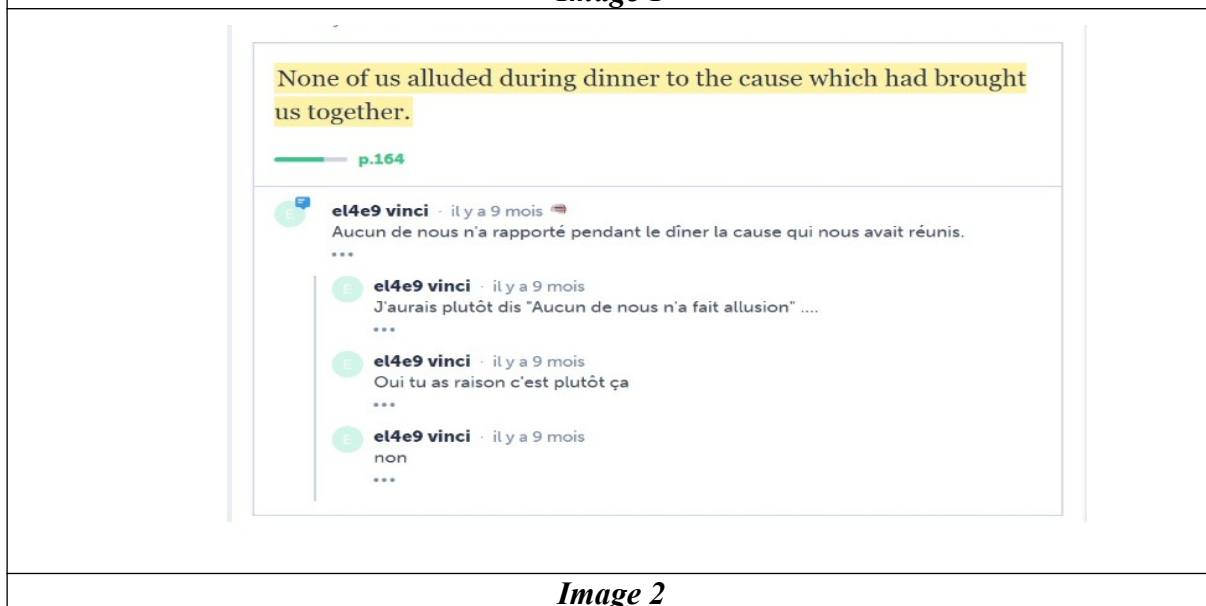


Image 2

Image n° 30 : activité de lecture collaborative

Cette image donne à voir l'écran d'un élève réalisant l'activité. Nous pouvons découper cet écran en deux parties. D'un côté le texte que les élèves lisent et de l'autre côté, à droite, les annotations ajoutées par les élèves (image 2). Il est possible pour chaque élève de voir l'ensemble des commentaires de leurs camarades. Enfin, précisons que les élèves ont à leur

disposition le dictionnaire *Reverso context*⁷² pour s'aider dans leur travail de compréhension.

Nous pointons ci-après les connaissances professionnelles de Ginger dans cette activité. L'enseignante précise que l'un de ses objectifs est que les élèves donnent du sens à ce qu'ils lisent et non pas qu'ils parviennent à réaliser une traduction « mot à mot » de l'extrait. Pour ce faire, Ginger met à la disposition des élèves le logiciel *Reverso context* pour aider à la compréhension du texte. Elle utilise également les fonctionnalités proposées par *Glose* afin de laisser visibles pour l'ensemble de la classe les notes présentes dans la marge afin de favoriser la collaboration entre élèves. Il est en effet possible pour un élève de lire et de répondre aux commentaires de ses camarades, comme le montre l'image 2 ci-dessus. Ginger explique également que ce type d'activité favorise le développement de l'esprit critique des élèves grâce à la confrontation d'idées.

Enfin, une connaissance professionnelle en lien avec l'utilisation du numérique en classe est identifiée. En effet, les attentes de la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés (CNIL, 2016) sont en faveur de la protection des données des élèves. Dans le cadre de la mise en place de la réglementation, adoptée au plan international, Ginger précise qu'aucun nom d'élève ne doit figurer sur *Glose* afin d'assurer leur anonymat.

A la suite de cette analyse, nous produisons le tableau-document suivant pour la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'écrit ».

⁷² *Reverso context* est un dictionnaire en ligne. Il est accessible à l'adresse suivante : <https://context.reverso.net/traduction/>

But(s)	Sous-but(s)	Ressources utilisées	Règles d'action	Invariants opératoires
Concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'écrit	Favoriser le travail collaboratif	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - Sign of Three (Chap.1)	- laisser un accès au dictionnaire en ligne - permettre aux élèves de s'appuyer sur / corriger les connaissances / erreurs de leurs camarades	- proposer différentes formes d'aides aux élèves soutient l'accès au sens (dictionnaire en ligne, commentaires des camarades) - permettre aux élèves d'échanger collectivement sur le sens permet de favoriser la compréhension
		<i>Technologies numériques</i> - Glose - Reverso context - ordinateur	- ne pas faire mention des identités des élèves	- utiliser les technologies numériques dans la classe nécessite de protéger les données des élèves

Tableau-document n°14 : document en cours de développement en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'écrit »

Dans son appropriation de la ressource Sherlock Holmes, Ginger fait des choix de conception amenant les élèves à collaborer. Ce choix résulte de son implication au sein du travail de la CoP s'intéressant à la question de l'autonomie. Ses choix sont également guidés par une attention particulière qu'elle porte à la protection des données des élèves.

2.2.4. Rapprochement entre les tableaux-documents produits et les éléments de la *design capacity*

Nous allons, à présent, introduire le rapprochement réalisé entre les tableaux-documents et la *design capacity*. Pour cela, nous produisons le tableau suivant :

But(s)	Ressources utilisées	Règles d'action	Invariants opératoires		Réflexion dans l'action
			<i>Principes robustes</i>	<i>Principes flexibles</i>	
Concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - <u>bande sonore</u> « Guess who »	- permettre à l'élève de voir les mots qu'ils entrent		- permettre aux élèves de voir leur production leur permet de contrôler ce qu'ils ont écrit	
	<i>Technologies</i>	- verrouiller le nombre de saisies			

	<i>numériques</i> - Beekast - ordinateur - vidéoprojecteur	pour s'assurer de la recherche de nouveaux mots - afficher le nuage collaboratif une fois la tâche réalisée		- utiliser les paramètres du logiciel permet de contrôler les actions des élèves et limiter les tentatives de tricherie - montrer aux élèves la production collective finale permet de soutenir l'implication des élèves dans le travail	
Concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'écrit	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - images - textes sur J. Bond, H. Poirot et S. Holmes <i>Technologies numériques</i> - <u>Genially</u> - <u>LearningApps</u> - Beekast.com - ordinateur	- proposer une activité à tous les élèves même en cas d'erreur - mettre en œuvre des activités de différents niveaux	- proposer différents niveaux d'activités permet de gérer l'hétérogénéité		
Concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'écrit	<i>Ressources hors technologies numériques</i> - bande sonore « Guess who » <i>Technologies numériques</i> - Beekast - ordinateur - vidéoprojecteur	- laisser un accès au dictionnaire en ligne - permettre aux élèves de s'appuyer sur / corriger les connaissances / erreurs de leurs camarades - proposer une activité à travers un logiciel favorisant les échanges - ne pas faire mention des identités des élèves	- comprendre un texte c'est avant tout pouvoir saisir les idées principales de ce qui est lu - proposer différentes forme d'aides aux élèves soutient l'accès au sens (dictionnaire en ligne commentaires des camarades) - utiliser les technologies numériques dans la classe nécessite de protéger les	- permettre aux élèves d'échanger collectivement sur le sens permet de favoriser la compréhension	

			données des élèves		
--	--	--	--------------------	--	--

Tableau n°54 : rapprochement entre les tableaux-documents et les éléments de la design capacity

Comme nous l'avons explicité précédemment, nous n'avons pas observé directement le travail de mise en œuvre réalisé dans la classe de Ginger. Il n'a ainsi pas été possible d'identifier des éléments qui relèveraient d'une « réflexion dans l'action » utiles pour compléter la colonne du tableau correspondant à cette entrée. Nous relevons, cependant, des effets de ce que nous nommons « une réflexion collective sur l'action » permise par le principe d'itération essentiel à une ingénierie didactique coopérative. Cette réflexion collective, issue du retour effectué par Val suite à son implémentation, influe sur les choix de conception de Ginger. Nous repérons, plus précisément, ces choix à travers l'explicitation de principes flexibles. Pour la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de l'oral » ces dernières sont :

- Permettre aux élèves de voir leur production leur permet de contrôler ce qu'ils ont écrit ;
- Utiliser les paramètres du logiciel permet de contrôler les actions des élèves et de limiter les tentatives de simple copie.

Pour la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'écrit » nous avons mis au jour les principes flexibles suivants :

- Échanger collectivement sur le sens permet de favoriser la compréhension.

Ces trois principes sont développés, par Ginger, à la suite de discussions menées par Val après son implémentation. L'enseignante repère des éléments importants à prendre en compte pour sa conception et, en lien avec les discussions du groupe, procède à des choix de conception lui permettant de contourner certaines difficultés évoquées. Nous pouvons ainsi avancer que, en rapprochant les éléments du tableau-document à ceux de la *design capacity*, la participation de Ginger dans le collectif, à travers la réflexion collective sur l'action, fait progresser certains de ces invariants opératoires de conception.

2.2.5. La place des technologies numériques

L'utilisation de différentes technologies numériques mobilisées par Ginger au fil de sa séquence met en évidence le développement de nouvelles genèses documentaires.

Dans la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite »,

le choix du logiciel Beekast, par exemple, lui permet d'utiliser des fonctionnalités masquant une partie des données soulignant ainsi le développement d'un schème d'utilisation de ce logiciel.

Par ailleurs, la volonté poursuivie par Ginger de faire collaborer les élèves la conduit à mettre en place une activité au sein de laquelle ces derniers peuvent partager et construire du sens collectivement. Ainsi, nous pointons, en lien avec la classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'écrit », le développement d'un schème d'utilisation du logiciel Glose. Les caractéristiques du logiciel proposent un découpage de l'écran en deux parties. Le texte est affiché et, à sa droite, apparaissent les commentaires ajoutés par les élèves. Dans un processus d'instrumentation, Ginger propose une activité de travail collectif en cohérence avec l'ergonomie du logiciel. L'enseignante, dans un processus d'instrumentalisation, utilise Glose pour soutenir l'autonomie des élèves, ces derniers pouvant s'appuyer sur leurs camarades lorsque cela est nécessaire.

2.2.6. Conclusion de l'analyse de la documentation de Ginger

Dans les trois épisodes analysés, nous avons montré un fort processus d'instrumentalisation dans la séquence de Ginger. L'enseignante mobilise des ressources issues du travail collectif et construit une séquence utilisant un nombre important de logiciels. Le travail collectif permet à Ginger de contourner certaines difficultés pointées par Val lors de sa mise en œuvre comme, par exemple, avec l'activité « nuages de mots ». Enfin, le rapprochement effectué entre tableau-document et la *design capacity* a permis de souligner des invariants opératoires en émergence chez l'enseignante due essentiellement à des changements résultant de la « réflexion collective sur l'action ».

3. Éléments de conclusion du cas CERAD-Anglais

Dans ce chapitre, nous avons analysé le travail collectif des enseignants et des chercheurs, s'inscrivant dans une ingénierie didactique coopérative. Pour ce faire, nous avons présenté le travail de conception et de mise en œuvre de la ressource Sherlock Holmes. Nous avons introduit le collectif avant de décrire la participation des membres dans le projet commun. Nous avons mis au jour la structure du système de ressources communautaire avant de préciser les classes de situations qui y sont associées. L'analyse d'épisodes précis a permis d'explicitier les connaissances communautaires construites. L'étude de la mise en œuvre de la

ressource, dans les classes de Val et de Ginger, a mis en évidence des documents, c'est-à-dire des ressources et leurs schèmes d'utilisation associés, en cours de développement. Nous précisons ci-dessous les principaux éléments retenus.

