

MÉMOIRE DE MASTER 2

MASTER e-Formation et environnements numériques

ANNÉE 2014 -2015

ESPE Toulouse UT2J

Présenté et soutenu par

Geneviève PERELLO

Enquête sur les pratiques médiatiques
de professeurs d'Arts Plastiques
de l'académie de Toulouse

ENCADREMENT :

Directeur de Recherche : M. Séraphin ALAVA
Professeur des universités, Chercheur à l'UMR EFTS
Université de Toulouse 2 Jean-Jaurès

Tuteur professionnel : M. Jean-Christophe SAKDAVONG,
MCF en Informatique, Chercheur en Psychologie Cognitive (CLLE-LTC), UMR CNRS
Université de Toulouse 2 Jean-Jaurès

Responsable entreprise : Mme Evelyne GOUPY
PRCE Arts plastiques / Arts visuels, ESPE Académie de Toulouse, site Croix-de-Pierre

RÉSUMÉ :

Malgré l'apparente disposition des professeurs d'Arts Plastiques à utiliser les TICE en classe, la question se pose, au moment où la demande institutionnelle se fait pressante d'entrer dans l'ère numérique, de savoir ce qu'il en est réellement sur le terrain. La littérature scientifique reste assez muette sur le sujet. Dans l'optique de la Réforme du Collège où l'enseignant devient un professionnel innovant, l'objectif de cette étude est de connaître et comprendre les usages que font ces spécialistes de l'éducation artistique des technologies numériques, leur façon d'aborder le travail en équipe, les compétences que cela détermine, et leur posture par rapport à l'innovation. Pour répondre à ces interrogations, nous avons réalisé une enquête qualitative par entretiens téléphoniques auprès d'un petit groupe d'enseignants de l'académie de Toulouse investis dans leur discipline. L'étude montre qu'ils accueillent de manière positive les outils numériques et que leur utilisation leur simplifie la tâche. Elle révèle, par contre, le manque de moyens chronique gênant énormément leur pratique pédagogique. Par ailleurs, ils se disent intrinsèquement des innovateurs au fil de leurs cours, avec ou sans utilisation des TICE, et considèrent l'interdisciplinarité, malgré les difficultés de mise en place, comme une expérience décloisonnante et d'ouverture.

INTRODUCTION		4
PARTIE I. REVUE DE LA LITTÉRATURE		6
1- DES OUTILS	1- 1 Des outils aux instruments 1- 2 Médiatisation 1- 3 Médiation 1- 4 Dispositif	6 6 7 8 9
2- DES USAGES	2- 1 Plusieurs définitions 2- 2 Pratiques en construction 2- 4 TICE : pratiques et freins	9 9 10 11
3- DU COLLECTIF	3- 1 Tentatives de définitions 3- 2 La complexité des ressorts à la collaboration 3- 3 Résistances et projections	12 12 13 15
4- DES COMPÉTENCES	4- 1 Un concept polysémique 4- 2 Un concept politique et polémique 4- 3 La pratique professionnelle 4- 4 Compétences et TICE	16 17 17 18 20
5- INNOVATION et INNOVATEURS	5- 1 Cadre de l'innovation 5- 2 Conditions de l'innovation 5- 3 Enseigner autre chose ?	22 22 23 24
PROBLÉMATIQUE		25
PARTIE II. MÉTHODOLOGIE		27
1- L'ENQUÊTE		27
2- LE DISPOSITIF		29
PARTIE III. RÉSULTATS		30
1- DES OUTILS FACILITANT LA PRATIQUE		30
2- DES CONDITIONS MATÉRIELLES ET D'EXERCICE HANDICAPANTES		33
3- L'INNOVATION DANS LES ARTS PLASTIQUES		38
4- LA RECHERCHE DE L'OUVERTURE		40
PARTIE IV. DISCUSSION		44
1- L'ENQUÊTE	1.1. Les TICE facilitent la pratique 1.2. Les conditions matérielles pèsent sur le métier 1.3. L'innovation est partie intégrante de la discipline 1.4. Le collaboratif comme ouverture	44 45 46 47
2- LIMITES DE LA MÉTHODE		49
CONCLUSION		50
BIBLIOGRAPHIE		52
ANNEXES		59

INTRODUCTION

Les injonctions ministérielles, puis celles de l'Inspection générale puis, dans les académies, les demandes rectorales; enfin, la voix de l'Inspection pédagogique, enjoignent les enseignants d'Arts Plastiques à augmenter leurs pratiques numériques, à renforcer leurs inter-relations, à aller vers l'innovation; à engager la réflexion sur un nouveau métier. Faire entrer l'École dans l'ère du numérique est une des mesures clés du projet de loi pour la Refondation de l'École de 2013. En 2015 la Réforme du Collège est engagée: une stratégie ambitieuse pour, entre autres, améliorer l'efficacité des apprentissages et développer la créativité.¹

En 2014-2015, en Arts Plastiques, les TraAM (travaux académiques mutualisés) ont pris le chemin de cette réflexion autour du thème : "Pratiques numériques actuelles et enseignement des Arts Plastiques ». Par ailleurs, l'Inspection générale indique les enjeux : la nécessité d'une mutualisation d'expériences pédagogiques et de propositions de séquences; et la visibilité impérative des Arts Plastiques tant au niveau académique qu'au niveau national. Suivant un recueil d'informations que nous avons établi, nous avons remarqué que, pas plus que dans la réflexion nationale des TraAM, les enseignants de l'académie de Toulouse ne sont visibles sur le site de l'académie. Ils participent d'autre part peu à des rencontres-formations en présentiel pour découvrir de nouveaux logiciels à utiliser en classe; peu proposent des « fiches pédagogiques » à partager; et ils n'échangent pas leurs expériences sur la liste de diffusion académique.

Nous avons élaboré une analyse des points forts et écueils de mise en place de formations après recueil d'informations auprès des instances académiques et des collègues.² En 2014, un petit contingent de formateurs et tuteurs d'arts plastiques de l'académie accueille favorablement l'idée de travailler ensemble. Très investis, la diversité de leur cursus, leur expérience professionnelle, leur caractéristique de plasticiens ou encore leur bagage, les rendent très compétents dans leur discipline et très ouverts. Pour l'avenir, ils sont des prescripteurs et peuvent fournir une assise pour une poursuite d'actions et un élargissement de formations à l'ensemble de leurs pairs, ou de non-titulaires ou d'étudiants préparant les

¹ Au sujet de la concertation nationale ouvrant le débat sur l'École numérique, voir ANNEXE 1. Sur la Réforme du Collège, cf. ministère : <http://www.education.gouv.fr/cid86831/college-mieux-apprendre-pour-mieux-reussir.html>

² Concernant les TraAM; le recueil d'informations sur les Arts Plastiques dans l'académie ainsi que le tableau AFOM (Atouts, Faiblesses, Opportunités, Menaces), consulter les ANNEXES 2, 3 et 4.

concours d'enseignement. De prime abord, ils seraient utilisateurs dans leurs classes de l'ENT³, d'internet et de matériels numériques tels qu'APN⁴ et caméras, mais n'adopteraient pas ou peu les smartphones ou tablettes. Travaillant l'image avec les élèves, recourant aux ressources numériques (sites, bases de données, documents sur internet) mais quasiment jamais aux outils collaboratifs en ligne dans leurs pratiques pédagogiques (tels wiki, timeline, calc, pad, diaporama etc.), ils pourraient s'en servir pour leurs propres usages: comme les outils de production et d'interactions (blogs ou forums), ou de médiatisation des contenus (présentations ou agrégateurs de flux).

En janvier 2015, lors d'une réunion de formation sur, entre autres sujets, les outils en ligne (les dispositifs numériques dans les situations d'apprentissage, la construction des ressources disciplinaires, les nouvelles façons de travailler ensemble et à distance), les enseignants formateurs et tuteurs ont renseigné des fiches d'évaluation dans lesquelles ils indiquent leur volonté d'approfondissement des expérimentations des technologies numériques et de collaboration.⁵

Nos questionnements ont alors porté sur ce qui conduisait le besoin d'être en équipe, de découvrir les usages des TICE, de changer éventuellement ses pratiques professionnelles, voire la conception du travail, en créant de nouvelles compétences, et induisant des comportements peut-être nouveaux à étudier, impulsés par l'arrivée de la Réforme du Collège. Les pratiques médiatisées pourraient-elles favoriser les échanges entre pairs ? Les mutualisations seraient-elles, peut-être, une ouverture vers un nouveau métier, vers l'innovation appelée de ses vœux par le ministère ? D'un autre côté, l'absence d'impulsions vers de telles pratiques serait-elle un frein à l'affirmation de potentialités en sommeil ? De même que l'absence de formation spécifique pour renforcer la motivation, l'intérêt et l'implication des enseignants ?

Nous délimiterons notre champ de recherche en étudiant les termes de notre questionnement. Nous ferons un inventaire des travaux sur le sujet pour dégager les axes de notre investigation et de notre méthodologie. Au fil de la littérature nous nous demanderons ce que recouvre le terme « outils »; que cache le concept d'« usage »; ce que signifie le mot « collectif »; que sont ces « compétences » en jeu; et que veut dire « innovation ».

³ ENT, Environnement numérique de Travail

⁴ APN, Appareil photo numérique

⁵ Voir la feuille de synthèse des évaluations en ANNEXE 5.

PARTIE I - Revue de la littérature

I. 1- DES OUTILS

La question des outils est fondamentale et abondamment commentée, illustrée, analysée par la recherche. Il nous faut cerner les nombreuses acceptions et fonctions des termes rencontrés pour savoir ce qu'ils recouvrent : « outil » et « instrument », « médiation » et « médiatisation »; et enfin « dispositif ».

I. 1- 1 *Des outils aux instruments*

« L'outil n'est pas un simple objet. A la fois intermédiaire de connaissance et moyen de capitalisation sociale de l'expérience, il devient « médiateur » au sens de tiers actif dans les relations entre sujets et objets. » écrit REZEAU (2002) citant Linard (1996). Pour RABARDEL (1995), l'outil est l'objet matériel fabriqué qui, porteur d'une symbolique et lié à un environnement, s'impose comme objet culturel, *artefact*. L'outil est un des éléments sans lequel à distance rien ne se crée.

Cet outil prend forme dans les mains de l'homme pour devenir « instrument » en endossant la fonction pour laquelle il a été créé (instrumentalisation) ou en s'adaptant, fortuitement, à un usage autre que celui pour lequel il est destiné (instrumentation) (RABARDEL, 1995), voire de manière opportuniste (MICHEL & al., 2007). Ce passage, ou genèse instrumentale, est aussi nommé appropriation (ALAVA, 2008). L'instrument est ainsi le résultat d'une transformation de *l'artefact* du fait d'une appropriation de l'outil par le sujet et de sa mise en contexte.