3.1. La documentation communautaire

La documentation communautaire a été étudiée sur une année scolaire. Nous avons analysé la participation de deux membres en particulier. Cela a permis de souligner une participation forte mais distincte chez ces dernières. En effet, Val, très présente dans les échanges, s'implique fortement dans la conception notamment par la sélection et l'adaptation de ressources. Elle discute les ressources sélectionnées et elle justifie ses choix en exemplifiant les effets que ceux-ci peuvent avoir dans le cadre de situations d'enseignement-apprentissage. L'enseignante est, également, la première à mettre en œuvre la ressource dans sa classe puis à réaliser un retour réflexif sur cette dernière dans le collectif. De manière générale, nous pouvons donc dire que Val participe activement à la réflexion didactique au sein du collectif.

Ginger, quant à elle, s'appuyant sur son expertise dans le domaine du numérique, propose, au fil des échanges, des technologies numériques qu'elle juge pertinents pour la conception. Malgré ses apports, l'enseignante est quelque peu en retrait dans les échanges de groupe. Elle intervient peu durant les réunions et, d'une certaine façon, elle donne moins à voir des éléments de sa pratique.

La description du système de ressources communautaire a souligné la richesse du travail du groupe. Celui-ci s'organise autour de quatre familles d'activités sont : « collaborer », « se former », « concevoir et mettre en œuvre une ressource » et « diffuser ». Nous avons complété la définition de ces activités en précisant les classes de situations qui y sont associées : « collaborer avec le groupe », « concevoir et mettre en œuvre une activité langagière », « choisir un thème », « mutualiser » et « concevoir des ressources pour les enseignants ».

La sélection d'épisodes s'inscrivant au sein de ces classes de situations a permis de mieux expliciter les connaissances communautaires identifiées. Ces dernières peuvent être catégorisées en deux types de connaissances. Le premier type de connaissances sont des connaissances « déjà-là » puisque partagées par l'ensemble des membres. Par exemple, la difficulté liée à la contextualisation d'un extrait de roman souligne la présence d'une connaissance communautaire « déjà-là ». Ce travail, faisant partie des difficultés à surmonter lors de l'utilisation de ressources brutes (Le Hénaff et Gruson, à paraître), est partagé par l'ensemble des enseignants de langues. L'originalité dans ce cas n'est donc pas la construction de la connaissance mais l'explicitation de celle-ci par un membre permettant d'assurer la

construction d'un arrière-plan commun, un des principes essentiels des ingénieries coopératives.

Nous avons également pointé un second type de connaissances. Il s'agit de connaissances communautaires construites pendant les interactions. Revenons sur l'exemple de LearningApps. Nous avons montré comment l'introduction de ce logiciel, par Ginger, a soutenu le développement du système de ressources communautaire. Cette introduction a aussi favorisé le développement de nouvelles connaissances communautaires car les autres membres ne connaissaient pas, ou peu, ce logiciel et ses fonctionnalités pour la classe.

Le matériel et les logiciels numériques occupent une place particulière dans le travail. Nous avons répertorié des logiciels dans l'ensemble des classes de situations. Trois d'entre eux sont particulièrement mobilisés, à savoir « LearningApps, Genially et Padlet ». Les interactions portant sur les logiciels sont relevées sur un temps court durant les échanges. Les membres, après avoir discuté des apports de certains logiciels, poursuivent, hors réunion, l'appropriation de ces derniers.

Pour terminer, nous pouvons dire que le collectif CERAD-Anglais présente l'ensemble des caractéristiques de la pratique telle que décrite par Wenger (1998). En effet, *l'entreprise commune* se caractérise par la conception de la ressource pédagogique numérique qui vise à soutenir le développement de l'autonomie des élèves et, favorise *l'engagement* des membres dans sa réalisation. Un *répertoire partagé* de ressources est également construit. Nous pouvons avancer que le travail réalisé au sein de cette ingénierie didactique coopérative fait de ce collectif est une communauté de pratique.

3.2. Les documents développés par les enseignants

L'analyse des mises en œuvre de la ressource a montré, chez Val et Ginger, la construction de documents différents. Val met en œuvre la ressource telle que celle-ci a été conçue par le groupe. Quelques modifications sont apportées en cours de la mise en œuvre mais l'enseignante reste proche du scénario initialement prévu. Sa forte implication dans le travail, comme par exemple lors de la didactisation des résumés, prise en charge par l'enseignante hors des temps de réunion, ainsi que ses interventions régulières, font qu'un certain nombre de caractéristiques de la ressource Sherlock Holmes correspondent à ses attentes. En outre, Val explique que le groupe a favorisé l'introduction de logiciels dans sa pratique : « J'ai appris à utiliser des applications comme Learninapps ou Genially présentées par Ginger lors de la

première année de ma présence dans le groupe. Elle nous a cité ces noms et suggéré de les utiliser pour introduire le thème (Genially) ou pour faire créer des jeux aux élèves (LearningApps). ». Bien qu'ayant un usage limité des ressources numériques au début de son travail dans le collectif, elle s'approprie progressivement certains logiciels, entre autres LearningApps et Genially. L'introduction de ces derniers, dans le système de ressources de Val, a modifié de manière importante ce système, favorisant le développement de nouvelles genèses documentaires.

Ginger, quant à elle, développe de fort processus d'instrumentalisation. Elle modifie les activités collectivement construites. Son positionnement quelque peu en retrait lors des interactions entre les membres, laisse supposer que la ressource Sherlock Holmes était éloignée de ses habitudes de travail. Par ailleurs, Ginger explique avoir beaucoup appris « [...] j'ai surtout appris à davantage simplifier mes scénarii pédagogiques pour répondre au mieux aux besoins de mes élèves. Le regard et les retours de Val m'ont permis de prendre du recul sur ma pratique afin de proposer des tâches s'adressant au plus grand nombre ». En ce qui concerne les logiciels, l'enseignante a introduit la majorité de ces derniers dans le système de ressources communautaires. De plus, sa participation à la CoP l'a incitée à rechercher de nouveaux logiciels. En effet, Ginger identifie un nouveau logiciel, ici il s'agissait du logiciel Beekast, afin d'éviter les difficultés rencontrées par Val.

3.3. Vers des règles d'action communes ?

Lors de nos analyses, nous avons montré que les deux enseignantes présentent des règles d'actions distinctes. Afin de préciser cela, nous comparons leur travail au sein d'une même classe de situations, celle de « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite ». Pour l'activité « nuages de mots », Val met en œuvre différentes règles d'actions. Elle masque les mots écrits par les élèves, reprend les élèves en classe entière pour lever une difficulté et présente un exemple de résultat attendu. Ginger, quant à elle, permet à ses élèves de voir ce qu'ils saisissent sur l'ordinateur et elle limite leurs actions en définissant un nombre de mots possibles à entrer. Nous interprétons ces différences en tant que résultat du travail de la CoP. En effet, Ginger fait évoluer son activité en s'aidant des difficultés pointées par Val lors du retour sur son implémentation. Elle permet aux élèves de voir ce qu'ils entrent afin de ne pas les bloquer dans l'activité comme cela a été le cas pour Val. En cela, nous pouvons dire que le travail collectif a un effet sur l'évolution des règles d'action des enseignantes impliquées dans ce travail. Nous faisons l'hypothèse que Val va à son tour, faire évoluer ses règles d'action lors d'une nouvelle mise en œuvre de cette activité à la suite des retours de Ginger.

Pour conclure, nous pouvons dire que l'ingénierie didactique coopérative, avec la définition des objectifs de travail précis, a permis au travail collectif de progresser rapidement. Les échanges complémentaires de Val, plus ancrée sur les savoirs, et de Ginger, avec son expertise numérique, favorisent le développement du système de ressources communautaire de façon importante, et cela en forte interaction avec leur système de ressources respectif.

PARTIE VI : SYNTHÈSE GÉNÉRALE

Dans notre étude, nous avons analysé le travail collectif enseignant avant de réaliser un focus sur le travail individuel de membres engagés dans celui-ci. Nous avons proposé des analyses qui mettent en évidence l'introduction de ressources communautaires dans le système de ressources individuel des membres. Au cours de ce travail, une attention particulière a été accordée à la place occupée par les ressources numériques dans les systèmes de ressources communautaires et individuels.

Nous revenons, dans cette synthèse, sur nos questions de recherche et sur les principaux résultats obtenus, permettant de répondre à ces questions avant de décrire les limites de notre recherche et d'introduire nos perspectives de travail.

1. Nos questions de recherche et les terrains choisis

Notre questionnement de thèse traitait du travail collectif et des effets de ce dernier sur les connaissances des membres engagés dans ce travail. Nous avons tenté de mieux appréhender comment s'articulent travail collectif et travail individuel, et de souligner les effets du premier sur le second, et inversement. Pour cela, nous avons formulé les questions de recherches suivantes :

Q1 : comment s'articulent la genèse d'une CoP et la genèse des documents dans une communauté ? Quelles connaissances communautaires sont développées dans ce processus ?

Q2 : comment les ressources produites par une CoP peuvent-elles être décrites ? Quelle(s) place(s) est/sont occupée(s) par les ressources numériques dans ce système ?

Q3 : dans quelle mesure le travail documentaire au sein de la CoP influence-t-il le développement de documents chez les membres ? Quels sont les effets de cette participation sur la *design capacity* des membres ?

Pour répondre à ces questions, nous avons suivi trois CoPs. Les deux premiers collectifs ont été suivis pendant deux années. Le premier collectif est le réseau de mutualisation. Cette CoP, plus récente, se réunit afin d'échanger sur un thème commun défini pour l'année par un IA-IPR. Le second collectif suivi, le Groupe d'Intégration Pédagogique des Usages du Numérique (GIPUN), a été constitué afin de promouvoir le numérique éducatif et favoriser l'introduction

de celui-ci dans les pratiques des enseignants. Le troisième et dernier collectif, suivi sur une année, est le CERAD-Anglais. Ce collectif de recherche regroupe des enseignants et des chercheurs, engagés dans un travail de conception de ressources.

Ces trois CoPs présentent plusieurs caractéristiques communes en matière d'organisation. Les membres se réunissent en présentiel sur des temps de réunions, d'environ trois heures chacune, réparties sur l'année. De plus, ces collectifs sont constitués d'enseignants de langues exerçant uniquement dans le secondaire. Nous avons, cependant, observé des différences dans les objectifs poursuivis par ces collectifs et notamment dans leur travail de conception de ressources. Le GIPUN est un collectif ayant une obligation de production. Le travail de conception est donc central dans la définition de leurs activités. Le groupe CERAD-Anglais a également des contraintes fortes en terme de conception puisque un des objectifs attendus est la production d'une ressource pédagogique numérique. Le réseau de mutualisation, quant à lui, semble avoir plus de liberté. En effet, bien que des comptes-rendus doivent être communiqués à l'IA-IPR, les membres peuvent définir, avec moins d'impératifs, leur(s) objectif(s) de travail. Pour autant, ce collectif s'est orienté, de son propre chef, vers la conception de ressources.

2. Genèse et évolutions de la CoP, un élément explicatif pour la documentation communautaire

2.1. Les évolutions des différentes communautés

Nous avons centré nos analyses autour d'une famille d'activité partagée par les trois collectifs suivis à savoir « concevoir et mettre en œuvre une ressource ». Nous considérons que cette famille d'activité fait partie de l'entreprise commune des CoPs. Nous comparons ici l'organisation de ces dernières autour de ce travail de conception et de mise en œuvre.

Le premier collectif présenté est le réseau de mutualisation. Cette CoP est celle qui a connu l'évolution la plus importante durant nos deux années de suivi en passant du stade de *potentialité* à un stade d'*unification*. L'apparition de la famille d'activité « concevoir et mettre en œuvre une ressource », en deuxième année de suivi, a un effet sur l'évolution du développement de la CoP. Engagé dans le travail documentaire communautaire, les membres renforcent leur engagement mutuel et par là même font évoluer le répertoire partagé de façon importante.

Le second groupe présenté, le GIPUN, est le groupe ayant le plus d'ancienneté au début notre suivi. La CoP à un stade de *momentum*, c'est-à-dire qu'elle est dans une phase de stabilité durant laquelle les membres travaillent au maintien de la CoP dans le temps. Du fait de leur existence et de la somme du travail réalisé, le répertoire partagé est déjà important. Nous avons cependant pu observer que le GIPUN a une activité plus « productive » que « constructive ». Une des difficultés rencontrée par cette CoP est de maintenir l'engagement commun des membres à un niveau important en réaffirmant / redéfinissant leur(s) objectif(s) commun(s).

Le troisième collectif suivi est le CERAD-Anglais que nous avons observé sur une année scolaire. Ce groupe est organisé en ingénierie didactique coopérative. Les éléments analysés laissent voir une CoP au stade de *potentialité*. L'entreprise commune ainsi que l'engagement mutuel des membres sont identifiés rapidement dès le début du travail collectif. Cependant, en début d'existence, le collectif n'a pas encore construit son répertoire partagé, essentiel pour *la pratique* de la CoP. Ce répertoire se développe au cours du travail documentaire communautaire. Nous pouvons ainsi dire que le CERAD-Anglais devient une CoP dès le second temps de travail collectif au sein duquel les membres débutent la construction de leur répertoire partagé.

Dans les trois collectifs suivis, la validation d'objectifs clairs pour la famille d'activité « concevoir et mettre en œuvre une ressource » joue un rôle essentiel sur les évolutions de la CoP. Le groupe Réseau atteste de cela. En effet, ce dernier a à sa disposition une *feuille de route* devant guider le travail des membres en communiquant une orientation à suivre pour l'année. Nous avons montré que, sur la première année de suivi, le travail de la CoP, s'appuyant sur cette feuille de route, progresse plus difficilement. Cependant, dès lors qu'en seconde année les membres s'engagent dans le travail de conception, la dynamique de la CoP s'accélère faisant évoluer cette dernière d'un stade de *potentialité* à un stade *d'unification*. Nous pouvons également souligner que, en parallèle de ces principales évolutions, nous avons aussi observé la formation de sous-groupes au sein d'une même communauté. La CoP Réseau voit, par exemple, les enseignants s'organiser en sous-groupes travaillant à la conception et la mise en œuvre de la ressource BKR. Le travail de ce sous-groupe présente également les éléments de la *pratique* (Wenger, 1998) faisant de ce sous-groupe une nouvelle CoP au stade *d'unification*.

2.2. La documentation communautaire des CoP : système de ressources et connaissances communautaires

2.2.1. Une tentative de schématisation des systèmes de ressources communautaires

Dans cette thèse, nous avons produit une schématisation du système de ressources communautaire permettant d'explicitier l'organisation du travail du groupe. En lien avec le travail de Besnier (2016), nous avons proposé cette schématisation à deux niveaux. Le premier niveau porte sur la définition large des objectifs de travail des collectifs. Il s'agit de familles d'activités. Pour définir ces dernières, nous nous sommes appuyés sur les travaux de recherche antérieurs tels que le projet ReVEA (Gueudet, Boilevin, Gruson, Jameau, Le Hénaff *et al.*, 2018 ; Trouche, Trgalova, Loisy et Alturkmani, 2018). Dans ces travaux, les auteurs proposent, entre autres, une typologie de structure générale pour un système de ressources, typologie sur laquelle nous nous appuyons pour la description de la famille d'activité « collaborer ». Nous avons également mobilisé le référentiel de compétences du métier de professorat et de l'éducation (2013b) pour formuler la seconde famille d'activité « se former ». Nous avons ajouté deux autres familles d'activités extraites de l'analyse de nos données que sont « concevoir et mettre en œuvre une ressource » et « diffuser ». Nous avons explicité que les familles d'activités ne sont pas disjointes les unes des autres. Ainsi, les familles d'activités « collaborer » et « se former » peuvent être associées à des classes de situations communes. Par exemple, la classe de situations « conduire des discussions didactiques » peut se retrouver à la fois dans la famille d'activité « collaborer » et « se former ». De plus, nous avons noté que les familles d'activités peuvent évoluer d'une année sur l'autre, s'étoffer avec le travail des membres. Par exemple, le suivi du réseau de mutualisation a montré que le travail des membres, en année 1, portait sur deux familles d'activités « collaborer » et « se former ». En seconde année, l'objectif « concevoir et mettre en œuvre une ressource » s'est ajouté à ces familles d'activités suite à la définition du projet commun.

Le second niveau de description, plus fin, mettait en évidence les classes de situations que nous avons associées à des objectifs. Pour définir celles-ci, nous nous sommes appuyée sur des travaux en didactique des langues. A la suite de Germain (1999) et Gruson (2006), nous avons repris une catégorisation décrivant les différentes activités conduites en classe de

langues. Nous avons rapproché ces entrées des éléments descriptifs du CECRL. Ceci nous a permis de produire les entrées suivantes :

- Concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral
- Concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression orale
- Concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'écrit
- Concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite
- Concevoir et mettre en œuvre une activité de prise de parole en continu

Nous avons regroupé ces cinq classes de situations sous un intitulé délibérément large dans les différents schémas produits pour en faciliter la lisibilité. Nous avons nommé cette entrée « concevoir et mettre en œuvre une activité langagière ».

Nous avons, par la suite, identifié à partir nos données de nouvelles classes de situations afin de compléter ces premières classes définies *a priori*. Au terme de notre travail, nous revenons sur les classes de situations proposées et nous précisons les activités didactiques associées à ces différentes classes de situations. Nous avons proposé les classes suivantes :

Les classes de situations	Le type d'activités didactiques : concevoir et mettre en œuvre ..
<i>Concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral</i>	- Activités de compréhension de messages et de documents sonores de nature et de complexité variables (audio ou vidéo : émissions de radio, enregistrements..) issus de sources diverses
<i>Concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression orale en interaction</i>	- Activités d'expression orale collectives (par exemple : réagir aux questions de l'enseignant) - Activités de phonologie - Activités d'interaction orale en binômes ou en groupes
<i>Concevoir et mettre en œuvre un activité de compréhension de l'écrit</i>	- Activités de compréhension des documents écrits de nature et de difficultés variées issus de sources diverses - Activités de communications en binômes via des messages écrits
<i>Concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite</i>	- Les moments de trace écrite - Activités de production écrites individuelles, en binômes ou en groupes
<i>Collaborer avec le groupe</i>	- Proposer des technologies numériques favorisant les échanges entre les membres
<i>Collaborer avec des acteurs extérieurs au groupe</i>	- Emprunter du matériel pour travailler à des temps de manipulation - Mettre en place des événements avec des acteurs scolaires
<i>Concevoir des ressources pédagogiques</i>	- Concevoir une newsletter à diffusion directe vers les enseignants - Déposer des ressources numériques pédagogiques sur une plateforme dédiée

<i>numériques pour les enseignants extérieurs à la CoP</i>	
<i>Choisir un thème</i>	- Définir des sources pertinentes pour le choix du thème
<i>Mutualiser</i>	- Proposer des technologies numériques favorisant la mutualisation - Déposer ses ressources numériques pédagogiques sur une plateforme dédiée
<i>Réaliser un travail de veille</i>	- Se tenir informer de l'actualité dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues (réseaux sociaux, presse spécialisée) - Mettre en avant une ressource numérique jugée pertinente par un des membres
<i>Conduire des discussions pédagogiques</i>	- Échanger sur des éléments au programme (par exemple, les EPI) - Revenir sur les activités rythmant l'année comme la semaine des langues ou le voyage linguistique
<i>Diffuser vers des acteurs extérieurs à l'école</i>	- Échanger avec des acteurs extérieurs à l'école (par ex. un journaliste)

Cette schématisation est une première tentative de description des activités collectives relativement complexes à expliciter. Cette dernière nous a permis d'appréhender de façon simplifiée l'organisation de travail du groupe afin de mettre en évidence, de façon précise, les ressources qui composent le système de ressources communautaire et de décrire leur organisation selon des classes de situations.

2.2.2. Les connaissances communautaires identifiées

Nous avons identifié, tout au long de nos analyses, plusieurs épisodes pertinents, en lien avec les classes de situations définies, afin de comprendre les effets travail du collectif sur les membres qui y sont engagés. Nous avons choisi d'analyser les épisodes entrant dans la famille d'activité « concevoir et mettre en œuvre une ressource », épisodes portant, autant que faire se peut, sur la mobilisation de technologies numériques. Nous avons pu inférer certaines des connaissances communautaires au sein des collectifs suivis. Ces connaissances, catégorisées en tant que théorème-en-acte, fondent l'organisation de l'action de la CoP pour la réalisation de leur projet commun. Nous reprenons ci-dessous ces connaissances identifiées dans nos épisodes.

	Classes de situations	Connaissances communautaires inférées
<i>Année 1 de suivi</i>	Collaborer avec le groupe	Afin de pouvoir mutualiser et concevoir des ressources, il est important d'avoir un outil collaboratif.
<i>Année 2 de suivi</i>	Collaborer avec le groupe	Pour concevoir collectivement des ressources, il est important d'utiliser un/des outil(s) collaboratif(s) facilitant la mutualisation et la continuité des échanges des membres hors des temps de réunions
	Concevoir et mettre en œuvre une activité langagière	Proposer un guidage important lors de la mise en œuvre d'une activité d'expression écrite permet de maîtriser le temps de la réalisation de celle-ci

Tableau n°55 : connaissances communautaires identifiées dans le Réseau

	Classes de situations	Connaissances communautaires inférées
<i>Année 1 de suivi</i>	Choisir des ressources	Une ressource numérique proposant des ressources de différents niveaux peut favoriser la gestion de l'hétérogénéité.
	Concevoir des ressources pour les enseignants	Pour favoriser l'introduction du numérique dans les pratiques, il est important de penser la réception des fiches pour un public d'enseignants avec différents niveaux de compétences en numérique.
<i>Année 2 de suivi</i>	Collaborer avec le groupe	Afin de faciliter l'appropriation de la g@zette par les enseignants, il est important de cibler des thèmes précis portant sur des questions en lien direct avec l'enseignement-apprentissage des langues avant d'y associer une technologie numérique.

Tableau n°56 : connaissances communautaires identifiées dans le GIPUN

	Classes de situations	Connaissances communautaires inférées
<i>Année 1 de suivi</i>	Concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'écrit	Pour permettre aux élèves de s'approprier une œuvre littéraire, il est nécessaire de didactiser les ressources afin de proposer un écrit adapté au niveau de ces derniers.
	Concevoir et mettre en œuvre une activité de compréhension de l'oral	Afin de mener les élèves vers la production d'objectifs clairement définis, il est nécessaire de leur communiquer une consigne précise sur le nombre et le type de vocabulaire attendu lorsque les élèves sont mis en situation d'autonomie.
	Concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite	Le logiciel LearningApps, simple d'utilisation, permet de proposer aux élèves un logiciel facile de prise en main

Tableau n°57 : connaissances communautaires identifiées dans le CERAD-Anglais

Dans nos analyses, deux types de connaissances ont été mis en évidence. Le premier type de connaissances est identifié, avant tout, autour de l'organisation du travail collectif, sur des

aspects pratiques. L'utilisation de Google Drive, par exemple, permet la mise en place d'un espace commun favorisant le partage des ressources. La construction de ce type de connaissances est relevé dans les collectifs « jeunes », en début d'existence, comme pour le Réseau et le CERAD-Anglais. Il s'agit de connaissances communautaires de type organisationnel.