Si depuis les *chopping tools* jusqu'à la souris d'ordinateur, les « extensions » sont devenues pour l'homme une sorte de seconde nature (PERAYA, 2006), et l'ordinateur « le prolongement de notre cerveau » (ALAVA & MESSAGE-CHAZEL, 2010) il faut cependant nuancer leur nouveauté : CHAPTAL (2008) pointe « cette forme particulière d'illusion technologique qui fait croire que le nouvel outil ou dispositif miracle va rapidement remplacer l'existant quand en réalité il vient d'abord le compléter. » Quand l'outil est imposé,

son instrumentation reste, suivant Perriault (2001), prisonnière des schèmes du passé (CHABERT & al., 2006). On fait toujours du neuf avec du vieux et les usages ont tendance à se perpétuer (JACQUINOT, 1981; LEBRUN, 2004). Selon CERISIER (2014), on observe toujours aujourd'hui « une reconduction de pratiques pédagogiques antérieures en les instrumentant avec les nouveaux équipements ». De plus, dans les pratiques pédagogiques, « les outils utilisés ne sont pas forcément ceux attendus » (CHAPTAL, 2008), voire même sont utilisés dans une parfaite confusion de fonctionnalités (MICHEL & al., 2007).

En 81, JACQUINOT se pose la question de l'usage éducatif du média et se désole qu'on en reste « à une défense et illustration de la machine donnée ./.. posée comme utile par le technologue ». Aujourd'hui, constate CERISIER (2014) c'est l'opportunisme économique qui soumet les choix pédagogiques aux choix technologiques.

Les études sur le rôle des instruments et leur fonctionnement vont éclairer les rapports des instruments aux hommes. Il y a ainsi un double concept qu'étudie PERAYA (1999): la médiatisation des contenus d'apprentissage (comme par exemple des outils auteurs) et la médiation des interactions entre les individus (comme les forums).

I. 1- 2. Médiatisation

Il n'y a pas d'instrument sans médiatisation. Le mot renvoie au « médium » c'est à dire à des représentations matérielles; et au média, soit à la communication de masse (PERAYA, 1999). La médiatisation est la « mise en » média (PERAYA, 2009). De l'ordre de l'ingénierie pédagogique, elle caractérise le passage de l'outil à l'instrument avant que celui-ci à son tour n'amène du savoir. Elle concerne « la scénarisation des contenus et les opérations de transpositions » (PERAYA, 1999). « Si l'on veut reconnaître à l'instrument un rôle essentiel de médiateur dans l'action et l'apprentissage, il faut bien dans le temps reconnaître l'importance corrélative de l'activité de médiatisation - sans laquelle l'instrument n'existerait pas » (REZEAU, 2002). Selon sa théorie, trois dimensions composent la médiatisation : l'une est le degré de complexité du processus en rapport avec ce qui fait l'objet de la mise en forme techno-pédagogique (d'une vidéo à une formation); la deuxième est le type de fonctions enclenchées (communication, accompagnement, évaluations etc.), enfin la dernière est le registre de représentation, celui des choix à opérer (par exemple pourquoi un forum plutôt

qu'un tchat). La recherche ici va étudier « les effets des formes de médiatisations sur les comportements humains. » (PERAYA, 2009). Ce que produira, par exemple, le choix d'une carte conceptuelle pour provoquer une étude de la collaboration entre apprenants (MOLINARI, 2011).

I. 1- 3. Médiation

Une autre facette liant sujet/objet/savoir est la médiation, processus de réinvestissement de l'instrument (RABARDEL, 1995). Phase complémentaire à la médiatisation, la médiation est de l'ordre du relationnel, psycho-cognitif comme sémio-cognitif. PERAYA (2009) indique qu'il n'y a communication que médiatisée et qu'« il n'est aucune action, aucune conduite humaine qui échappe au processus d'instrumentation à travers la médiation d'artefacts techniques. » Elle se situe sur le plan des processus d'ingénierie et de production. Elle peut être technique comme humaine. ALAVA (2008) précise : « la médiation technique est à la fois levier de modification des modes de pensées et des modes d'action dans le champ professionnel. ».

Les rapports complexes qu'entretiennent sujet, objet et outil sont étudiés via des modélisations qui formalisent leurs interrelations (LEWIS, 1998). Un de ses modèles est la théorie de l'activité (TA), maintes fois adaptée de Vigotski et de l'école soviétique, qui s'intéresse selon Engelström à cette capacité qu'ont les êtres humains de développer et d'utiliser des outils, ce qui les distinguent des animaux (LIN XUE, 2013). La TA s'intéresse aujourd'hui à la médiation par l'outil ou par l'instrument dans les TICE. Elle est le cadre d'études sur les pratiques comportementales individuelles et sociales (BOURGUIN & al., 2005).

Le champ de la recherche en médiation prend en compte « les effets des dispositifs médiatiques des instruments sur les comportements cognitifs et relationnels» (PERAYA, 2009). On en trouve les prémisses dans les études de Vigotski sur le développement cognitif de l'enfant (LEWIS, 1998). Dans la construction de Zone proximale de développement, les activités sont vues comme processus social et culturel de développement, donnant lieu à de nombreuses interactions avec l'environnement (CERISIER, 2014).

I. 1- 4. Dispositif

Le dispositif, quant à lui, ensemble d'éléments humains et techniques agencés dans une visée spécifique (LAMEUL, 2008), apparaît dans les années 70. Il est « au centre de la relation homme-machine » et désigne des pratiques au sein d'environnements aménagés (JACQUINOT & MONNAYER, 1999). PERAYA (1999) en donne une définition⁶ permettant d'expliquer toutes les formes de communications médiatisées. Le dispositif est vu comme le « lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement, matériel et symbolique, enfin, ses modes d'interactions propres ». Il définit le dispositif comme techno-sémio-pragmatique, c'est à dire à la frontière du technique, du sémiotique et du social et, aujourd'hui sous le terme de sociotechnique, incluant les médias du web 2.0 (PERAYA & al., 2012).

Est-ce que les enseignants d'Arts Plastiques, normalement plus à même d'utiliser des outils numériques, dont les pratiques sont inscrites dans leurs programmes, sont de ce fait plus enclins à entrer dans une médiation technologique? Et quels dispositifs seraient en capacité de provoquer une modification des pratiques professionnelles ? Pour quels usages et appropriations ?

I. 2- DES USAGES

Les termes « usages », « utilisations » et « pratiques » demandent à être définis également et comparés entre eux, puis à mettre en regard d'une pratique enseignante spécifique, celle des Arts Plastiques.

I. 2- 1. Plusieurs définitions

Selon CHAPTAL (2008), « utilisation » renvoie à la fois à « une action ponctuelle et aux aspects manipulatoires » ; ce type d'action reste occasionnel et intermittent.

C'est par contre le critère de stabilité qui démarque le mot « usage ». Les usages sont des utilisations qui s'inscrivent « dans le temps long de pratiques éducatives et sociales

⁶ Définition de PERAYA (1999), « un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propres. L'économie d'un dispositif — son fonctionnement — déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets. »

stabilisées » (BRUILLARD & BARON, 2009). Les usages « résultent des transformations que, collectivement plus souvent qu'individuellement, ils imposent aux cadres fixés par l'offre et les politiques », et renvoient ainsi à un « marquage social » suivant Lacroix, cité par CHAPTAL (2008). Par commodité de langage, CHAPTAL (2008) utilise de manière assez indifférenciée « usages » et « pratiques » pédagogiques.

Par contre, JACQUINOT & MONNAYER (1999) séparent « usage » en tant que simple utilisation, et « pratique » intégrant comportements, attitudes, représentations, mythologies. « Pratique » est plus caractéristique d'une culture professionnelle et s'applique à des comportements habituels, à une expérience ou une habitude approfondie, également stabilisée. Enfin, ALAVA (2008) utilise le terme d'usages médiatiques ou « pratiques médiatiques » pour définir les modalités d'appropriation d'un utilisateur (ou plus), tant sur les plans psychologiques que sociologiques, dans des pratiques professionnelles. Ces pratiques médiatiques influencent notablement les processus pédagogiques. Néanmoins il fait le constat qu'il s'agit plus souvent à l'heure actuelle de pratiques toujours en construction plutôt que de réelles pratiques éprouvées.

I. 2- 2. Pratiques en construction

Pratiques « en construction » est une expression qui est proche de la spécificité de l'enseignant d'Arts Plastiques. La discipline du professeur d'Arts Plastiques le porte vers le *work in progress* et la découverte plutôt que vers l'usage stabilisé, que ce soit dans les pratiques plastiques elles-mêmes des élèves qu'il guide ou dans sa propre pédagogie. Sa pratique professionnelle est ancrée sur l'utilisation en classe d'objets, outils et instruments numériques compris, pour amener les élèves à produire (aspect manipulateur), soit en utilisant les outils pour ce qu'ils sont (ex. utilisation documentaire de l'APN: instrumentalisation), soit en les détournant sans contrainte (par ex. vidéo en images arrêtées: instrumentation). Comme le dit GAILLOT (2005) l'enseignant se trouve face « aux objets inédits » créés par ses élèves et « c'est par improvisation sur ce qui vient d'être produit que devra être dégagé l'enseignable. » Cette pratique sur le fil du rasoir, est, suivant le didacticien, « une prise de risque », ajoutant que c'est là ce qui différencie, dans une démarche artistique, l'expression artistique de la communication visuelle. Gaillot se rapproche ici de la pensée de Jacquinet (1981).

La notion de « bricolage », entendue dans le sens de LEVY-STRAUSS (1962), est peut-être encore plus proche des Arts Plastiques que les termes « utilisation » et « pratique ». Elle renvoie à la fois à l'adaptation des instruments et à l'inattendu, à l'appropriation et à l'inédit. Cet anthropologue parle du sens ancien de bricolage l'expliquant comme « un mouvement *incident*, celui de la balle qui rebondit, du chien qui divague, du cheval qui s'écarte ». La composition, l'assemblage, sera « le résultat contingent » d'un univers instrumental hétéroclite et clos dans une incessante reconstruction.

L'enseignant d'Arts Plastiques semble pratiquer l'oxymore : ses usages s'inscrivent bien dans le temps d'une didactique et d'une pratique pédagogique fortes et, à la fois, dans une habitude stable de l'inattendu. Faisant référence au mode d'emploi que l'utilisateur interprète, JACQUINOT & MONNAYER (1999) mentionnent que rationalité et subjectivité coexistent dans les usages, dans ce que Guillaume (1987), écrivent-elles, appelle « le bricolage post-moderne », mélange de « dispositifs hypercomplexes et de positions archaïques ». ALAVA (2008) pointe d'ailleurs la complexité de l'enseignement médiatisé: conception médiatique, maîtrise technique, choix didactiques, mises en situation.

I. 2- 3. TICE: pratiques et freins

Dans le corps enseignant en général, l'usage des TICE n'est pas ancré dans les mœurs. D'une part les chercheurs notent que les changements dans les pratiques sont générateurs d'incertitudes (SIMONIAN & MANDERSCHIED, 2011), d'autre part, les raisons sont multiples pour lesquelles les TICE peuvent faire l'objet de rejets. De même que les usages, les non-usages sont révélateurs de pratiques en creux (MARQUET, 2012; SIMONIAN & AUDRAN, 2012). Pour l'enseignant, devoir réorganiser ses compétences et habiletés en fonction des TICE pose de nombreuses questions (ALAVA, 2008). En tous cas « enseigner autrement » est une pédagogie qui n'arrive pas à s'imposer selon MARQUET (2011). Selon K. McMillan Culp, cité par METZGER (2006), « si les enseignants ne parviennent pas, après vingt ans d'insistance, à inventer des usages pédagogiques pérennes, c'est que la demande est inadéquate. ». Ou alors c'est que la recherche interdisciplinaire doit repenser les interactions entre pratiques des TICE et activités pédagogiques (imbriquant médias, dispositifs, intentions), ce qu'ALAVA (2008) nomme « pratiques médiatiques ».

I. 3- DU COLLECTIF

Le métier d'enseignant change, en lien avec les évolutions de nos sociétés. Les pratiques aussi. Et, de plus en plus, apparaît la notion de travail en équipe. Les outils ne font pas les pratiques collectives mais ils vont être ce lieu ouvert, interactif, de la nouvelle communication sociale, un cyberspace comme le nomme Harvey (1995) après McLuhan, pour une pratique « communautaire », « pratique d'apprentissage centrée sur les groupes » suivant CHOMIENNE & LEHMANS (2012), mot repris par ALAVA & MESSAGE-CHAZEL (2010) pour développer les caractéristiques des modifications et adaptations des apprenants à distance. Le cyberspace est un média qui va ainsi conjuguer médiation et médiatisation (PERAYA, 1999). Confirmant ces pratiques communautaires à l'heure du Cyberspace, ALAVA & MESSAGE-CHAZEL (2010) étudient les nouveaux usages collectifs des outils pour comprendre leur rapport aux pratiques précédentes.

I. 3- 1 Tentatives de définitions

Mieux comprendre les ressorts du travail entre pairs amène à se demander avant toute chose de quel type de « collectif » on parle. Le mot émerge dans les années 90 mais les pratiques sont déjà anciennes et repérables dans les études de Vigotski ou Piaget. THIBERT (2009), dans un dossier de l'INRP de mars 2009, pose la question de cette forme de rapports à l'heure des TICE et fait une revue de la littérature pour en définir les contours, qui, malgré tout, restent flous et fluctuants. LEWIS (1998) sépare les intentions de la structure des activités; d'autres établissent des distinctions sur les outils. MARCEL (2009) remarque le besoin d'une terminologie stable pour ces pratiques interindividuelles, renvoyant à Dillenbourg. Lequel emploie « collaboration » pour plusieurs types de travail communautaire et note l'émergence d'une forme de constructivisme culturel, dans lequel seraient articulées la contribution de l'individu à la culture du groupe et l'appropriation par l'individu de la culture construite collectivement (DILLENBOURG & al., 2003). Deux pôles apparaissent: coopération et collaboration. La coordination, en marge, se rapporte à la demande institutionnelle (MARCEL, 2009).

La coopération est représentée par les outils de co-production et basée sur un travail d'apport-association des informations particulières à chaque contributeur, et dans une division des tâches de nature inégale, cependant explicite (BRUILLARD & BARON, 2009). Dans ce

cadre, chacun se voit « responsable d'une partie de la résolution du problème» (DILLENBOURG & al., 1995). La coopération ne nécessite pas d'interactions.

La collaboration, quant à elle, se rapporte à la communication (MARCEL & al., 2007), et demande des échanges pour aboutir à un résultat commun composé à partir d'une mosaïque de points de vue⁷. « Elle implique un engagement mutuel des participants dans un effort coordonné pour résoudre ensemble le problème » (DILLENBOURG & al., 1995). Il y a une sorte de va-et-vient entre les idées de chacun. Il s'agit d'une forme de partage horizontal où les contributeurs sont placés sur un même plan pour concevoir et réaliser de concert (BRUILLARD & BARON, 2009). Au sein même de cette catégorie de travail collaboratif, les pratiques sont diverses mais souvent en relation étroite avec les outils.

Concernant l'éducation, MARCEL (2009) introduit la formule de pratiques enseignantes de « travail partagé ». DARBELLAY (2011), notant la forte polysémie des termes, marque bien la séparation entre le pluri ou multidisciplinaire - comme étude « successive et juxtaposée » d'un objet, sans interactions - et l'interdisciplinaire, qui vise une co-construction, une réciprocité et un décentrement pour comprendre l'objet étudié. Suivant les études de ce chercheur citant Resweber, il s'agit de « contrer l'aveuglement du spécialiste », remettre en question son unique savoir. Faire « le deuil de sa discipline », dit A. Barrère (MONNIER-SILVA & GRIN, 2012). DARBELLAY (2011) indique aussi l'usage du concept de transdisciplinarité, soit comme « vision globale et intégrée » de toutes les disciplines, ou bien comme un processus plus partenarial, étendu à l'ensemble de la société, ou encore en mettant en dialogue plusieurs cultures scientifiques.

On constate que le choix problématique des définitions recouvre également la complexité de la notion.

1. 3- 2. La complexité des ressorts à la collaboration

Suivant M. Harrari et J-L Runaudo (METZGER, 2006), « la collaboration est le fruit sans doute d'un processus long de connaissance et de reconnaissance mutuelle et nécessite, au-delà de la présentation des possibilités de l'outil, de l'explicitation préalable des objectifs et d'une définition claire des modalités de travail, un accompagnement visant non seulement l'adhésion des différents partenaires mais aussi la progressive construction collective du

⁷ Voir illustrations du site Outils - Réseaux en ANNEXE 6.

sens». Si la coordination peut se prescrire, ce n'est pas le cas pour la collaboration entre enseignants (MARCEL & al., 2007). Le « construire à plusieurs mains apporte en définitive plus de questions que de solutions » (SIMÉONE & al., 2007); d'où l'importance de connaître les ressorts de la collaboration et de comprendre ce qui la rend nécessaire et souhaitable.

LE BOTERF (2005), expert conseiller en formation, propose dix indicateurs et trois pôles comme fondement au travail en collaboration en présence : « Savoir coopérer, vouloir coopérer, pouvoir coopérer ». Mais la question reste entière de savoir comment. Les textes institutionnels, bien que prescripteurs de ces pratiques, n'en disent rien. « On tombe sur une sorte d'espace vide » (BRUILLARD & BARON, 2009). C'est à la recherche d'explorer par l'étude de terrain ces échanges et partages et à poser la question de la dynamique des interactions (CHARLIER, 2010). Le problème n'est pas la mutualisation des ressources, pratique depuis longtemps intégrée par les enseignants, mais les objectifs à atteindre sur « la production commune dans les situations de travail, l'écoute de l'autre, l'intégration de son point de vue » (BRUILLARD & BARON, 2009). CHARLIER (2010) propose des solutions avec des modèles d'indicateurs d'après Volet reliant entre elles les interactions pour échanger-partager.

L'outil ne fait pas tout, et les facteurs personnels, relationnels, méthodologiques sont primordiaux (LEBRUN, 2004). Connaître ces conditions didactiques, pédagogiques, humaines, techniques, ajoutées à celles d'ergonomie, d'intérêt, d'environnement, d'accessibilité, est le domaine de la recherche qui va étudier les facteurs internes (LUND & al., 2006). Dans une vision plus marquée par l'éducation que par l'entreprise et la compétitivité comme chez Le Boterf, ENEAU & SIMONIAN (2009) parlent de la construction d'un environnement cognitif partagé nécessitant aussi une adhésion et une construction : « Peu de connaissances peuvent être acquises sans l'aide d'autrui, sans la médiation d'institutions sociales ou de technologies inventées et maîtrisées par d'autres que soi, et ./.. l'acte de communication, entendu comme engagement dans une interaction, permet alors d'établir un environnement cognitif partagé » ; rappelant la dénomination de « pratiques partagées » donnée par MARCEL (2009).

La recherche étudie les facteurs nombreux du collaboratif : basés sur l'accompagnement (DUPLÀA, 2003), sur l'engagement (HUET & ESCRIBE, 2004), sur la confiance (ENEAU & SIMONIAN, 2009) (SIMEONE & al., 2011), sur la motivation (J. HEUTTE, 2011;

SIMONIAN & MANDERSCHIED, 2011), ou encore sur la perception des interactions par feedback émotionnel (MOLINARI & al., 2013). Enfin, selon ALAVA & MESSAGE-CHAZEL (2010) les trois piliers du travail collectif dans la formation, du moins lorsqu'elle se fait à distance, modifiant (adaptant-crétant) le plus souvent les comportements d'apprentissage, sont l'implication, l'efficacité, la satisfaction.

Mais la vision prospective de ces auteurs ne fait pas disparaître les freins d'une collaboration pour adhérer à la construction commune des savoirs.

I. 3- 3. Résistances et projections

Si les formes de travail en commun sont *a priori* pleines de promesses, faisant directement « écho aux valeurs et aux démarches de l'éducation populaire » (Boucher-Petrovich (2008) cité par CARNUS, 2010), elles obligent à considérer les freins « institutionnels » qu'elles portent en elles. Citant J-F Marcel, CARNUS (2010) rappelle « que le travail en collaboration ne constitue pas une base historique du travail des enseignants ». CHAPTAL (2008) faisait aussi le constat que ce mode de travail collectif était très peu développé: « Les enseignants volontaires se réduisent au fil des travaux... ». Ce manque de candidats aux travaux collectifs était précédemment pointé dans *Le Livre Vert* sur l'état de l'enseignement en France (POCHARD, 2008), qui soulignait une tendance des enseignants à travailler « en vase clos », enfermés dans leur classe, malgré des indices « d'aspirations nouvelles », de collaboration dans certaines circonstances; sources de nouvelles perspectives d'enseignement. Par la suite, POUCHARD (2012) ne voit pas d'évolution positive. En 2015, malgré les demandes réitérées, le ministère dresse un même constat dans sa présentation de la Réforme du Collège 2016.⁸

Comme l'écrit CHAPTAL (2008), il apparaît bien que « la collaboration ne se décrète pas *a priori*, et toute tentative pour l'imposer de manière abstraite, dès l'initialisation d'un projet, avant même que les divers acteurs ne se soient reconnus et en aient éprouvé le besoin, est vouée à rencontrer de sérieuses difficultés ». *A fortiori* quand la demande émane des instances ministérielles.⁹ Un *Top-Down* préjudiciable mais pourtant toujours d'actualité : le préambule de la Réforme du Collège (pour 2016) dresse le portrait de l'enseignant de 2015 ainsi: « Peu

⁸ <http://www.education.gouv.fr/cid86831/college-mieux-apprendre-pour-mieux-reussir.html>

⁹ Apprendre avec de nouveaux outils : les pratiques collaboratives dans l'enseignement Eduscol (2012) <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/travail-apprentissage-collaboratifs>

d'échanges collectifs sur les pratiques d'enseignement. Une pratique du métier le plus souvent solitaire avec des temps d'intervention purement disciplinaires. » Mais ce même préambule prévoit que l'enseignant de demain, avec les nouveaux programmes, entrera dans «un collectif de travail renforcé » grâce aux EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires) et aux aménagements d'heures pour les équipes. A partir d'une approche socio-constructiviste, MARCEL (2009) montre que l'émergence puis le développement de nouvelles pratiques sont tout de même indéniables et désormais installés dans les pratiques d'enseignement.

De plus, l'essor des communautés virtuelles change les choses. L'internet relie le monde et la recherche repense les formes d'apprentissages collectifs au prisme de ces interactions médiatisées (AUDRAN & SIMONIAN, 2009). Le web 2.0 brise l'isolement et questionne la « co-construction de savoirs et de compétences professionnelles » suivant l'étude de SYLLA & DE VOS (2010). D'ailleurs CHOMIENNE et LEHMANS (2012) constatent l'efficacité des réseaux socio-numériques pour créer des communautés étudiantes d'apprentissage. Citant Quoniam (2010), ces mêmes chercheuses notent qu'on est passé de la communication *one to one* (celle des médias traditionnels, et celle des enseignants) « à une communication *many to many*, de l'interactivité à l'interaction et du partage de l'information au partage des savoirs. »

Cela peut-il se vérifier chez les enseignants d'Arts Plastiques? Comment les formes de collaboration se manifestent-elles ? Par quels ressorts ? Quelles compétences sont en jeu ?