Un second type de connaissances est inféré plus directement en lien avec les objectifs de conception. Il porte, entre autres, sur la conception d'une activité liée à une compétence langagière particulière. Ces connaissances sont des connaissances que les membres ont au départ et qu'ils vont partager avec d'autres membres. Elles peuvent donc être catégorisées comme des connaissances « déjà-là », quand d'autres peuvent être construites pendant le travail de conception. Les connaissances « déjà-là » deviennent progressivement des connaissances partagées par l'ensemble des membres. En effet, grâce à leur explicitation durant le travail collectif, celles-ci deviennent des connaissances communautaires. Par exemple, dans le cas du CERAD-Anglais, Ginger apporte ses connaissances sur les technologies numériques et elle les partage avec les membres. Elle souligne, notamment, que l'utilisation du logiciel LearningApps permet de favoriser le développement de l'autonomie des élèves puisque ces derniers peuvent choisir la forme à donner à leur quiz.

Nous avons identifié des connaissances se construisant complètement à la suite du travail de la CoP. Par exemple, Val, du CERAD-Anglais, en explicitant ses difficultés de mise en œuvre, précise qu'il est important d'apporter une consigne extrêmement précise lorsque les élèves sont mis en situation d'autonomie. La formulation de la consigne devient une connaissance communautaire sur laquelle les membres vont s'appuyer pour faire évoluer la ressource.

A travers les différents épisodes analysés, nous n'avons pas relevé de connaissances communautaires communes développées au sein des trois CoPs observées. Cependant, certaines de ces connaissances peuvent être proches. Ceci est le cas pour la connaissance communautaire suivante : « pour concevoir collectivement des ressources, il est important d'utiliser un/des logiciel(s) collaboratif(s) facilitant la mutualisation et la continuité des

échanges des membres hors des temps de réunions » qui se retrouve dans les CoPs Réseau et CERAD-Anglais. En ce qui concerne le GIPUN, les membres expliquaient se satisfaire d'une mailing list pour les échanges entre eux. Nous émettons l'hypothèse selon laquelle la conception de ressources se fait essentiellement de manière individuelle, les membres n'ont pas besoin de partager ces ressources sur un espace dédié.

De plus, les connaissances construites collectivement participent à l'élaboration d'un arrière-plan commun utile pour la réalisation du projet commun, et donc la conception de ressources. Pour autant, les éléments constitutifs de cet arrière-plan commun ne sont pas systématiquement mobilisés par les membres dans leurs choix de conception individuels. Dans ce cas, nous pouvons avancer qu'il s'agit d'une *design capacity collective* composé des choix faits par les membres, uniquement, pour mener à bien le travail de la CoP en lien avec des buts définis collectivement.

Il est également important de préciser que, dans certains des épisodes choisis, nous n'observons pas de construction de connaissances communautaires. Nous notons en particulier que les échanges entre membres, à propos d'une technologie numérique, ne sont pas tous porteurs de connaissances. Si nous revenons sur l'exemple du logiciel MyHistro, nous avons montré que l'enseignante qui demande à ses collègues de l'aider dans sa recherche de solution pour la résolution des difficultés techniques rencontrées, ne reçoit pas de réponse immédiate. Il lui est conseillé de contacter directement l'assistance technique et informatique proposée par Toutatice. Ceci met en évidence deux points. Tout d'abord, la membre a identifié ses collègues membres en tant qu'experts et donc en tant qu'acteurs susceptibles de lui fournir une aide potentielle. Ensuite, il est intéressant de souligner que le champs d'expertise des membres à une certaine limite. Il est possible d'identifier la CoP en tant que vecteur de nouvelles connaissances. Cependant, dans des contextes particuliers, le membre doit trouver des solutions au-delà de ce cadre.

2.2.3. Les technologies numériques dans le travail des CoPs

Nous avons montré que les technologies numériques sont présentes dans le travail de conception. En effet, même si les objectifs directs des groupes ne portent pas tous

spécifiquement sur la prise en main de ces dernières, des ressources technologiques sont identifiées dans toutes les classes de situations formulées.

Le GIPUN travaillant uniquement sur l'introduction de ces technologies numériques dans la pratique des enseignants a un système de ressources très riche en matière de logiciels. Les échanges portent également sur les nouvelles ressources identifiées et mobilisées dans la classe mais il n'y a pas de temps de manipulation.

Nous avons pointé, dans la CoP Réseau, des échanges portant sur les technologies numériques notamment sur la tablette numérique et / ou des logiciels spécifiques. Ces temps d'échanges sont restés à la marge et aucun temps de manipulation n'a été proposé.

Dans le groupe CERAD-Anglais, un des épisodes analysé donne à voir un exemple de présentation de logiciel, LearningApps, mentionné de par une des membres, Ginger. Cette dernière, étant identifiée comme experte du numérique de par son positionnement et ses actions, a proposé cet outil comme pertinent, introduisant celui-ci dans le système de ressources communautaire. L'introduction de cet outil dans le système de ressources de Val a mené cette dernière vers de nouvelles genèses documentaires.

La mobilisation du matériel numérique et des logiciels intervient à différents niveaux dans le travail documentaire des CoPs. Une première catégorie de ressources numériques peut être définie en tant que soutien du travail communautaire de conception. Nous avons vu, dans le Réseau et dans CERAD-Anglais, que la création et l'utilisation d'un espace commun sur Google Drive ont conduit à la construction d'une connaissance communautaire. Nous avons également observé une seconde catégorie représentant des logiciels mobilisables pour la classe tels que Padlet, LearningApps, Answergarden, Beekast etc.. Dans cette catégorie, les logiciels sont sélectionnés par les enseignants en tant qu'outils utiles à la réalisation des différentes activités mises en œuvre. Ces derniers sont majoritairement apportés dans le système de ressources communautaire grâce à l'intervention d'un membre qui juge, par exemple, LearningApps pertinent pour donner davantage d'autonomie aux élèves. Les temps de prises en main sont réalisés dans des temps de travail individuel, hors du temps de travail collectif, laissant ainsi l'appropriation à la charge des membres, individuellement. Certains de

ces logiciels peuvent être issus du système de ressources individuel d'un des membres ou être le résultat d'une recherche spécifique pour le collectif. Les technologies numériques nourrissent le système de ressources communautaire sans qu'un temps d'échanges approfondi soit spécifiquement dédié à ces derniers. Nous pouvons dire que ces dernières sont très présentes au sein de chaque classe de situations mais que leur place au sein des activités construites est peu discutée.

3. Les ressources communautaires adaptées pour la classe : documents développés et évolutions de la *design capacity* chez les enseignants suivis

3.1. Les documents construits

Notre étude a permis la mise au jour de deux types de documents développés par les membres en lien avec leur implication dans le travail de conception collectif.

Le premier type de document est identifié à la suite d'une participation forte d'un membre dans la conception d'une ressource spécifique. Celui-ci, très impliqué dans la réalisation du projet commun, prend une part importante de la conception de la ressource à sa charge comme cela fut le cas chez Henry, pour le Réseau, et Val, pour le groupe CERAD-Anglais. Cet investissement dans la conception a montré que la ressource produite, « saturée » (Gueudet et Trouche, 2009) des connaissances professionnelles du membre ayant réalisé ce travail, est mise en œuvre dans la classe de ce dernier, sans que des modifications importantes soient apportées à cette dernière.

Nous avons par ailleurs observé un second type de documents, pour lequel la genèse documentaire comporte de forts processus d'instrumentalisation se développant durant le travail documentaire individuel des membres. Ces derniers, engagés activement dans le travail documentaire communautaire, échangent sur les ressources produites. Pour autant, ils passent ensuite un temps important à retravailler les ressources issues de ce travail pour leur classe. Nous avons présenté les cas de Patrick, pour le Réseau, et de Ginger pour le groupe CERAD-

Anglais, soulignant ainsi un travail de réappropriation important des ressources. Dans leur cas, une seule partie des ressources est reprise pour la conception de la séquence de classe. La présence dans le groupe a favorisé l'identification des ressources et a permis à ces derniers de construire leurs ressources en s'appuyant sur le travail du groupe. Nous avançons l'hypothèse selon laquelle les caractéristiques de la ressource communautaire ne correspondant pas à leurs schèmes d'utilisation, les incite à modifier la / les ressource(s) en lien avec leurs principes robustes de conception.

3.2. Vers une description plus fine du schème : articulation du tableau-document et de la *design capacity*

Le rapprochement que nous avons effectué entre le tableau-document et la *design capacity* permet une description plus fine des genèses documentaires. Nous avons particulièrement observé l'émergence d'invariants opératoires résultant de l'implication des membres dans le travail documentaire communautaire. En effet, nous avons montré qu'il est possible, dans certains cas, de repérer des invariants opératoires émergents en lien avec un contexte particulier. Nous avons catégorisé ces invariants opératoires en tant que principes flexibles. Par exemple, Val, de la CoP CERAD-Anglais, moins familière des technologies numériques produit une fiche guide qu'elle met à la disposition de ses élèves pour les accompagner dans leur mise au travail en situation d'autonomie. Ainsi, en mobilisant la ressource communautaire dans sa classe, l'enseignante développe pour le but « concevoir et mettre en œuvre une activité d'expression écrite » le principe flexible suivant : « mettre une fiche à la disposition des élèves soutient le travail en l'absence de l'enseignant ». Celui-ci découle du contexte particulier de mise en autonomie des élèves et de la mobilisation de technologies numériques.

Le travail de conception communautaire est un moteur important pour l'apparition / l'évolution de nouveaux invariants opératoires potentiels. Nous faisons l'hypothèse que certains de ces principes flexibles deviendront des principes robustes, et donc des invariants opératoires au sens propre. En outre, la description de « réflexions dans l'action », identifiées lors de l'analyse de la pratique effective, donnent à voir certains des choix de conception

réalisés par l'enseignant dans l'action. Dunbar, par exemple, doit s'adapter à la méconnaissance de Twitter par ses élèves. Nous avançons l'hypothèse que certaines « réflexions dans l'action » (qui correspondent à la part « inférence » du schème) sont des règles d'action en émergence. Non seulement ces réflexions dans l'action modifient sur le moment la pratique, mais elles peuvent la modifier de manière durable, pour s'adapter aux besoins des élèves. Enfin, la « réflexion dans l'action », lorsqu'elle est transposée dans le collectif devient une « réflexion collective sur l'action » qui peut avoir un fort impact sur la *design capacity* des membres impliqués dans ce travail. Par exemple, dans le cas de la CoP CERAD-Anglais, nous avons montré une évolution dans les choix de conception de Ginger en lien avec la première itération de Val dans sa classe. Cette dernière explique avoir eu des difficultés lors de la mise en œuvre l'activité « nuage de mots » notamment parce que les élèves ne voyaient pas les mots qu'ils saisissaient sur l'ordinateur s'afficher à l'écran. Après avoir discuté collectivement ce point, Ginger a décidé d'utiliser un logiciel, Beekast, permettant à ses élèves de voir le nuage de mots s'afficher sur leur écran respectif avant de projeter le nuage collaboratif à l'ensemble de la classe. Cet exemple donne à voir un des effets du travail collectif sur la *design capacity* des membres qui, par la participation au collectif, est soumis à des évolutions.

3.3. Les technologies numériques dans la pratique des membres

La place des technologies numériques, identifiée dans les différents documents construits, est distincte chez les différents membres. Le système de ressources communautaire permet à ces derniers d'accéder à de nombreuses technologies numériques, qu'ils peuvent choisir d'utiliser, ou non, en fonction de leurs besoins. Nous avons souligné que ces technologies numériques, présentes dans les systèmes de ressources communautaires, sont peu discutées en présentiel. Le partage de ces logiciels n'implique pas une mobilisation systématique de ceux-ci dans la pratique. En effet, nous avons observé que les documents développés par les membres, en lien avec ces technologies numériques, sont fortement influencés par l'épistémologie pratique de chacun, et cela dans chacun des cas observés. Par exemple, dans le cas du Réseau, nous avons

pu observer chez Patrick une forte utilisation de matériel numérique dans sa séquence (TBI, enregistreurs, tablettes, ordinateurs), utilisation qui résulte de son implication dans la CoP. Cela a fortement influencé ses choix de mises en œuvre classe. Il explique, par exemple, mettre en ligne systématiquement une trace écrite, sous version électronique, de la leçon travaillée.