I. 4- COMPÉTENCES

Suite au rapport Thélot de 2004 et à la loi d'orientation de 2005, le « Socle commun de connaissances et de compétences» est le référentiel pour chaque matière d'enseignement (décret du 11 juillet 2006), associé à un livret de validation. Demandées par les ministères de l'éducation successifs, les compétences sont toujours plus ambitieuses¹⁰, et s'imposent dans les textes comme savoirs-faire fondamentaux. La notion veut embrasser la totalité de l'éducation, savoir-agir des enseignants et savoir-agir des élèves. Elle est incontournable désormais et a envahi toute la sphère éducative.

¹⁰ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, Portant « Refondation de l'école de la République » (2013) : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

I. 4- 1. Un concept polysémique

Le concept de compétence est lié au transfert des connaissances et à sa propre construction (PERRENOUD, 1995). Le diagnostic des compétences part du questionnement de leur utilité. Associées initialement aux savoirs, elles contiennent la notion d'efficacité, issue du monde de l'entreprise. J. TARDIF (2003) définit le concept comme un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation sélective de ressources (connaissances, attitudes, conduites) et sur leur efficacité, ressources pensées en termes de connexions. Les compétences sont alors de tous ordres, pratique, cognitif, affectif et conatif¹¹ (PAQUET & al., 2001). Manderscheid (SIMONIAN & MANDERSCHIED, 2011) les classe en compétences procédurales (la manière de faire), d'analyse (compréhension d'une situation), externes (neutres) et impliquantes (affectant l'individu), chacune avec des processus d'acquisition différents entraînant pédagogies et contenus médiatiques différents et adaptés.

La notion est en effet sensée articuler connaissances et réalités de terrain. Selon TARDIF (2003), l'Apprentissage par Compétences est un outil pour les citoyens pour comprendre la complexité des situations, déterminer la validité des informations orales et écrites, agir de manière éthique, gérer les différences, tolérer l'ambiguïté et réfléchir judicieusement à la portée des actions personnelles, sociales et professionnelles. En bref, trouver sa place dans le monde social et économique. C'est la position de GAILLOT (2009-2014) qui parle aussi de « réagir efficacement à toute situation nouvelle et faire face à tout nouveau défi. »

I. 4- 2. Un concept politique et polémique

Initiées par l'OCDE et la Banque mondiale, qui promeuvent des «compétences de base pour entrer dans l'économie de la connaissance»; les compétences sont entérinées par le Parlement européen comme « compétences clés pour la formation et l'éducation tout au long de la vie », pour le développement personnel, la citoyenneté active, la cohésion sociale et l'employabilité (Parlement européen, 2006¹²). L'OCDE ne se prononce pas sur l'éducation, mais sur « l'évaluation des connaissances » définies comme des niveaux de compétences prédéterminés. Le concept naît selon TARDIF (2003) de la prise de conscience des limites, des lacunes et des échecs des programmes par objectifs et par discipline.

¹¹ Du latin "conatio" qui signifie "effort". En psychologie, employé pour : relatif à la motivation, à la volonté.

¹² Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie [Journal officiel L 394 du 30.12.2006] : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=URISERV:c11090>

L'occurrence explose dans les années 90 en lien avec les termes de «société de la connaissance», «mondialisation» et «globalisation» importés en sciences humaines. Plusieurs auteurs dénoncent justement cette convergence et les problèmes que pose la soumission aux lois du marché: le glissement des savoirs vers les compétences (et le risque de leur disparition); l'éloignement des pédagogies progressistes, socio-constructivistes comme celle des Arts Plastiques (GAILLOT, 2004); tout cela, freins à l'innovation (HIRTT, 2009). Rastier, cité par LONGHI (2015), rappelle que l'éducation est bien un enjeu politique et que c'est aujourd'hui l'idéologie simpliste managériale, strictement procédurale, qui en guide ses réformes. Rastier prend exemple sur les langues avec l'anglais des affaires, stigmatisant l'objectif de compétences qui vise l'utilitarisme, la simplification et l'uniformité. Ce qui se communique est de l'ordre de l'information; alors que les connaissances font l'objet de transmission dit-il, cité par GIOT (2013). Ce chercheur déplore que les contenus deviennent des procédures, que les personnes soient remplacées par des tâches. En cédant la place aux compétences, les connaissances se fonctionnalisent et, selon LONGHI (2015), vont à l'encontre de l'ouverture et de la diversité.

Par contre, opposé à la pédagogie visant des objectifs (PPO) ou école de la performance, le «flou» de la compétence riviée au seul résultat comme preuve de réussite peut se révéler aussi un atout suivant GAILLOT (2004): l'enseignant visera les étapes des avancées vers des compétences terminales et considèrera la démarche comme essentielle et non le simple résultat, soit les «compétences-processus» en jeu. Selon le même, dans une pratique méta-cognitive critique guidée par l'enseignant et les élèves, les connaissances ont pour but d'apprendre ensemble, procédure complexe visant la pluralité des expressions, qui se fait en inter-relations, au sein d'une pratique professionnelle et sociale.

I. 4- 3. La pratique professionnelle : compétences, transversalité et coopération

La pratique professionnelle est le « lieu essentiel » pour repérer la compétence (LE BOTERF, 2000), « pour agir à bon escient» (PERRENOUD, 1995¹³; CARNUS, 2010). Cependant, de nombreux enseignants disciplinaires préfèrent « accentuer leur spécialisation, renforcer leur compétence dans une discipline, se consacrer de façon encore plus approfondie

¹³ Perrenoud Ph. (1995) : « des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes» Il précisera ensuite : « une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes ».

à cette part du savoir qu'ils maîtrisent le mieux » (POCHARD, 2008). Au contraire, pour PAQUET & al. (2001), cela ne signifie pas «devenir un pro», un expert détenteur des «gestes du métier», mais ce serait faire preuve d'un « ensemble diversifié de savoirs professionnels, de schèmes d'action et d'attitudes, mobilisés dans l'exercice du métier. » L'enseignant, devenu enseignant-professionnel, ce qui le rapproche du monde de l'entreprise, doit être capable de faire face à des situations complexes, de décider de stratégies adaptées; de choisir les moyens adéquats, des dispositifs; d'en organiser et finalement d'être dans une posture d'évaluation et de méta-cognition tout au long de sa carrière (PAQUET & al., 2001). C'est bien le schéma de l'activité enseignante devant une classe, faite d'aller-retour et répondant face à chaque situation par des variables possibles et non stéréotypées (ALAVA, 2008). L'enseignant devrait être à même de faire face à toutes situations.

Désormais, dans les textes, les 5 domaines du socle commun ne sont plus définis à travers une répartition en champs disciplinaires suivant les « connaissances », « capacités », « attitudes », mais par rapport à la transversalité des compétences et au nécessaire travail d'équipe. Partant du spécialisé, du cloisonné, on cherche de nouveau à rassembler. Suivant MONNIER-SILVA & GRIN (2012), cette recherche d'équilibre entre le monde hypercomplexe et hyperspécialisé et la nécessité de le rendre clair est fondamentale pour travailler les disciplines ensemble. Pour leur part, les enseignants d'Arts Plastiques, déjà sollicités dans l'enseignement de l'Histoire des Arts, se voient aussi partie prenante des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI), et du Parcours d'éducation artistique et culturelle (PAEC).

Les études montrent l'effet positif du collectif sur les compétences à construire (LEWIS, 1998; LE BOTERF, 2005; GRANGEAT, 2007). Dans le référentiel de 2013, qui spécifie les compétences communes à tous les personnels, la « coopération » est devenu un élément central: près d'un tiers des items y font référence explicitement¹⁴ et on y lit qu'il faut: « 14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. » Cependant, les institutions, écrit CARNUS (2010), n'évoquent que des compétences individuelles pour travailler en équipe et n'évoquent jamais les compétences collectives de cette construction. Selon les conclusions de GRIN & MONNIER (2011), une formation préalable serait nécessaire, passant par la compréhension chez les néo-enseignants de leur propre identité professionnelle.

¹⁴ « 10. Coopérer au sein d'une équipe. 11. Contribuer à l'action de la communauté éducative. 12. Coopérer avec les parents d'élèves. 13. Coopérer avec les partenaires de l'école. »

« Comment faire » est toujours le problème (CHARLIER, 2010). Sans compter que les difficultés de mise en place des divers travaux scolaires interdisciplinaires tout au long des décennies d'application ont rendu visibles des résistances, comme cela a été noté au printemps 2015 avec l'accueil des EPI. Suivant le rapporteur du *Livre Vert* de l'Éducation de 2008, l'introduction de «pratiques nouvelles dans un moule réglementaire et culturel inchangé» est source d'échec (POCHARD, 2008).

L'état de l'art fait ainsi apparaître une sorte de défi. C'est ce qu'énonçait il y a quinze ans PERRENOUD (1995) en commentant le référentiel de l'époque, considérant la transformation du métier par la pratique réflexive, la professionnalisation, et le travail en équipe et par projets: « s'ils ne mettent pas la clé sous la porte, s'ils relèvent le défi, les acteurs du système éducatif ont besoin de développer de nouvelles compétences ». Ne serait-ce qu'en rapport au C2i2e, il est donc plus que nécessaire de « mobiliser les acteurs» écrit LOISY (2009).

I. 4- 4. Compétences et Tice

Le « savoir coopérer » est déjà couplé aux TICE dans le référentiel de 1999. Les points 5, travailler en équipe, et 8, se servir des technologies nouvelles, deviennent partie intégrante des compétences du nouvel enseignant-professionnel, associées aux compétences techno-numériques, cognitives et sociales qui les accompagnent. Par ailleurs, elles aussi sont décroisées et transversales. L'implantation massive des TICE les promeut nettement depuis 2005.

Dix ans après, une grande partie des compétences de l'élève et de l'enseignant y font clairement référence. Liées très fortement aux compétences collaboratives, les compétences en TICE sont maintenant une condition *sine qua non* (PAQUET & al., 2001). Tous les établissements étant équipés et opérationnels, du moins dans les textes, tous les enseignants sont à même de travailler avec ce média qui faciliterait l'acquisition de connaissances (LEWIS, 1998; CONEIN, 2007) dans de nouveaux dispositifs techno-pédagogiques (PERAYA, 1999).

Une abondante littérature scientifique tente de cerner cette évolution. Dans un appel à communications pour une Journée d'Étude « TIC et compétences » (COMUNITIC, 2015), nous lisons cette présentation: « La notion de compétence - du « sens pratique » (Bourdieu) aux « arts de faire » (Certeau) » - recouvre aussi bien des habiletés spécifiques ou

transversales que des capacités à détenir des connaissances ou qualifications à acquérir; et elle est le fruit comme la condition des évolutions technologiques. Selon les chercheurs Vendramin et Valendruc, il y aurait trois niveaux de compétences numériques en jeu: instrumentales (par la manipulation du matériel et des logiciels); structurelles (dans les tâches de recherche, de sélection, de compréhension, d'évaluation et de traitement des informations) et stratégiques (du fait de l'utilisation proactive des informations, par anticipation). »

La question est cependant toujours de savoir pour quel enseignement forger des compétences numériques? Pour quels objectifs pédagogiques ? Pour former quels citoyens ? Selon SIMONIAN (2013), c'est à la condition que les objets techniques aient une fonction de renforcement de la culture professionnelle pédagogique. Selon MANDERSCHIED (SIMONIAN & MANDERSCHIED, 2011), c'est à la condition de penser d'abord le pédagogique, et d'envisager, ensuite, les outils adaptés et numériques qui seront utiles dans un cadre donné. Ce qui n'est pas la règle: les TICE dans une pédagogie par compétences dont HIRTT (2009) dénonce le fait de s'intéresser plus aux résultats qu'aux savoirs en mouvement, ont plus à voir avec des outils de communicants que des instruments de pédagogues, des instruments de l'économie mondialisée que des instruments de construction de l'humain. La notion d'identité numérique qui va émerger avec le *Livre Blanc du ePortfolio*¹⁵, outil international, fondamental et stratégique de valorisation et de capitalisation des acquis, des compétences et des expériences des étudiants, vient couronner cette structure. Le dispositif d'ePortfolio apparaît comme le noyau central de l'identité numérique fabriquant les acteurs de la société européenne, présents et futurs, pour de meilleures orientation, mobilité, flexibilité, formation continue des apprenants, ainsi que pour la clarté, la standardisation, la notoriété des diplômes. Mais comme le disait JACQUINOT (1981), ce ne sont pas les médias ni la communication qui font le cours.

Vers quelle nouvelle culture professionnelle les enseignants, *a fortiori* ceux d'Arts Plastiques, vont-ils ? L'innovation est-elle un sésame, non pas pour la communication, mais pour une nouvelle transmission ?

¹⁵ Livre Blanc "la démarche ePortfolio dans l'enseignement supérieur français », Les 3 cahiers. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid71394/livre-blanc-la-demarche-eportfolio-dans-l-enseignement-superieur-francais.html>

I. 5- INNOVATION ET INNOVATEURS

I. 5- 1. Cadre de l'innovation

Le Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative (CNIRÉ)¹⁶ a été officiellement installé en 2013, avec pour mission de favoriser l'esprit d'innovation et la mutualisation des bonnes pratiques. Il vient après le lancement en 2012 du réseau Respire (réseau d'échange de savoirs professionnels en innovation, en recherche et en expérimentation)¹⁷, riche deux ans plus tard de 10 000 membres. Respire met en avant ces « enseignants innovants » qui intègrent les usages du numérique dans leur pédagogie et les partagent. La « créativité et l'innovation pédagogique » avec le numérique est, lit-on sur le site, « un impératif pédagogique et un projet de société ». L'innovation est ainsi devenue, après la collaboration, l'interdisciplinarité, la transversalité et les partages d'outils, toutes pratiques qu'elle intègre, le point de mire et la clé de la réussite, « un facteur clé pour construire l'école de demain. » Les Écoles supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE), qui forment les enseignants, se doivent d'assurer la diffusion, le développement et la promotion de méthodes pédagogiques innovantes incluant le numérique.

Le cyberspace, les dispositifs médiatisés du XXI^e s. appellent certes à l'inédit, à l'innovation (Collon cité par JACQUINOT & MONNAYER, 1999), mais, pourtant, la définition qu'en donne le ministère reste vague: « Une pratique innovante est ainsi une action pédagogique caractérisée par l'attention soutenue portée aux élèves, au développement de leur bien-être, et à la qualité des apprentissages. » On notera que cette définition peut aussi bien s'appliquer à l'enseignement sans média et pose en soi problème car la pédagogie médiatique est une pratique spécifique qui n'est pas une simple adaptation de l'existant (ALAVA, 2008; MARQUET, 2011). Béatrice Robert, directrice du Département Recherche et Développement en Innovation et en Expérimentation, explique dans une vidéo de promotion sur Respire (« L'innovation, construire des savoirs d'expérience »): « L'innovation c'est plutôt...: l'élève au centre; des professionnels inventifs/créatifs; une démarche collective; une démarche d'ouverture; une méthodologie de conduite du changement; un objet de démocratisation

¹⁶ <http://www.education.gouv.fr/cid71556/installation-du-conseil-national-de-l-innovation-pour-la-reussite-educative.html>

¹⁷ Réseau Respire : <http://respire.eduscol.education.fr/>

scolaire » et ajoute, en référence aux rapports précédents : « Ce n'est pas...: des outils dans l'air du temps; du « *top-down* »; des expériences isolées; abstrait. »

I. 5- 2. Conditions de l'innovation

Les processus pédagogiques et cognitifs sont bien transformés par les dispositifs médiatisés (ALAVA, 2008). Et en Arts Plastiques, c'est à partir des créations produites et partagées, médiatisées incluses, que l'enseignable émerge par improvisation et provoque l'inattendu (GAILLOT, 2005). De nouvelles relations s'instaurent qui transforment en profondeur la pédagogie. D'une part « l'irrésistible ascension du terme de compétence » (Romainville, 1996 cité par DUPLÀA, 2003) et le concept de professionnalité enseignante (CARNUS, 2010), d'autre part les pratiques partagées, reconfigurent les pratiques individuelles (MARCEL, 2009). Compétences, professionnalité, TICE, travaux collaboratifs, sont ensemble en charge de répondre aux défis des entreprises face à l'économie du 3e millénaire - innovation, complexité, organisation du travail... (LE BOTERF, 2000). Et les nouveaux usages pédagogiques des technologies doivent concilier compétitivité et collaboration (CHAPTAL, 2008), voire, stipule le Département pour l'innovation, associer consumérisme et savoirs : « Vous êtes tous des consommateurs ET producteurs de savoirs d'expérience », annonce B. Robert explicitant le référentiel des compétences 2013 en insistant sur la liaison. D'où la demande ministérielle de renforcer les formations universitaires des maîtres dans le domaine des TICE, les appels à projets, axés sur les *serious game* par exemple, l'élargissement du réseau initial Respire à la plateforme Viaéduc.

Mais cette réflexion sur l'intégration des TICE dans les apprentissages à laquelle invitent plusieurs auteurs (PERRIN & al. 2008) se fait sur des modalités toujours à définir parce que les outils doivent aider à la construction de l'enseignement et non en objets implantés ou accessoires masquant des pratiques inchangées ou encore de façade. Plus que le défi économique (LE BOTERF, 2005), l'enseignant est appelé instamment à relever le défi pédagogique par le biais des nouveaux médias, à être créateur de savoirs. La démarche d'innovation par la formation continue, par les savoirs théoriques et professionnels, dans des échanges et partages, vise ainsi à « produire des savoirs d'expérience pour soi et pour les autres » dit B. Robert. L'injonction de « faire assumer », par tous les enseignants, les HDA puis les EPI, est, selon CHABANNE (2015), du fait de la « contrainte interdidactique » entre

disciplines cloisonnées de « se partager un même enseignement sous des formes qui restent à inventer », une innovation dans l'innovation; et sans réponse. Selon le même, c'est une nouvelle didactique à créer. Car « comment » demandent toujours les chercheurs ? Justement quelles sont les conditions et la dynamique des interactions au-delà des activités situées des groupes (partages, échanges), qui permettent d'analyser les activités de co-adaptation des pratiques ? (CHARLIER, 2010). Comment l'enseignant devient-il un « inventeur » en capacité de transformer son enseignement (JACQUINOT, 1981) ? Question centrale que celle de la transformation de la tâche scolaire et de la modification des actions des enseignants (ALAVA, 2008). Pour que changements il y ait, il faut qu'ils s'ancrent dans des connaissances théoriques, par une réflexion sur la pratique et une construction à plusieurs de nouvelles stratégies en vue d'objectifs définis (BUTLER, 2005). L'innovation est, en seconde instance, l'appropriation de cette invention à l'échelle d'une communauté en passant par des processus sociaux complexes (CERISIER, 2014). La question de l'innovation va alors passer par la qualité de l'apprentissage (« comment apprend-on ? ») et la motivation. Pour LEBRUN (2004), encouragement, soutien, évaluation, valorisation sont des voies à ouvrir pour la formation des enseignants. Suivant l'*Appreciative inquiry* qu'il cite, ce sont les images positives de soi et de son environnement qui poussent à « créer un futur plus désirable » (LEBRUN, 2004).

I. 5- 3. Enseigner autre chose ?

Mais les auteurs voient également le risque que les outils absorbent la pédagogie, et que les besoins nommés ne soient pas les réels besoins disciplinaires. Par exemple la demande d'outils (telles les tablettes) répond-t-elle à la discipline ou à une représentation de l'enseignement 2.0 (KARSENTI & COLIN, 2013; PERRIN & al., 2008) ? Ou bien y-a-t-il une création de besoins ? A chaque nouveauté, les objets sont regardés avec les yeux de Chimène, sans condition ni réflexion sur l'objet même (JACQUINOT, 1981). « Les réponses se réduisent toutes, ou à peu près », écrit la chercheuse, « à une défense et illustration de la machine donnée: celle-ci est posée comme utile par le technologue, et son usage éducatif, au mieux, postulé en termes d'objectif de société ». Car, de fait, « les déterminants économiques de l'innovation l'emportent souvent sur les nécessités pédagogiques » (CERISIER, 2014). Or les outils ne font pas le collectif, pas plus qu'ils ne font la matière pédagogique. JACQUINOT

(1981) rappelle que les enseignants, inventeurs, doivent s'en saisir comme d'un système de représentation, « symbolique, figuratif et opératif »; car redit-elle, le media informe et transforme les contenus, et les enseignants devraient être prêts à changer l'objet en réel instrument d'apprentissage.

Il ne s'agirait plus de questionner un « enseigner autrement », mais d'enseigner d'autres objets (MARQUET, 2011). Un véritable changement de comportements et de paradigme. « Pour que les TICE trouvent leur véritable utilité dans l'enseignement et la formation », il s'agirait peut-être, écrit en 2005 Moeglin cité par MARQUET (2011), « d'enseigner autre chose, tout comme l'imprimerie et la classe ont, en leur temps, complètement transformé la manière d'enseigner et généré de nouveaux objets d'enseignement » .

PROBLÉMATIQUE

L'interrogation des termes de notre recherche au fil de la littérature (outils, usages, collectif, compétences, innovation) nous a permis de saisir leur étroite imbrication et interdépendance, et les interactions avec les TICE. Nous pouvons dès lors dégager la problématique.

Les outils numériques et les dispositifs incluant outils et situations pédagogiques, leurs usages, sont en capacité de provoquer une modification des pratiques professionnelles, lieu des compétences. Au milieu des bouleversements annoncés par la Réforme du Collège en cours, dans le cadre de l'école de demain axée sur le numérique et sur le collaboratif, les compétences transversales et l'innovation, comment les enseignants d'Arts Plastiques vivent-ils leur pratique ?

Nous chercherons à mieux connaître et comprendre leur rapport aux outils; comment ils les inscrivent dans leur pratique médiatique pédagogique, spécialement quand ils sont incités à ne pas rester isolés, mais intégrés, par équipe, ou comment ils les détournent; nous étudierons leur rapport à la professionnalité et à ses compétences toujours plus transversales et médiatisées; enfin comment leur démarche exploratoire habituelle peut s'insérer dans l'innovation.