Ginger mobilise le numérique d'abord pour soutenir le travail de classe. Nous avons vu dans son travail sur le GIPUN qu'il s'agissait avant tout pour elle de pouvoir gagner du temps sur la gestion de classe lorsque les élèves étaient en situation de classe inversée. Ayant des préoccupations liées au numérique, cette enseignante propose le numérique comme un outil complémentaire permettant d'augmenter l'aspect ludique de l'apprentissage de l'anglais. Après son travail avec le groupe CERAD-Anglais, nous avons montré qu'elle développe des documents au sein desquels les technologies numériques sont essentielles à l'activité et n'interviennent pas uniquement en accessoire annexe. Nous tenons cependant à atténuer cette dernière affirmation. Nous avons réalisé notre travail d'analyse sur le GIPUN en lien avec une fiche Cartoun réalisée par Ginger pour la mutualisation de ressources. Dans le cadre du travail réalisé dans le groupe CERAD-Anglais, nous avons accès à beaucoup plus d'éléments constitutifs de sa séquence.

4. Au delà des collectifs suivis

Nous avons relevé, au fil de nos analyses, un certain nombre de résultats dont la portée dépasse les collectifs suivis pour, éventuellement, s'appliquer de manière plus large à l'ensemble des collectifs enseignants. Nous proposons ici de revenir sur ces derniers.

- *La définition d'objectifs de conception en tant que moteur du travail documentaire communautaire*

La comparaison menée sur ces trois collectifs tend à souligner l'importance de la définition des objectifs de conception au sein de collectif. La mise en relation de personnes ne suffit pas pour mener vers des évolutions de pratiques (Grangeat, 2011). En revanche, la conception et la confrontation d'idées mènent vers la découverte, ou l'adaptation, de manières de faire en

réaction à un contexte particulier. Encore faut-il que les objectifs de ce travail de conception soient clairement définis. Durant sa première année de suivi, le travail du Réseau progresse peu contrairement à ce que nous avons observé pour la CoP CERAD-Anglais. Dans cette CoP, durant la première année, les membres sont entrés très rapidement dans le travail documentaire communautaire. La réflexion communautaire, dirigée vers des objectifs bien ciblés de production de ressources permet une accélération significative de l'engagement des membres dans le travail de la CoP favorisant la construction de connaissances communautaires s'appuyant sur un système de ressources communautaire en expansion.

- *Des technologies numériques présentes dans le système de ressources communautaire mais génératrices de différents types de documents*

Nous avons également constaté que la place occupée par les technologies numériques est très proche au sein des trois collectifs suivis. Les membres tendent à apporter et à partager leurs connaissances sur une technologie numérique jugée particulièrement pertinente pour, par exemple, faire travailler une activité langagière. Cependant, il est notable que l'accessibilité à des technologies numériques, facilitées par leur disponibilité au sein du système de ressources communautaire, ne soutient pas automatiquement l'appropriation de ces dernières par les membres. En effet, les choix de conception, et donc d'utilisation ou non de technologies numériques par ces derniers semblent liées aux choix personnels d'un membre. Celui-ci par appétence, ou besoin particulier de sa classe, va retenir une ressource numérique et la tester dans sa classe. Nous avançons que ce choix d'utilisation repose, de manière importante, sur l'épistémologie pratique de chacun des membres qui, en lien avec ses invariants opératoires va construire sa séance en y incluant, par exemple, un logiciel spécifique. Cependant, rappelons que l'épistémologie pratique est constituée d'une double dimension individuelle et collective. Nous faisons l'hypothèse que, dans le cas de la présentation par un membre du groupe d'une nouvelle technologie, l'ajout d'un temps de manipulation de cette technologie durant le travail de conception communautaire, soutiendrait de manière importante les genèses documentaires

en lien avec les technologies numériques et serait un moteur significatif pour l'émergence de principes flexibles.

- *La continuité entre les systèmes de ressources individuel et communautaire en tant que principe d'étude pour le développement professionnel enseignant*

Les systèmes de ressources individuels et communautaires sont fortement enchevêtrés. La poursuite d'un projet commun amène un développement en parallèle de ces deux systèmes. En effet, la participation des membres conduit à l'identification de ressources pour la réalisation du projet commun et ces mêmes ressources communautaires sont alors susceptibles de s'inscrire dans le travail documentaire individuel des membres et inversement. Les interactions que les membres ont sur / en lien avec ces ressources poussent vers le développement de connaissances communautaires mais aussi de connaissances individuelles dans une même continuité. Cette réciprocité peut être identifiée autour des connaissances des membres qui vont être mobilisées dans le travail communautaire pour nourrir le développement de connaissances communautaires, et ces dernières sont susceptibles, à leur tour, de nourrir les connaissances des membres. La continuité entre ces deux systèmes renforce la description du développement professionnel en tant que « processus incessant » (Loisy, 2018, p.100) soulignant la pertinence de traiter, ensemble, les deux temporalités du travail enseignant en individuel et en collectif.

- *Les interactions communautaires en tant que moteurs pour les genèses documentaires des membres*

Nous pouvons dire que la participation au travail de conception collectif de ressources a un fort impact sur les connaissances des membres qui s'y engagent. En effet, les interactions entre ces derniers permettent un changement de perspectives très riche lié aux échanges de connaissances. Nous interprétons ceci comme la conséquence de la rencontre entre des invariants opératoires différents pour un même but, amenant la confrontation de règles d'action différentes. L'identification de principes flexibles en lien avec la mobilisation de

ressources communautaires, et plus spécifiquement de technologies numériques mobilisées dans le travail documentaire communautaire, met en évidence des évolutions. Il peut s'agir d'adaptations, de modifications d'invariants opératoires ou d'émergence de nouveaux invariants opératoires ayant un fort potentiel pour le développement professionnel des membres.

5. Les limites de la recherche

Au terme de ce travail, nous pouvons souligner un certain nombre d'éléments pouvant être améliorés dans notre méthodologie. Nous listons ici ces éléments.

Nous avons collecté des données très hétéroclites en lien avec les trois collectifs suivis. Par exemple, nous n'avons pas pu recueillir d'observations de classe chez l'ensemble des membres suivis. Nous pensons que cette diversité résulte, en plus des difficultés de calendrier, d'une imprécision dans le contrat de recherche mis en place au début de nos échanges. Nous n'avons pas spécifié clairement notre souhait d'aller observer dans les classes les mises en œuvre dès le début. Ce faisant, il s'est avéré plus difficile, par la suite, de rentrer dans les classes. Nous pensons définir plus clairement ce type d'attente dans un prochain travail.

La temporalité de suivi est également un élément important. Nous avons analysé le travail du CERAD-Anglais sur une seule année. Le facteur temps étant important dans les genèses documentaires, il nous semble essentiel de réaliser des analyses sur des groupes suivis sur au moins deux années et ceci afin de pouvoir observer les évolutions de la ressource communautaire au fil des différentes implémentations et de repérer des stabilités. Ainsi, suite à des contraintes temporelles, nous n'avons pas analysé la seconde année de travail du CERAD-Anglais bien qu'ayant collecté différentes données. Nous pensons donc les exploiter dans un avenir proche afin de confirmer nos premiers résultats.

Ensuite, et en lien avec notre précédente remarque sur la temporalité, nous avons identifié les membres que nous allions suivre plus finement uniquement en deuxième année de suivi. Une identification plus tôt dans notre travail aurait permis un suivi plus précis de leurs interventions dans le collectif.

Enfin, la difficulté de suivi des collectifs tient à la richesse des échanges entre les membres,

échanges ayant lieu *dans* et *hors* réunion. Des membres peuvent, pendant une réunion, commencer à discuter en aparté sur un point particulier, alors que le reste du collectif continue ses échanges, créant une sorte de sous-groupes dans le groupe. Ce type d'échanges n'avait pas été anticipé et n'a donc pas pu être collecté. Nous avons fait le choix de ne pas demander aux enseignants de remplir de journal de bord, outil issu de la méthodologie réflexive développée dans le cadre de l'approche documentaire, et cela pour des raisons distinctes en fonction des CoPs. En effet, dans le cas Réseau, les membres engagés dans la conception ont beaucoup évolué, les enseignants se retirant graduellement du travail. Il aurait été délicat de demander aux membres choisis de débiter la rédaction d'un journal de bord à propos d'un travail déjà avancé. En ce qui concerne le GIPUN, nos analyses reposaient sur l'étude d'une ressource spécifique déjà conçue au moment de notre entretien. Dans ce cadre, il n'était donc pas pertinent de proposer aux membres de réaliser ce travail *a posteriori*. Enfin, pour le CERAD-Anglais, la somme de travail à réaliser ainsi que les délais courts imposés aux membres nous ont incité à ne pas surcharger les membres de demandes. Nous pensons corriger ce point de méthodologie dans un prochain travail en incluant de manière plus importante l'enseignant dans le travail de réflexivité sur sa propre pratique.

6. Les perspectives

6.1. Perspectives pour la recherche

6.1.1. Les perspectives liées au terrain

Nous allons poursuivre le travail avec les collectifs suivis. Nous pensons notamment approfondir le travail de suivi des CoPs GIPUN et CERAD-Anglais en développant les outils de collectes mobilisés. La CoP CERAD-Anglais compte deux années d'existence. Dans notre travail, nous avons analysé nos données relatives à notre première année de suivi et, pour des raisons de calendrier, nous n'avons pas pu exploiter la seconde année collectée. Nous allons réaliser ce travail dans un avenir proche.

Nous envisageons la possibilité d'élargir notre recherche à d'autres types de collectifs. Nous pouvons, par exemple, nous interroger sur l'existence de collectifs enseignants dans le premier

degré. Si ces derniers sont identifiés, il nous semble pertinent de questionner la place accordée aux langues dans ce cas, place très limitée en formation initiale. Il nous semble que la création et le développement de communautés de pratique à ce niveau permettraient aux enseignants de mieux se préparer à mettre en œuvre cette discipline dans leur classe.

De plus, tous les collectifs que nous avons suivis rassemblent des professeurs de différents établissements. Nous n'avons pas encore considéré de collectifs prenant forme au sein d'un même établissement. Or certains travaux se référant à l'approche documentaire (en particulier celui de Wang, 2019, ou de De Moraes Rocha, 2019) ont montré la richesse du travail entre collègues dans un même établissement, avec des collectifs formés parfois de seulement deux professeurs engagés dans un « partenariat documentaire ». Pour la suite de nos travaux nous pensons qu'il serait pertinent de suivre de telles CoPs, plus informelles, et de comparer en particulier leur systèmes de ressources avec ceux des CoPs hors établissement.

6.1.2. Les perspectives en terme de théorie et d'analyse des systèmes de ressources

Le travail que nous avons proposé, fondé sur une mobilisation des concepts de l'approche documentaire dans le domaine des langues, fait état d'un certain nombre d'avancées.

Nous avons fait ressortir la dynamique des différentes CoPs observées en décrivant leur organisation. Pour cela, nous avons proposé une schématisation de leur système de ressources communautaire en définissant des familles d'activités auxquelles nous avons associé des classes de situations. Cette schématisation a permis de mettre au jour une régularité dans la définition et l'organisation des activités menées par les différents collectifs. Il nous paraît essentiel, pour la poursuite de notre travail, de mettre à l'épreuve la robustesse de cette première représentation schématique en la testant sur différents types de collectifs.