On connaît leur difficulté à se rendre disponibles, à se retrouver, et l'absence d'habitudes collaboratives. On sait qu'ils sont pourtant demandeurs pour découvrir de nouveaux outils et

de nouvelles situations d'apprentissages et travailler ensemble pour vaincre leur double isolement : physique et pédagogique.

On reconnaît par ailleurs qu'ils sont sensés être spécialistes de pratiques numériques avérées, ne serait-ce que par l'utilisation en classe d'outils tels qu'APN, caméra, et des logiciels tels qu'éditeurs de photos qu'ils sont susceptibles d'utiliser. On note que le travail d'équipe, l'utilisation des technologies numériques, les pratiques de travail connectées (en ENT) comme la projection dans une posture d'innovation sont des compétences professionnelles attendues chez les enseignants suivant les injonctions ministérielles et la Réforme du collège, mais loin des pratiques de terrain.

Or on n'a pas connaissance dans la littérature des caractéristiques des usages médiatisés et des pratiques propres aux professeurs d'Arts Plastiques, *a fortiori* à plusieurs ou à distance.

C'est donc à une sorte d'état des lieux que nous nous sommes livrés en cherchant à découvrir le rapport des enseignants d'Arts Plastiques de l'académie de Toulouse aux TICE.

Spécifiquement notre question porte sur la compréhension de leurs pratiques médiatiques; avec plusieurs sous-questions :

* Nous nous demanderons en premier lieu comment les professeurs d'Arts Plastiques font usage de ces technologies numériques avec lesquelles ils vont « faire cours » et si un ou des changements apparaissent, comment ils se les approprient pour concevoir leur enseignement.

* Comment construisent-ils leurs compétences professionnelles par rapport à la question de l'interdisciplinarité ?

* Comment abordent-ils la demande qui leur est faite d'être des « professionnels innovants » avec les TICE ?

L'investigation sur ces pratiques en Arts Plastiques nous permettra, par la suite, d'en tirer des implications théoriques et professionnelles et, ainsi, de suggérer les préalables au passage vers « l'École numérique » et face aux enjeux des TICE dans l'enseignement de demain.

Partie II. Méthodologie

II. 1- L'ENQUÊTE

Nous étudions des enseignants d'Arts Plastiques, spécialement ceux de l'académie de Toulouse qui compte environ 400 professeurs titulaires. Statutairement, ils ont 18 classes par semaine, 15 lorsqu'ils sont agrégés. Les classes sont non dédoublées et ont de 25 à 32 élèves. Nous avons fait une demande d'entretien auprès des plus engagés d'entre eux: formateurs, tuteurs, ou investis dans un approfondissement de leurs compétences professionnelles et/ou dans des missions spécifiques (galeries, actions culturelles, partenariats, etc.). Nous avons obtenu 5 réponses favorables. Malgré ce petit nombre, nous signalons la très grande variété des fonctions, missions et lieux d'exercice (collège, lycée ou université).

Avec cet échantillon restreint, nous ne cherchons ni à décrire systématiquement ni à mesurer mais à découvrir; ce qui devrait nous permettre de fonder des hypothèses pour de nouvelles enquêtes. Notre objectif est d'avoir leurs points de vue sur leurs pratiques d'où le choix d'entretiens sem-directifs qui auront la capacité de les engager à la réflexion, ce que n'aurait permis un questionnaire. Du fait de notre public restreint et de notre démarche d'exploration, nous avons choisi une enquête qualitative, comme proposé dans BERTHIER (2014). Nous procédons par entretiens enregistrés, soit téléphoniques, soit en présence lors d'une réunion. Cinq entretiens individuels et un entretien collectif sont programmés. Nous élaborons un guide d'entretiens¹⁸ prévu pour s'affiner au premier échange (BLANCHET & GOTMAN, 2015). Nous ne respectons pas forcément le questionnement linéaire afin de laisser se développer plus librement les propos dans le cours de la conversation, selon l'esprit d'un entretien compréhensif (KAUFMANN, 2014). Au fil du discours on pourra revenir ainsi sur des relances prévues plus tôt. Cette forme, encadrée en fait, devrait donner aux personnes interviewées l'impression de plus grande liberté.

Ces enseignants sont des collègues qui ne se connaissent pas ou peu, à l'exception de deux d'entre eux. Le tutoiement est adopté car naturel entre pairs, même s'il constitue un élément à

¹⁸ Le guide d'entretiens figure en ANNEXE 7.

prendre en compte dans l'enquête. D'autre part la question de confiance dans les échanges, permettant de libérer la parole, - et donc de ne pas aller vers une pratique fictive de vouvoiement - est vue comme un élément favorable à la production d'un discours fiable.

La durée des entretiens est fixée *a priori* à 30 mn et les participants sont d'accord sur le fait qu'elle pourra être étendue suivant leur volonté. Les entretiens ont été planifiés et réalisés en fin d'année scolaire, au moment où les enseignants étaient le plus libres, plus tranquilles et réceptifs. Le but était la plus grande souplesse possible et de se plier à la disponibilité de chacun. Ils ont répondu depuis leur domicile aux jours et heures qui leur ont convenu le mieux. De même l'entretien collectif a-t-il été décidé en commun et s'est-il déroulé autour d'un repas dans un restaurant en extérieur et dans un cadre serein.

Nous avons dressé un tableau des caractéristiques de nos participants¹⁹. Ce sont toutes des femmes entre 30 et 50 ans avec une grande disparité de durées d'exercice, de moins de 10 ans à plus de 30. Leur âge, comme leur temps de pratique professorale, comme leurs missions différentes, ne nous semblent pas devoir jouer dans notre enquête du fait que ce que nous recherchons en premier lieu est une réflexion sur des expériences de terrain, expériences qu'ils ont en commun en tant qu'enseignants face à des apprenants, et enseignants spécialistes engagés dans leur métier et confrontés aux TICE.

Nous devons établir la retranscription complète des enregistrements²⁰. Un tableau par question de recherche sera réalisé, divisé en deux: avantages/inconvénients, et complété des sous-questions. Pour traiter les données récoltées, nous suivons la démarche d'analyse thématique de contenu décrite dans ALBARELLO (2014), en faisant ressortir les thèmes apparaissant de manière transversale. Pour étudier nos résultats nous nous basons sur les indications d'interprétation de DUMEZ (2013).

Les codages des noms sont indiqués dans nos résultats de (P1) à (P5) pour chacun des entretiens, suivi de (HM) quand les réponses sont données en *aparte* ou hors micro; enfin (C P...) pour l'entretien collectif réunissant P1, P4 et l'enquêteur. Lorsque les constats sont partagés sans différence, les codes ne sont pas indiqués. Lorsque l'un résume une pensée commune, nous le signalons et mettons la citation entière. Nous notons entre guillemets les citations longues (et corps réduit), et les mots ou expressions importants (en corps du texte).

¹⁹ Le tableau détaillé figure en ANNEXE 8.

²⁰ 7h d'enregistrements en définitive. Voir l'ANNEXE 8.

II. 2- LE DISPOSITIF

Une proposition est envoyée par courriel au groupe des formateurs-tuteurs d'Arts Plastiques de l'académie ayant participé à la formation des formateurs en janvier 2015 et ayant répondu favorablement à l'enquête de la Dafpen. Afin d'augmenter les retours, un choix d'autres destinataires répondant aux mêmes critères est organisé.

Ce courriel mentionne le cadre de l'enquête, la raison du choix et le thème, sans entrer dans les détails: « usages des TICE chez les enseignants d'Arts Plastiques dans le cadre de leur pratique pédagogique ».

Lors des retours, un second courriel précise l'objectif.

../. pour essayer de comprendre ce métier à travers ta pratique pédagogique médiatisée, et les nouvelles compétences professionnelles qui en découlent. Mes questions se basent sur le fait que les directives ministérielles aujourd'hui engagent à plus d'intégration des TICE, plus de travail en équipe et plus d'interdisciplinarité.

Il précise également les modalités de l'entretien (enregistrement, durée) et son type exploratoire, visant à dresser un état des lieux, centrant sur son caractère assez libre et toutefois guidé :

Je te proposerai au début de l'entretien quelques axes de discussion comme guide.

En début d'entretien téléphonique les modalités sont rappelées et les axes sont détaillés.

Je te re-situe l'enquête. Elle se déroule dans le cadre d'un mémoire de recherche de master 2, ingénierie didactique et eformation en environnements numériques, et je travaille sur les pratiques « médiatisées » des enseignants d'Arts Plastiques, c'est à dire les pratiques par l'intermédiaire des TICE, des technologies de l'information et de la communication.

L'axe de recherche part des directives ministérielles qui inscrivent le travail en équipe et les TICE dans la Réforme du Collège. Tout pousse vers un enseignement de plus en plus « médiatisé », collaboratif et interdisciplinaire.

Dans cet entretien je voudrais savoir ce qu'il en est de ta pratique et de ta réflexion sur ton métier de professeur dans une discipline de « spécialiste », qui plus est, habitué à travailler l'image.

L'entretien est non directif, c'est à dire que je n'ai pas toutes mes questions déjà prêtes. Au fil de la discussion, je te guiderai sur quelques axes. L'entretien dure une trentaine de minutes, voire plus si tu veux développer des idées particulières. Il est enregistré pour faciliter l'étude des informations et des expériences que tu vas donner.

Suivent les axes :

ton inventaire des TICE; tes usages pédagogiques de ces TICE; ton expérience de l'interdisciplinarité (en HDA par exemple ou en PAC ou bientôt en EPI); ton sentiment des compétences professionnelles demandées aujourd'hui à l'enseignant, interdisciplinaires, transversales et médiatisées.

Je n'indique pas d'emblée la question d'être un professionnel innovant qui trouvera sa place à l'issue de l'entretien.

Partie III. Résultats

Malgré le *corpus* restreint d'enseignants de cette enquête, le matériau révélé permet, par sa richesse, de répondre à nos questionnements sur la médiatisation de leurs pratiques et, nouveau thème *a posteriori*, de mettre en lumière les conditions dans lesquelles ils travaillent.

- * Les professeurs d'Arts Plastiques considèrent que leur utilisation des TICE est facilitatrice de leur pratique, en changeant leur vie d'enseignants, réactivant le contenu notionnel de leurs cours.
- * Le sujet le plus abondamment commenté porte sur les conditions matérielles techniques et d'exercice. Ils expliquent que ce sont pour eux des conditions très handicapantes, pesant considérablement sur le travail pédagogique et didactique.
- * La question de l'innovation est peu discutée. Ils considèrent unanimement que l'innovation est consubstantielle à leur discipline, fondée sur l'expérience de la création, quels que soient les supports et outils utilisés.
- * Ils pensent que le renforcement de leur discipline, au sein de la Réforme du Collège, peut passer par des pratiques de décroisement et d'interdisciplinarité, et plus largement de postures d'ouverture.

III. 1- DES OUTILS FACILITANT LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT ET OCCASIONNANT DES CHANGEMENTS

Comme le mentionnent tous les enseignants, l'usage des TICE leur est familier; ils sont parmi les premiers à avoir utilisé les outils numériques en classe.

D'emblée ils disent que ce sont pour eux des facilitateurs, qui « simplifient », « changent la vie » (P2, P5) parce qu'ils apportent des solutions ou réactivent une pratique difficile ou routinière, voire provoquent des changements importants : « On peut l'imaginer comme ça, qu'on est en train... que c'est une vraie révolution, oui, une révolution jamais connue, oui. C'est un peu comme ça que je le sens, il y a vraiment quelque chose de... un vrai bouleversement, de la perception. » (P5)

Certains outils dans leurs classes sont là en permanence et font partie intégrante du quotidien, comme l'ordinateur - pour l'usage des moteurs de recherches et de « ces ressources absolument merveilleuses » (P5) comme les vidéos en ligne - ou la clef USB. Mais c'est spécifiquement le vidéo-projecteur qui fait l'unanimité, en lien avec la pratique de recherche de références artistiques, en animant quasiment tous les cours et leur devenant complémentaire, comme certains le pensent des TBI et tablettes - dans un usage d'aide au croquis par exemple. Une différence est faite avec celles des « nouvelles technologies » (NTIC) plus du tout nouvelles comme ils le précisent, rentrant maintenant dans un usage dit « classique », à l'égal du matériel « historique » (pinceaux et autres) ; soit déjà des anciennes technologies: telles les APN, photocopieuses numériques et logiciels d'infographie.

Si certains outils sont intégrés aux cours par nécessité - ENT, blogs parfois -, d'autres ne sont guère encore utilisés - c'est le cas du smartphone ou du TBI -, ou pas du tout utilisés mais toutefois cités comme pratiques potentiellement intéressantes à expérimenter: réseaux sociaux, twitter, hébergements sur cloud. Il y a aussi la mention d'outils de contacts entre collègues : facebook parfois, skype, les mails; et les outils découverts éventuellement à partir de pratiques de pairs qui attirent l'attention et font envie : tablettes tactiles; galeries virtuelles 3D; co-rédaction en ligne; flashcodes. Et il y a également les outils que les élèves partagent avec eux : « Flipagram, c'est les élèves qui m'ont fait découvrir cette année» (P3).

Considérant le sous-usage qu'ils font des TICE, ils disent l'envie de s'approprier ces outils « de notre temps »(P4). Il y a chez ces enseignants un élan vers ces nouveautés qui interrogent, rendent curieux, dont l'usage, avéré, supposé ou rapporté, est considéré comme « génial » (P1, P2), parfois magique (P5). Que ce soit pour eux-mêmes, dans leurs préparations de cours, ou pour faire pratiquer les élèves, le vocabulaire employé est significatif d'un engouement net parfois: « Oui j'adorerais pouvoir passer à héberger mes documents sur le, sur le net, pour pouvoir les avoir en accès et les modifier en classe comme à la maison » (P1); ou à propos des réseaux sociaux:«J'adorerais! je ne sais pas sur quel temps, mais ça...! tu vois. » (P4). Les TICE suscitent ainsi beaucoup d'espoirs, « Ça me passionne de... les possibles, que je n'envisage pas (rires) pour l'instant » (P1) parce qu'ils regorgent de « surprises » (P2, P3) avec des effets parfois « époustouflants » (P2).

A partir de ces outils, ils pratiquent - ou imaginent volontiers - des détournements variés. C'est ainsi que les smartphones, plus souples et plus connectés que les APN, sont détournés par l'habitude de photographier les notations ou croquis au tableau ou bien, double détournement, utilisés pour capturer des sons en remédiant à des pratiques d'élèves sanctionnées par l'établissement (P1). La projection sur écran, mis côte à côte avec un tableau blanc, associe images, notes et dessins en simultanéité (P2, P5).

Par contre l'ENT, vers lequel ils sont poussés par l'institution, est le plus souvent utilisé comme un espace de dépôt et de rares partages; un lieu de contact direct avec les élèves; et, une fois, comme « vitrine » en lien avec parents, élèves, artistes. Les enquêtés préfèrent encore le mail, rapide, direct, voire la fonction tchat via Messenger sur Facebook pour l'un d'entre eux (P3), choisie aussi à cause de sa simplicité et de la synchronie; voire même le blog externe personnel (P1). L'ENT contiendraient des possibilités intéressantes à découvrir, mais encore non testées (P1, P5).

Ils ne dissocient pas usage des outils et cours (contenu, notions). Globalement le constat est celui d'une évolution qui a bien facilité l'enseignement: «Ça a fait considérablement évoluer, si tu veux, la façon de faire cours aussi, c'est à dire la façon d'envisager comment tu mènes une verbalisation en mettant en contre-point, ou en renfort, des images artistiques qui vont soit dans le sens de ce que les élèves ont trouvé, soit qui sont... euh... une direction à laquelle ils ont éventuellement pas pensé, oui. » (P2). Ils apprécient parfois la rapidité d'une utilisation par rapport à d'anciens outils (C P1). Il y a l'usage qu'ils font eux-mêmes des outils pour construire leur didactique, et les apprentissages qu'ils initient. Selon eux, l'outil, particulièrement internet, permet de réapprocher une notion trop rabâchée, pour la redécouvrir, la réexploiter. L'outil peut aussi aider à la mémorisation, en symbiose toutefois ou complémentarité avec les autres pratiques, plus matérielles (P2, P5). Les photos, encore sur APN comme nouvellement sur smartphones, servent d'ailleurs à garder trace des apprentissages, des tableaux blancs, des productions.

Les effets produits par les outils connaissent parfois un « franc succès » auprès des élèves (P2), voire ont des vertus de désinhibition; comme les simples traces écrites sur des documents mis en page, comme des croquis d'après images sur tablettes. « Je trouve que les outils, ils permettent de décoincer des situations qui sont... qui peuvent être... comment dire... perçues comme étant déstabilisantes ou très angoissantes par certains des apprenants. » (P2).

Pour tous, les vidéos (puisées sur YouTube), alimentent le notionnel. L'utilisation d'internet en recherches - et toutes ces données, ce « véritable trésor » (P2) - permet d'aller

plus loin. Contribuant à l'enrichissement du cours, la projection de courtes vidéos découvertes sur le web le rend plus attractif, vivant, plus explicite, plus parlant aussi (P5). L'accessibilité, l'immédiateté de l'internet en classe, ont ainsi selon eux une grande influence sur le cours, voire change la manière de faire cours: « ...Spontanément, de montrer un visuel, un extrait vidéo d'une installation, ça change quand même beaucoup de choses dans la conception, dans la construction du cours. ./ » (P1) Cela permet de mener une verbalisation, ou une discussion, l'appuyer sur des œuvres, rebondir sur un questionnement d'élève : « C'est d'ailleurs idéal par rapport à tout ce qui est sculpture ou architecture, euh... Bon, c'est quand même plus aisé d'avoir une petite vidéo pour montrer une ronde-bosse sous tous ses points de vue possibles, plutôt qu'une image dont le point de vue a été choisi on sait pas par qui et on sait pas pourquoi, et qui présente un truc plat à des élèves, alors que le truc, il est pas du tout plat, quoi. » (P2).

Le revers de la médaille, c'est que l'analyse des nouvelles productions créées avec les TICE prend du temps mais aussi demande de nouvelles stratégies d'évaluations (P2). Basées sur la comparaison, les évaluations rencontrent un obstacle lorsqu'il s'agit notamment de vidéos, du fait de l'impossible simultanéité de visionnage.

Enfin, les outils peuvent rendre compte de manière valorisante des travaux, avec une galerie virtuelle citent-ils, ou l'ENT; et contribuer à créer du lien avec les parents ou des artistes intervenants extérieurs, et au rayonnement de la discipline, ce qui est fondamental pour eux tous.

III. 2- DES CONDITIONS MATÉRIELLES ET D'EXERCICE HANDICAPANTES INTERFÉRANT SUR LE TRAVAIL PÉDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE

A côté de « découvertes excitantes » (P5), ce sont beaucoup d'expériences inintéressantes, des échecs, de la perte de temps, une dilution des objectifs (P1). Les mots frein, inhibition, frustration sont prononcés; et le sentiment d'insécurité, d'incohérence et d'impuissance généré par des données immatérielles menaçant disparition à tout instant est évoqué (P1, P2, P4, P5): « ... ce qui se pratique actuellement, et ça va te sembler peut-être bien loin de ce que ... ce qui est préconisé dans les textes, parce que c'est vrai que... que... il y a effectivement les instructions, et ce qu'on a la possibilité de faire sur le terrain. » (P5).

Ils établissent un catalogue des conditions délétères d'enseignement. Entre manque chronique d'équipements et difficile gestion des problèmes techniques, c'est une plainte unanime que reflète ce constat: « C'est ça que je trouve extrêmement lourd, quoi, et finalement, ça... ça réduit... mais...! le temps d'apprentissage, et puis de découverte ! Le temps de découverte c'est... c'est... Si je l'avais comptabilisé là, sur ce cours qu'elle a pu faire, je sais pas... y'a peut-être 10 minutes intéressantes sur l'ensemble! Après, ça n'a été que des problèmes: soit de mises en route tout simplement, avec des codes et des machins, qu'on n'avait pas, qu'on avait oublié, qu'on avait sur un cahier, ou qu'on n'avait pas dans le sac, enfin bon, ça paraît très très banal, mais c'est comme ça que ça se passe la plupart du temps. Ou alors, des difficultés à retenir l'attention du groupe, dans la mesure où les élèves sont effectivement à la fois sur... absorbés par l'écran, et moins attentifs à... aux consignes qu'on peut leur donner...» (P5).

Pierre d'achoppement supplémentaire: les salles sont sous-équipées, voire non-équipées en ce qui concerne la salle d'Arts plastiques dite de spécialité qui possède au mieux un ordinateur pour la classe, et ce, malgré les demandes. Les salles informatique ne sont pas mieux dotées. S'il y a toujours deux salles informatique, le nombre de postes est généralement de 14 ou 15 par salle soit moitié moins que le nombre d'élèves en Arts Plastiques. Ce qui les oblige à travailler à deux sur un poste. « ...et alors travailler à deux sur un ordinateur, j'en parle même pas parce que là, ça rend les choses quasiment impossibles » (P5) Quand équipement il y a, il est très ancien, ou déjà obsolète ou pas assez puissant. La lourdeur et la lenteur des calculs sont souvent incriminés quand ce n'est pas l'impossibilité de faire fonctionner les logiciels de montage d'images, de vidéos, hormis pour de toutes petites manipulations; voire d'arriver à les faire installer sur le réseau interne, ou, une fois installés, d'arriver à les faire marcher. Les élèves sont alors parfois plus efficaces que leurs professeurs. C'est eux par exemple qui trouvent des solutions pour pallier les problèmes des PC trop lourds en montage vidéo et proposent le téléchargement d'applications sur leurs propres smartphones.

D'autre part, les logiciels demandés sont parfois attendus plusieurs mois avant d'être installés; certains ne pouvant fonctionner en l'absence d'autres outils pour ce faire. Et c'est sans compter les batailles pour avoir des droits pour dépasser les blocages internes des établissements et du Rectorat dans l'utilisation des smartphones mais aussi de YouTube ou Facebook.