Nous avons proposé une première tentative de rapprochement entre les ingénieries didactiques coopératives et les communautés de pratique. Nous avons montré, qu'au sein d'une ingénierie didactique coopérative, à travers leurs échanges, les membres développaient des éléments de la *pratique* (Wenger, 1998). Nous pensons poursuivre ce rapprochement en lien avec l'idée de *travail différencié* (Gueudet et Trouche, 2010b, p.142). Celui-ci tend à souligner les

différences notables au sein des CoPs en fonction des rôles endossés par les enseignants et les chercheurs dans une ingénierie. Il nous semble intéressant de nous questionner sur les rapports entre le système de ressources du chercheur et le système de ressources d'un enseignant engagés dans ce type de collectifs afin de voir comment ces derniers, en fonction des rôles endossés dans la CoP, nourrissent, respectivement, le système de ressources communautaire.

Nous pensons qu'il est possible de tendre plus largement, en langues, vers une identification plus complète des schèmes mobilisés par les membres en les catégorisant en lien avec des activités langagières travaillées. Nous avons, au cours de nos analyses, identifié des classes de situations supplémentaires, au-delà des premières catégories définies *a priori*, pouvant soutenir cette catégorisation. Nous les reprenons ci-dessous en précisant le type d'activités didactiques associées aux classes de situations.

Les classes de situations	Le type d'activités didactiques
<i>Concevoir et mettre en œuvre l'introduction d'une nouvelle séquence</i>	<ul style="list-style-type: none"> - introduire la thématique travaillée - expliciter les différentes activités - présenter les fiches supports
<i>Concevoir et mettre en œuvre un temps d'introduction de la séance</i>	<ul style="list-style-type: none"> - rappeler ce qui a été réalisé lors de la séance précédente - présenter les objectifs de la séance
<i>Concevoir et mettre en œuvre un temps de clôture de la séance</i>	<ul style="list-style-type: none"> - réaliser un bilan de l'avancée des activités - proposer une fiche qui permet de proposer un temps d'anticipation/préparation de la séance suivante - moments de clôture
<i>Concevoir et mettre en œuvre une activité linguistique</i>	<ul style="list-style-type: none"> - introduction de nouveaux éléments de langues
<i>Concevoir et mettre en œuvre une tâche finale</i>	<ul style="list-style-type: none"> - mobiliser l'ensemble des connaissances pour réaliser une activité de sous-titrage
<i>Concevoir et mettre en œuvre une activité de correction</i>	<ul style="list-style-type: none"> - stabiliser le vocabulaire - travailler la phonologie
<i>Suivre les élèves</i>	<ul style="list-style-type: none"> - collecter les productions réalisées par les élèves pendant la séance

Lorsque nous rapprochons ces classes de situations à la classification des activités en classe de langues proposée par Gruson (2006), nous pouvons faire des liens entre ces différents éléments. Nous avons fait le choix de ne pas retenir les deux entrées nommées « travail sur

les connaissances » et « les activités liminaires ». Le « travail sur les connaissances » reprend les activités introduction de nouveaux éléments de langues, activités de réflexion sur la langue et activité d'évaluation que nous avons catégorisé en classe de situations « concevoir et mettre en œuvre une activité linguistique », « concevoir et mettre en œuvre une activité de correction » et « concevoir et mettre en œuvre une tâche finale ». Nous avons également identifié les « activités liminaires » notamment dans les classes de situations « concevoir et introduire une nouvelle séquence / séance » et « concevoir et mettre en œuvre un temps de clôtures de la séance ». Nous pouvons dire que les choix de conception de l'enseignant sont réalisés par ce dernier pour ses classes. Il nous semble important de revenir sur la définition de nos classes de situations afin de les spécifier en appui sur le travail de Gruson (2006). La mise au jour de différentes classes de situations a montré qu'au sein des collectifs, les enseignants travaillent sur les activités langagières de manière générale. Cependant, les réflexions portant sur activités très ciblées, telles que les activités de phonologie, sont peu abordées de manière collective. Nous supposons que ces points, devant être traités à un degré plus fin, sont laissés à l'appréciation des membres. Cependant, ces éléments nous amènent à nous interroger sur les objectifs définis lors d'un travail de conception collectif et à nous demander dans quelle mesure l'orientation du travail de conception autour d'une classe de situations plus fine comme « concevoir et mettre en œuvre une activité linguistique » peut influencer l'évolution des invariants opératoires des membres de manière significative notamment si ce travail est associé à une technologie numérique spécifique.

Nous tenterons également de voir si une typologie de connaissances peut être associée à ces classes. Pour une meilleure compréhension du travail collectif, l'analyse des connaissances, individuelles et collectives mises en évidence, gagneraient à être affinées. Nous avons inféré des connaissances générales en lien avec des observations de réunions et de classes. Il serait sans doute pertinent de préciser la typologie des connaissances mobilisées afin de pouvoir proposer une catégorisation des connaissances spécifiques aux enseignants de langue en nous appuyant sur les catégorisations mises au jour par Shulman (1987, 2007).

D'autre part, nous avons identifié, au fil de nos analyses, des régularités dans les différents documents développés par les membres. Ces régularités soulignent que des rapprochements peuvent être effectués entre des règles d'actions similaires, mobilisées par différents membres, dans une même classe de situations. Nous supposons que ces dernières peuvent être partagées par l'ensemble des enseignants de langues. Étudier les règles d'action des membres, pour en proposer une catégorisation, nous semble pertinent pour mieux comprendre ces dernières et, ce faisant, accéder à une meilleure compréhension du travail enseignant en lien avec la question du développement professionnel.

Enfin, nous avons présenté les documents développés par les enseignants à l'aide de tableaux-documents en précisant aussi souvent que possible les sous-buts identifiables dans un document. Nous avons, ensuite, fait correspondre ces tableaux-documents avec les éléments de la *design capacity*. Cette description plus fine des documents tend à montrer que des différences subtiles peuvent se développer pour un même document. Nous pensons continuer à affiner ce travail de description afin de tester notre hypothèse selon laquelle les principes flexibles peuvent, sous certaines conditions, devenir des principes robustes en nous inscrivant dans le suivi long d'un enseignant. Nous affinerons également l'hypothèse selon laquelle une *design capacity collective* peut être mis au jour dans le travail des CoPs. Nous avons associé le développement de connaissances communautaires à des buts spécifiques. Il serait intéressant de voir dans quelle mesure ces dernières peuvent être associées à des principes de conception communautaires ainsi que d'approfondir les effets de la « réflexion collective sur l'action » sur un long terme. Un rapprochement pourrait également être fait avec le concept « d'expertise documentaire » introduit par Wang (2019).

6.2. Perspectives en formation des enseignants

Nos travaux portent sur le travail de conception de ressources par des enseignants au sein de collectifs. Ainsi, en matière de formation, ils nous amènent à envisager deux directions possibles (au moins), qu'il s'agisse de formation initiale ou continue.

La première direction concerne des formations dont l'objectif serait le développement d'une *design capacity collective*. Par exemple, il devrait être possible de mettre en place des

formations centrées sur l'évolution de la *design capacity* portant sur comment bien utiliser les ressources disponibles. Ainsi, nous pouvons imaginer une formation, réunissant des enseignants stagiaires, qui leur proposerait de travailler sur l'utilisation d'une vidéo en classe. Il serait alors possible de voir comment travailler avec ces ressources, de préciser des choix d'utilisation et de mise en œuvre et de confronter les retours des stagiaires, enseignants débutants ou non, dans un collectif de formation.

Par ailleurs, il est également possible d'envisager des formations visant d'autres objectifs, mais utilisant la conception collaborative de ressources comme modalité de formation. C'est par exemple le principe adopté de longue date pour les Lesson Studies (Miyakawa & Winsløw, 2009). En choisissant un sujet commun, comme discuter une entrée culturelle, il s'agirait de proposer aux enseignants de concevoir en équipes une séance de classe. Dans le temps réduit d'une formation, ceci ne conduirait pas nécessairement à l'émergence d'une CoP ou au développement de genèses documentaires, mais cela pourrait tout de même amener des évolutions de pratiques.

Ces perspectives dans le domaine de la formation des enseignants donnent déjà lieu à un travail en cours. En effet, nous participons à la mise en œuvre d'un module de formation nommé : « Autonomie – Différenciation – Réduction des Inégalités entre Élèves – Numérique Educatif » (ADRIENE). Ce module de formation initiale, s'appuyant sur les résultats de recherche du projet eFRAN IDEE vise à accompagner les professeurs stagiaires dans l'introduction d'outils numériques dans leur pratique en s'appuyant sur la conception collective de ressources. Ces pratiques doivent aider au développement de l'autonomie chez les élèves. Le module est également proposé aux enseignants en poste, dans le cadre de la formation continue, via la plateforme M@gistère. Nous avons contribué à la conception de ce module de formation au sein d'un collectif de chercheurs. Nous allons désormais intervenir en tant que formatrice, tout en gardant en parallèle notre posture de chercheur sur ce nouveau terrain qui offre à nos travaux un prolongement naturel.

BIBLIOGRAPHIE

Adler, J. (2010). La conceptualisation des ressources. Apports pour la formation des professeurs de mathématiques. Dans G. Gueudet & L. Trouche (dir.), *Ressources vives, le travail documentaire des professeurs, le cas des mathématiques* (p. 23-39). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Amadiou, F., & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités*. Paris : Editions Retz.

Assude, T., Bessieres, D., Combrouze, D., & Loisy, C. (2010). Conditions des genèses d'usage des technologies numériques dans l'éducation. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, STICEF, 17*. Repéré à http://sticef.univlemans.fr/num/vol2010/01-assude/sticef_2010_assude_01.htm

Bange, P. (1987). *La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue*. Communication présentée à la table ronde du Réseau Européen Acquisition des langues, La Baume-lès-Aix, France.

Barone, T., Berliner, D.-C., Blanchard, J., Casanova, U. & McGowan, T. (1996). A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism. Dans J. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p.1108-1149). New York, NY : Simon and Schuster.

Beauné, A., Levoine, X., Bruillard, E., Quentin, I., Zablot, S., Carton, T., Baron, G. L. et al. (2019). *Collectifs en réseau d'enseignants producteurs de ressources. Rapport scientifique des laboratoires STEF et EDA dans le cadre de la convention DNE*. [Rapport de Recherche]. Repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02022830/file/rapport_final.pdf

Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation, 1*, 171-184.

Bento, M. (2013). La perspective actionnelle dans les manuels de langue au collège. *Recherches en Didactiques : Les Cahiers Théodile, 15*, 35-47.

Bento, M., Beauné, A., & Riquois, E. (2015). *About English resources in secondary education in France : which criteria for their selection ?* Communication présentée au 13th IARTEM International conference on Textbooks and Educational Media (IARTEM), Berlin, Allemagne.

Bento, M., Baron, G.-L., & Voulgre, E. (2015). Choix des terrains et des facteurs à analyser, conception des instruments d'enquête et d'analyse. [Rapport de recherche n°5.1]. Repéré à <http://www.cfem.asso.fr/actus-revea/livrables/livrable-revea-5.1>

Besnier, S. (2016). *Le travail documentaire des professeurs à l'épreuve des ressources technologiques : Le cas de l'enseignement du nombre à l'école maternelle*. Thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale, Brest. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01397586/>

Bibeau, R. (2005). *Les TIC à l'école : proposition de taxinomie et analyse des obstacles à leur intégration*. Repéré à <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0511a.htm>

Bigot V., & Cadet L. (2011). Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ? Dans Bigot V. & Cadet L. (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe – Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 11-29). Paris : Riveneuve Éditions.

Brown, M. W. (2009). The teacher-tool relationship: Theorizing the design and use of curriculum materials. Dans J.-T. Remillard, B.-A. Herbel-Eisenmann, & G.-M. Lloyd (dir.), *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction* (p. 17-36). New York, NY: Routledge.

Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris-Bruxelles : De Boeck/Larcier.

Buabeng-Andoh, C. (2012). Factors Influencing Teachers' Adoption and Integration of Information and Communication Technology into Teaching: A Review of the Literature. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 8, 136-155.

Chevallard, Y., & Cirade, G. (2010). Les ressources manquantes comme problème professionnel. Dans G. Gueudet et L. Trouche (dir.), *Ressources vives, le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (p. 41-55). Rennes : Presses Universitaires de Rennes et INRP.

Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des Mathématiques*. 12(1), 73-112. Grenoble : Pensée Sauvage.

Cicurel, F. (2002). Les réagencements contextuels dans l'enseignement des langues. Dans Cicurel, V. & Véronique, D. (dir.), *Discours, action et appropriation des langues* (p.179-194). Paris, : Presses Sorbonne Nouvelle.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.

Cicurel, F. (2013). Des mots pour le dire : réflexion sur les verbalisations d'enseignants de langue. *Mélanges offerts à Régine Delamotte, Identités langagières* (p. 91-101). Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Cicurel, F. (2015). Une vision de la « fabrique de la parole » en cours de langue à travers des verbalisations d'enseignants. Genres et normes interactionnels. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-2). doi : <https://doi.org/10.4000/rdlc.693>

Ciekanski, M. (2014). Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique – Évolution des problématiques et diversité des pratiques. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, 17. doi : <https://doi.org/10.4000/alsic.2762>

Clivaz, S. (2015). Les Lesson Study: Des situations scolaires aux situations d'apprentissage professionnel pour les enseignants. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions - Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 19, 99-105.

Collectif Didactique pour enseigner. (2019). *Didactique pour enseigner*. Rennes, : Presses Universitaires de Rennes.

Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier

Conseil de l'Europe. (2018). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Repéré à <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux->

[descripteurs/16807875d5](#)

Conseil National du Numérique. (2012). *Permettre le choix du numérique à l'école*. Repéré à https://cnnumerique.fr/wp-content/uploads/2012/03/2012-0306_CNN_AVIS_eEducation.pdf.

Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172, 85-129.

Daina, A., Mathé, A.-C., Pelay, N., & Sabra, H. (2011). *Expérimentation et position du chercheur en didactique des mathématiques : réflexion autour du thème du IV^{ème} séminaire des jeunes chercheurs de l'ARDM*. Acte du séminaire national de didactique des mathématiques.

Davel, E., & Tremblay, D. (2014). *Communauté de pratique : Défis et pratiques contemporaines*. Repéré à http://recitsrecettes.org/sites/default/files/davel_ettremblay_communautes_prat.pdf

Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London, England : Falmer Press.

Demaizière, F., & Grosbois, M. (2014). Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi ? *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, 17.

De Moraes Rocha, K. (2019). *Une étude des effets du travail documentaire et collectif sur le développement professionnel des enseignants de mathématiques : apport des concepts d'expérience et de trajectoire documentaires*. Thèse de doctorat, Université de Lyon, Lyon.

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning. *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches*, 1, 1–15.

Eneau, J., Bertrand, E. & Lameul, G. (2012). Se former et se transformer : perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1). Repéré à <http://ripes.revues.org/585>

European Commission. (2013). *Analysis and mapping of innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources in Europe*. Repéré à <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2013:0341:FIN:EN:PDF>.

Fourgous, J.-M. (2010). *Réussir l'école du numérique en 2012*. Repéré à : <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000080.pdf>

Fourgous, J.-M. (2012). *Apprendre autrement à l'ère du numérique. Se former collaborer, innover: un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances*. Repéré à http://www.missionfourgous-tice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport_Mission_Fourgous_2_V2.pdf.

Germain, C. (1999). Structure fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde. Dans *L'observation de classes, Revue ELA (Études de linguistique appliquée)*, 114.

Gibert, A-F. (2018). *Le travail collectif enseignant, entre informel et institué*. Dossier de veille de l'IFé, n°124. Repéré sur le site de l'Institut Français pour l'Éducation : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/124-avril-2018.pdf>

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et*

didactique, 1(3), 47-69.

Grangeat, M., & Munoz, G. (2006). Le travail collectif des enseignants : activités de coopération et de partenariat d'enseignants de l'éducation prioritaire. *Formation Emploi*, 95, 75-88.

Grangeat, M. (2008). *Le travail collectif enseignant. Comprendre l'activité professionnelle pour concevoir la recherche et la formation*. (Habilitation à diriger des recherches, Université Lille 1, Lille).

Grangeat, M., Rogalski, J., Lima, L., & Gray, P. (2009). Comprendre le travail collectif enseignant : Effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 151-168.

Grangeat, M. (2011). *Le travail collectif enseignant : Éléments de modélisation du développement professionnel*. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01205850/>

Grangeat, M. (2013). Coopération entre enseignants, formateurs et chercheurs : des modalités et des effets. *Actes du Séminaire National de Didactique des Mathématiques*.

Gruson, B. (2006). *L'enseignement d'une langue étrangère à l'école et au collège : vers une meilleure compréhension des situations didactiques mises en œuvre. Analyse comparative de l'action de deux professeurs de CM2 et de deux professeurs de sixième*. Thèse de doctorat, Université Rennes 2, Rennes. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01088549>

Gruson, B. (2010). Analyse comparative d'une situation de communication orale en classe ordinaire et lors d'une séance en visioconférence. *Distances et Savoirs*, 3 (8), 395-423

Gruson, B., & Sensevy, G. (2013). The Joint Action Theory in Didactics: A case study in videoconferencing at primary school. *Proceedings of the 10th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)*, 1, 216-233, Madison, USA. Repéré à : <http://gerrystahl.net/proceedings/cscl2013/cscl2013proceedings1.pdf>.

Gruson, B., Gueudet, G., Le Hénaff, C., & Lebaud, M.-P. (2018). Investigating Teachers' Work with Digital Resources. A Comparison Between the Teaching of Mathematics and English. *Revue Suisse de Sciences de l'Éducation*, 40 (2), 485-501.

Gruson, B. (2019). *L'action conjointe en didactique des langues : élaboration conceptuelle et méthodologique*. Habilitation à diriger des recherches, Université de Bretagne Occidentale, Brest.

Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies : De l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris: Presses de l'Université Paris-Sorbonne.

Gueudet, G., Soury-Lavergne, S., & Trouche, L. (2008). Soutenir l'intégration des TICE : quels assistants méthodologiques pour le développement de la documentation collective des professeurs ? Exemples du SFoDEM et du dispositif Pairform@nce. *Acte de Colloque DIDIREM. Approches plurielles en didactique des mathématiques*. Paris, France.

Gueudet, G., & Trouche, L. (2009). Conceptions et usages de ressources pour et par les professeurs, développement associatif et développement professionnel. *Dossiers de l'ingénierie éducative*, 65, 76-80.

Gueudet, G., & Trouche, L. (2010c). *Ressources vives: le travail documentaire des professeurs en mathématiques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Gueudet, G., Pepin, B., & Trouche, L. (2013). Collective work with resources : an

essential dimension for teacher documentation. *ZDM, The International Journal on Mathematics Education*, 45(7), 1003-1016.

Gueudet, G., & Le Henaff, C. (2015). *Atelier de travaux croisés sur les données : étude de la préparation d'une séance d'anglais*. Communication présentée au séminaire REVEA, Valence, France.

Gueudet, G., & Trouche, L. (2008). Du travail documentaire des enseignants : genèses, collectifs, communautés. *Éducation et Didactique*, 3, 7-34.

Gueudet, G., & Trouche, L. (2009). Towards new documentary systems for mathematics teachers. *Educational Studies in Mathematics*, 71(3), 199-218.

Gueudet, G., & Trouche, L. (2010a). Des ressources aux documents, travail du professeur et genèses documentaires. Dans G. Gueudet et L. Trouche (dir.), *Ressources vives, le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (p. 57-74). Rennes : Presses Universitaires de Rennes et INRP.

Gueudet, G., & Trouche, L. (2010b). Genèses communautaires, genèses documentaires : histoires en miroir. Dans G. Gueudet et L. Trouche (dir.), *Ressources vives, le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (p. 129-145). Rennes : Presses Universitaires de Rennes et INRP.

Gueudet, G., Boilevin, J.-M., Gruson, B., Jameau, A., Le Hénaff, C., Lebaud, M.-P., & Quéré, N. (2018). *Rapport final de l'équipe du CREAD dans l'ANR REVEA* [Rapport de recherche]. Consulté à l'adresse Université de Brest website: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01831982>

Guichon, N., & Soubrié, T. (2013). Manuels de FLE et numérique : le mariage annoncé n'a pas (encore ?) eu lieu. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 54, 131-142.

Hargreaves, A., & Fullan, M.-G. (1992). Introduction. Dans A. Hargreaves & M. G. Fullan (dir.), *Understanding teacher development* (p. 1–19). New York, NY: Teachers College Press.

Hammoud, R. (2012). *Le travail collectif des professeurs en chimie comme levier pour la mise en œuvre de démarches d'investigation et le développement des connaissances professionnelles. Contribution au développement de l'approche documentaire du didactique*. Thèse de doctorat, Co-direction Université Claude Bernard-Lyon I et Université Libanaise, Lyon. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00762964/>

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Jermann, P., & Dillenbourg, P. (1999). An analysis of learner arguments in a collective learning environment. Actes de la *Conference on Computer Support for Collaborative Learning – CSCL*. Stanford University.

Joffredo-LeBrun, S. (2016). *Continuité de l'expérience des élèves et systèmes de représentation en mathématique au cours préparatoire. Une étude de cas au sein d'une ingénierie coopérative*. Thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale, Brest. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01495980/document>

Joffredo-LeBrun, S. Morelato, M. Sensevy, G., & Quilio, S. (2018). Cooperative Engineering in a Joint Action Paradigm. *European Educational Research Journal*, 17(1), 187-208. Repéré à <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1474904117690006>

Kerbrat-Orecchioni, C. (1987). La description des échanges en analyse conversationnelle : L'exemple du compliment. *Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes (DRLAV)*, 36(1), 1-53.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris, France : Colin.

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

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press.

Lefeuve, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5 (11), 277-314.

Le Hénaff, C., & Gruson, B. (à paraître). Le travail de préparation d'une ressource vidéo par un professeur d'anglais et son effet sur la pratique didactique. *Questions Vives*.

Le Hénaff, C. (2013). *L'anglais à l'école élémentaire : Analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture*. (Thèse de doctorat, Université Rennes 2, Rennes). Répéré à <http://hal.univ-brest.fr/tel-00871763/>

Lieberman, A. (1986). Collaborative research : Working with, not working on. *Educational leadership*, 43(5), 29-32.

Lieberman A., & Miller, L. (1990). Teacher development in professional practice. *Teachers College Record*, 92(1), 105-121.

Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. Dans B. Albero (dir). *Autoformation et enseignement supérieur* (p.241-263), Hermès : Lavoisier.

Loisy, C. (2018). *Le développement professionnel des enseignants à l'heure du numérique. Le cas du supérieur. Propositions théoriques et méthodologiques*. Habilitation à diriger des recherches, ENS de Lyon, Lyon. Répéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02080433>

Mangenot, F. (2000). L'ordinateur, instrument de manipulation(s) linguistique(s). *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 22(1), 177-192.

Marcel, J.-F. (2005). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 585.

Marcel, J.-F. (2006). Le collectif d'enseignants. Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 5, 85–100.

Marlot, C. (2008). *Caractérisation des transactions didactiques : deux études de cas en Découverte Du Monde Vivant au cycle II de l'école élémentaire*. Thèse de doctorat, Université Rennes 2, Rennes.

Marlot, C. (2012). Glissement de jeux d'apprentissage et capital d'adéquation des élèves : une étude de cas à l'école élémentaire en classe de sciences. Dans B. Gruson, D. Forest et M. Loquet (dir.), *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe* (p. 131-153). Rennes, France : PUR

Marlot, C., & Thery-Toullec, M. (2012). Les jeux de savoir : de nouvelles formes d'expérience éducatives. *Actes du deuxième colloque international organisé par le CREAD*.

Rennes, France.

Marquet P., & Nissen E. (2003) La distance en formation aux langues par visioconférence : dimensions, mesures, conséquences. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, 6 (2), 3-19.

Martinez, P. (2017). *La didactique des langues étrangères*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Meredith C., Moolenaar.N.-M., Struyve, C., Vandecandelaere, M. Giele, S., & Kyndt, E. (2017). The Measurement of Collaborative Culture in Secondary Schools: An Informal Subgroup Approach. *Frontline Learning Research*, 5(2), 24-35.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2013a). *La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Loi n°2013-595*. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-larepublique.html&xtmc=cpe&xtnp=1&xtr=9>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2013b). *Référentiel des métiers du professorat et de l'Éducation. Journal Officiel du 18 juillet 2013*. Repéré à l'adresse http://www.acbesancon.fr/IMG/pdf/referentiel_des_metiers_du_professorat_et_de_l_educatio_n.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). *Programme du cycle 4*. Bulletin Officiel n°30 du 26 juillet 2018. Repéré à l'adresse : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/4/Cycle_4_programme_consolide_1038204.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale. (2019). *Programme de langues vivantes de seconde générale et technologique, enseignements commun et optionnel*. Bulletin Officiel n°1 du 22 janvier 2019.

Miyakawa, T., & Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Éducation et didactique*, 3(1), 77-90.

Morellato, M. (2017). *Travail coopératif entre professeurs et chercheurs dans le cadre d'une ingénierie didactique sur la construction des nombres : conditions de la constitution de l'expérience collective*. Thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale, Brest.

Nieveen, N. (2007). A key role for formative evaluation in educational design research. *Contribution for proceedings of seminar Educational Design Research*. Shanghai, Chine.

Nissen, E. (2019). *Pourquoi mettre à contribution le numérique dans l'enseignement des langues à l'école?* Communication présentée à la conférence de Consensus, Paris, France.

Peillon, V. (2012). Faire entrer l'école dans l'ère du numérique. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid66604/faire-entrer-l-ecole-dans-l-ere-du-numeriquediscours-devincentpeillon.html&xtmc=peillonstrateategiepourfaireentrerleacutecole&xtnp=1&xtr=1>

Pepin, B., Choppin, J., Ruthven, K., & Sinclair, N. (2017). Digital curriculum resources in mathematics education: foundations for change. *ZDM Mathematics Education*, 49(5), 645-661.

Pepin, B., Gueudet, G., & Trouche, L. (2017). Refining teacher design capacity: Mathematics teachers' interactions with digital curriculum resources. *ZDM, The International*

Journal on Mathematics Education, 49(5), 799-812.

Potolia A., & Mochet, A-M. (2002). Mutations des supports, mutations des pratiques. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 26-36.

Projet ANR – ReVEA. (2014). Cartographie de l'offre de ressources. [Projet de recherche n°2.1]. Repéré à http://eda.recherche.parisdescartes.fr/wp-content/uploads/sites/6/2019/03/livrable_2.1_v_i.pdf

Projet ANR – ReVEA. (2015). État des lieux des systèmes de ressources. Profils de professeurs individuels et profils de collectifs dans les établissements. [Rapport de recherche n°3.1]. Repéré à <http://www.cfem.asso.fr/actus-revea/livrables/livrable-revea-3.1>

Projet ANR – ReVEA. (2015). Typologie de la structure des systèmes de ressources par discipline (en particulier : place du manuel ; place des ressources numériques). [Rapport de recherche n°3.2]. Repéré à <http://www.cfem.asso.fr/actus-revea/livrables/livrable-revea-3.2>

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Rabardel, P., & Bourmaud, G. (2003). From computer to instrument system : a developmental perspective. *Interacting with computers: the interdisciplinarity Journal of Computer Interaction*, 15, 665-691.

Rabardel, P., & Bourmaud, G. (2005). Instruments et systèmes d'instruments. Dans P. Rabardel et P. Pastre (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectique activités développement* (p. 211-229). Toulouse : Octares.

Reverdy, C. (2014). *Du programme vers la classe : Des ressources pour enseigner*. Repéré à l'adresse <http://edupass.hypotheses.org/602>

Rocha, K.-M. (2018). Les trajectoires documentaires, une proposition de modèle pour analyser les interactions des enseignants avec les ressources au fil du temps : la plateforme AnA.doc, un outil d'instrumentation de cette analyse. *In SHS Web of Conferences*, 52, 1–10.

Rocha, K-M. (2019). *Une étude des effets du travail documentaire et collectif sur le développement professionnel des enseignants de mathématiques : apport des concepts d'expérience et de trajectoire documentaires*. Thèse de doctorat, Université de Lyon, Lyon.

Roschelle, J., & Teasley, S.-D. (1995). The Construction of Shared Knowledge in Collaborative Problem Solving. Dans C. O'Malley (Dir.), *Computer Supported Collaborative Learning* (p. 69-97).

Sabra, H. (2011). *Contribution à l'étude du travail documentaire des enseignants de mathématiques: les incidents comme révélateurs des rapports entre documentations individuelle et communautaire*. Thèse de doctorat, Université Claude Bernard-Lyon I, Lyon.

Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Education et didactique*, 9(2), 73-94.

Shulman, L-S. (1987). The wisdom of practice: Managing complexity in medicine and teaching. Dans D.C. Berliner et B.V. Rosenshire (Dir.), *Talks to teachers: A festschrift for N.L. Gage*. New York: Random House.

Shulman, L.-S. (2007). Ceux qui comprennent. Le développement de la connaissance dans l'enseignement. *Éducation et didactique*, 1(1), 97-114.

Sensevy, G., & Mercier, A.(2007). *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaire de Rennes.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.

Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S., & Morales-Ibarra, G. (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM The international Journal on Mathematics Education*, 45(7), 1031-1043.

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. (s. d.). Repéré à l'adresse Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse website: https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834#socle_commun

Tomé, M. (2006). Vers une typologie des ressources, supports et dispositifs Internet pour le français langue étrangère. *Estudios humanísticos. Filología*, 28, 311–326.

Trouche, L., Restrepo, A., Quentin, I., & Sabra, H. (2015). Etat des lieux initial des réseaux et des collectifs dans les disciplines. [Rapport de recherche n°4.1]. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/groupe-de-travail/revea/livrable4.1>

Trouche, L., Beauné, A., Bellanca-Penel, P., Bécu-Robinault, K., Bento, M., Rocha, K., Sabra, H., Tufferay-Rochedy, C., Wang, C., & les autres membres du projet ReVEA. (2016). *Des collectifs producteurs et partageurs de ressources, et leurs acteurs – Profils et trajectoires*. [Rapport de recherche n°4.2]. Repéré à <http://www.cfem.asso.fr/actus-revea/livrables/livrable-revea-4.2>

Trouche, L., Trgalová, J., & Alturkmani, M. D. (2018). *Ressources vivantes pour l'enseignement et l'apprentissage 2014-2018*. [Rapport de recherche]. Repéré à <http://www.cfem.asso.fr/actus-revea/livrables/revea-rapport-final-des-composantes-ife-s2hep>

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133- 155.

Vergnaud, G. (1998). Toward a cognitive theory of practice. Dans A. Sierpiska & J. Kilpatrick (dir.), *Mathematics education as a research domain: a search for identity* (p. 227-241). Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.

Vergnaud, G. (2001). Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences. Dans G. Figari & M. Achouche (dir.) *L'activité évaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels* (p.43-51). Bruxelles : De Boek Université.

Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : Deux concepts étroitement associés. *Recherches en Éducation*, 4, 9-22.

Vergnaud, G. (2011). La pensée est un geste Comment analyser la forme opératoire de la connaissance. *Enfance*, 1(1), 37-48.

Wang, F., & Hannafin, M. J. (2004). *Using design-based research in design and research of technology-enhanced learning environments*. Communication présenté au Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Wang, C. (2019). *Une étude de l'expertise documentaire des professeurs de mathématiques et de son développement dans des collectifs : deux études de cas contrastées en Chine et en France*. Thèse de doctorat, Université de Lyon, Lyon.

Wells, G. (1993). *Working with teacher in the zone of proximal development : Action research on the learning and teaching of science*. Ontario Institute for Studies in Education. Repéré à www.oise.utoronto.ca/gwells/teacherzpd.txt.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, identity*. New York:

Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002) *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston : Harvard Business School Press.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens et identité*. Québec : les presses de l'Université Laval.

Wenger, E. (2009). Learning capability in social systems. EQUAL Final Report.

Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : Quelques spécificités. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1). Repéré à <http://journals.openedition.org/ripes/580>

Sites Internet

ANR-ReVEA-Ressources vivantes pour l'enseignement et l'apprentissage. (s. d.). Repéré le 19 février 2019, à l'adresse <https://www.anr-revea.fr>

Appel à projets e-FRAN. (s. d.). Repéré le 19 février 2019, à l'adresse Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse website: <http://www.education.gouv.fr/cid94346/appele-a-projet-e-fran.html>

Les TICE à l'école : Proposition de taxonomies. (s. d.). Repéré le 30 août 2019, à l'adresse <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00277818/file/a0511a.htm>

/Le plan numérique : <https://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-numerique>

Le suédage (s.d). Dans *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. Repéré le 31 janvier 2018 à <https://fr.wikipedia.org/wiki/Su%C3%A9dage>

Les réseaux d'accompagnement du numérique. (s. d.). Repéré le 19 mai 2019, à l'adresse Académie de Rennes website: <http://www.ac-rennes.fr/cid106689/les-reseaux-accompagnement-numerique.html>

Point d'étape de l'entrée de l'École dans l'ère du numérique, lundi 10 juin 2013. (s. d.). Repéré le 29 août 2019, à l'adresse Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse website: <https://www.education.gouv.fr/cid72307/point-d-etape-de-l-entree-de-l-ecole-dans-l-ere-du-numerique.html>

RÉSUMÉ

Titre de la thèse : Numérique et genèses documentaires : étude de collectifs de professeurs d'anglais producteurs de ressources

Mots-clés : didactique des langues, travail collectif, communauté de pratique, systèmes de ressources, genèses documentaire, documents, *design capacity*, épistémologie pratique.

Résumé : Dans notre thèse, nous étudions le travail collectif enseignant en langues et ses conséquences pour les collectifs et les individus, en particulier en ce qui concerne la conception et les usages de ressources numériques.

Pour ce faire, nous analysons l'activité de trois collectifs de l'académie de Rennes en mobilisant la théorie de l'approche documentaire du didactique et celle des communautés de pratique. Nous précisons, dans un premier temps, la documentation communautaire, en proposant une description du système de ressources collectif, avant d'expliquer les connaissances communautaires identifiées durant le travail de conception. Dans un second temps, nous décrivons les effets de l'intégration de

cette/ces ressources, collectivement conçue(s), dans la pratique de certains enseignants. Pour cela, nous nous appuyons sur l'analyse d'épisodes-clés permettant la mise au jour de genèses documentaires en cours.

Notre travail introduit une schématisation du système de ressources communautaire représenté sous un double niveau de description incluant notamment la définition de blocs de ressources collectifs situés. Enfin, nous proposons une description des schèmes développés par des enseignants suivis individuellement, en articulant le *tableau-document* et le concept de *design capacity*.

Title : Digital resources and documentational genesis: a study of English teacher collectives designing resources

Keywords : language didactics, collective work, communities of practice, resource systems, documentational genesis, documents, *design capacity*, practical epistemology.

Abstract : In this PhD, I study the collective work of language teachers and its consequences for collectives and individuals, particularly with regard to the design and use of digital resources.

To do this, I analyse the activity of three collectives of the region of Rennes by mobilising the theory of the documentational approach to didactics and that of the communities of practice. I first specify the community documentation, by proposing a description of the collective resource system, before explaining the community knowledge identified during the design work. In a second step, I describe the effects of the

integration of this/these resource(s), collectively designed, in the practice of some teachers. To do this, I rely on the analysis of key episodes to uncover ongoing documentational genesis.

My work introduces a schematization of the community resource system represented under a double level of description including the definition of blocks of situated collective resources. Finally, I propose a description of the schemes individually developed by teachers, articulating the document table and the *design capacity* concept.