Les APN sont un autre problème. En panne, très peu nombreux, ou obsolètes, ils ne permettent souvent pas de travailler, en tous cas pas à plusieurs. L'usage du smartphone donne la possibilité de passer outre mais rencontre des limites, dans l'absence ou l'inégalité d'équipements des élèves, la disparité des systèmes et des applications, dans les pertes de

connexion, dans les forfaits, la configuration de BAL, la connectique défectueuse. Parfois le smartphone offre des stratégies de contournement pour ne pas aller en salles informatiques, salles qui sont souvent bien moins connectées et fonctionnelles que ces ordinateurs de poche. Comme avec les PC, les problèmes d'enregistrement, d'erreurs de fichiers, de classement se posent; ainsi que de pertes de données lorsqu'il y a des pannes de réseau: « Ils avaient fait des dessins; je les avais scannés; enfin bon, bref, la mise au format etc. c'est hyper long. On avait fait des photos; j'avais créé des ateliers; on avait déposé des fichiers, etc. Il y avait 2 séances. En 2 séances, c'était bouclé. Eh ben: crash du réseau! Paf! Comme pour la 3e fois depuis le début de l'année. On fait pas le truc. Voilà. Deux mois auparavant, pareil: avec une classe de 5e, on bossait. Crash du réseau! Ils ont perdu toutes... enfin, toutes leurs dernières modif. Bon après, c'est une question d'enregistrements, mais il y en a qui... les fichiers, qui ont disparu. » (P4). Monnaie courante.

Le temps de classe peut être dévoré par ces problèmes matériels. « Moi j'ai bien vu comment ça se passe assez souvent.../. quasiment le tiers du cours, a été occupé... /. par des problèmes »(P5). Ils sont chronophages comme d'ailleurs beaucoup de pratiques médiatisées, spécialement les recherches sur internet (P1, P2). Les enseignants se perdent souvent dans des manipulations longues et fastidieuses (P4, P5). Le manque de temps empêche aussi de s'approprier des informations ou des contenus intéressants et de se poser, pour penser sa discipline et sa manière d'aborder les TICE ou la Réforme, d'avoir « une vraie réflexion » (P1, P4, P5) : «Bon après... je... j'ai, euh... j'ai pas beaucoup de temps pour prendre du recul tu vois, et je suis dans un bain permanent de... voilà, de projets, de travaux. J'ai pas beaucoup de temps pour réfléchir, et je sais que c'est quelque chose indispensable. » (P3).

Ces conditions matérielles et techniques se doublent de conditions d'exercice difficiles; enseignants sur deux ou plusieurs établissements, parfois mobiles d'une année sur l'autre, rencontrant des situations, du matériel, et des modes de fonctionnement à chaque fois différents. Dévorateurs d'énergie, ces problèmes à résoudre sans arrêt demandent beaucoup à l'enseignant. C'est « très éprouvant », « éprouvant physiquement même »(P5), comme ce constat le résume : « Parce que... on a... on a une grosse charge, là, sur le dos, quand on veut justement se lancer dans ce type de projets: c'est beaucoup beaucoup de stress et de travail, et quelque chose d'un peu anxigène aussi, parce que, justement, on sait jamais si ça va marcher; on a beau essayé d'imaginer à chaque fois toutes sortes de parades, pour... au cas où ça ne fonctionnerait pas si... Mais c'est quand même... C'est pas... On est loin d'une... C'est pas... c'est pas tranquille. » (P5) .

Cet état de fait apparaît bien, selon eux tous, comme un frein à l'élaboration d'expériences intéressantes. Et c'est une grosse attente « d'être libéré des questions

techniques, tout simplement » (P5). Car ils voient également dans les limites de leur maîtrise des outils, une réelle crainte « d'être un frein » pour les élèves dans leurs apprentissages (P1). Leurs exigences de professionnels les met devant l'évidence: il faut les former. Car, si les élèves sont inventifs: il leur manque les bases; s'ils sont rapides: ils perdent en qualité; s'ils ont une diversité de pratiques, c'est plus en survol; et la disparité des niveaux entre eux demandent à asseoir les apprentissages.

Sans que les enquêtés ne rêvent tous d'un assistant (P5), ils disent tous que les formations leur manquent pour être au diapason de l'offre d'enseignement. Hormis l'un d'eux, dont le cursus d'origine est axé sur le multimedia (P3), ils disent perdre du temps à ne pas savoir faire (P4). Un fossé sépare déjà ceux des pairs qui maîtrisent, parfois « impressionnants » (P1), et ceux qui sont dépassés. « On ne peut pas faire autrement que d'être dans une espèce de décalage. » (P1) résume l'un d'entre eux. « À un moment donné, il y a des choses qui sont pas encore possible. C'est une question de temps. Voilà. » (P1).

Ainsi, à cause de l'investissement en temps et en énergie et de la non-maîtrise de certains outils, ils adoptent parfois des solutions de repli, contraints aussi par la non-compétence de leurs collègues. Par exemple en HDA, où, au lieu du support médiatisé escompté, certains doivent se rabattre sur des portevues (P1, P3, P5).

Ils voudraient bien s'inscrire à des formations pour effacer le sentiment d'être hors jeu. Mais, sinon peu efficaces, car ponctuelles ou détachées de l'environnement de travail, elles sont également peu accordées par restrictions budgétaires (P3): « Parce que, après, pendant toutes ces années [10 ans], j'ai pas eu de formations dans l'Éducation Nationale qui auraient pu compenser ce manque... C'est sûr. » (P3). Certains stages, par ailleurs, deviennent inutiles faute d'avoir les outils pour les appliquer sur le terrain (P1) ou parce qu'ils sont déjà caduques (P2, P5).

Or, toutes ces technologies - cette « confrontation à des choses parfois inconnues, pas apprises » (P5) - demandent des compétences techniques qu'il leur faut acquérir en « bidouillant » (P5) sur le tas, disent la plupart. Car ils constatent que l'institution les met dans une situation où ils sont sensés maîtriser tout cela *ex nihilo*. Compétences pas simples, longues et fastidieuses à maîtriser, voire inutiles car non reproductibles; alors même qu'en tant que professionnels, il ne veulent pas faire n'importe quoi, précisent-ils. Malgré volonté et liberté pédagogiques, leurs difficultés pour enseigner avec les TICE les mettent souvent en situations d'échec. Une

des enseignantes nous dit qu'elle attend que les choses évoluent: « On ne peut plus continuer à travailler comme ça. » (P5). On entend dire que c'est « anormal » (P4) d'avoir été lancé sans formation, avec, paradoxalement, des instructions de pratiquer et former les élèves avec les TICE; sans avoir même de personnes ressources pour les libérer des soucis techniques. Le problème de l'obsolescence des formations du fait de la vitesse d'évolution des produits qui aboutissent en classe, entraîne alors une perpétuelle mise à plat et un renouvellement constant des pratiques chez les enseignants, chose qui n'est pas d'actualité. (P2)

Même si le professeur d'Arts Plastiques a une position de « médiateur », de fait, quels que soient les outils utilisés, il faut que les élèves aient vécu une expérience plasticienne, disent-ils. Mais ce n'est pas toujours le cas. Enseigner est créer du contenu (P2) mais ils s'aperçoivent très souvent n'avoir rien fait de constructif: « Ça fait plusieurs années si tu veux, que, dans l'année, je me débrouille pour qu'on puisse faire une expérience, vraiment; qu'ils puissent me rendre aussi une création numérique en fait, mais c'est à chaque fois... J'arrive dans cette salle informatique, où je mets la moitié de la classe sur les ordinateurs et l'autre moitié sur une grande table..., mais, finalement, les élèves pratiquent peu du coup. » (P5).

Ils se disent frustrés par la vacuité de certains cours sans que ce soit de leur fait. Il y a une même une impression « de brasser du vide » (P5), de « déchet numérique »(P4). Leur situation d'échecs et de ratages renvoie à des apprentissages non opérants. Chacun raconte le nombre important de séances mal vécues qui avortent du fait d'impondérables technologiques. Un constat semble commun: « Mais qu'est-ce qu'on a fait aujourd'hui ? » (P5). « Donc tu es un adulte, tu es un enseignant, qui dit à tes élèves: eh ben, voilà, on a engagé du travail; on a fait des projets; on a rêvé des trucs; et qu'on va pas le faire parce que l'ordinateur, y marche pas. Et moi ça me fait honte, tu vois, tu vois! Et les gamins, ils sont déçus. Toi, tu es dans ta posture d'adulte, et t'es verte. C'est ça la posture de prof qui défaille. Et tu n'as pas appris ce que tu pensais leur apprendre. On n'aura pas eu cette approche de l'infographie, voilà. » (C P4)

Constat fait de frustrations et d'impuissance, le mot honte a été prononcé, qui noircit le tableau d'une École entrant dans l'ère du numérique, porteuse de compétences : «L'École en tant que seuil de la vie professionnelle ne devrait pas admettre d'avoir un réseau informatique, un système informatique, qui ne fonctionne pas; c'est incohérent, c'est antinomique, c'est contre-productif et, du coup, c'est envoyer à nos élèves des signaux qui sont extrêmement négatifs. Et ce n'est pas les préparer à leur vie professionnelle. » (HM P4).

III. 3- L'INNOVATION DANS LES ARTS PLASTIQUES

Par rapport aux questions matérielles abondamment illustrées par les enseignants, le thème de l'innovation paraît occuper une portion réduite. Mais c'est parce qu'il est abordé souvent de manière transversale sans être très discuté. Car ces professeurs d'Arts Plastiques associent étroitement et naturellement l'innovation à leur discipline, fondée sur l'expérience de la création, bâtie cours après cours, et ce, quels que soient les supports et outils utilisés. Elle fait partie intégrante de leur didactique. « Être au service de l'invention, et ça, de toutes façons, c'est pas nouveau. » (P3).

L'innovation est basée pour une part sur la surprise inhérente aux objets produits: « Dans ma classe, j'ai l'impression que chaque cours c'est une innovation » « Chaque jour est une surprise Chaque production d'élève est une surprise. » (P3). Ainsi, pour ces enseignants-innovateurs, les TICE participent simplement de la création : « Être de ceux, parce qu'il faut qu'on soit nombreux, qui apprennent à nos élèves à se servir des outils de notre temps. Moi j'ai très envie de ça, d'être de ceux qui déjà... enfin... commencent. » (P4). À leur avis, ces outils peuvent apporter tous ces possibles dont ils parlent, parfois passionnément: « Même si tout cela c'est virtuel, ça met en jeu des choses; ça décuple les possibilités, je trouve, quoi. » (P1). Même s'avouant peut-être utopistes (C P1; P4), ils précisent cependant que ce n'est pas la présence des TICE qui change ou changera la discipline. Les pratiques exploratoires et de divergence, indissociables des Arts Plastiques, étant leur cœur de métier, tous les enquêtés disent avec force que les outils et dispositifs techno-pédagogiques ne font pas le contenu : « En salle informatique, c'est une recherche artistique aussi. Enfin, c'est de la création. On n'applique pas des formes toutes faites. ». « On est dans de l'expérience. ». « On est dans de l'apprentissage. » (P3). Et tous les outils peuvent permettre d'aller vers l'artistique, pas seulement les TICE. Les missions sont les mêmes selon eux, excepté bien sûr, nous spécifie-t-on, « des modifications dans la manière de transmettre », « Parce que les TICE changent la perception » (P5). Parce qu'être dans l'innovation, c'est chercher, et « trouver des solutions pour changer un peu la manière... Ouais, c'est de la didactique. » (P3). Et tous appuient sur cet élément essentiel qui fait partie de leur quotidien : « Rebondir sur de la surprise, comme nous on sait si bien le faire » (P2).

D'avoir cette caractéristique semble leur permettre d'analyser les risques. Face à la variété des outils, au « vertige » des possibilités nouvelles (P1), aux multiples sollicitations, certains disent être un peu inquiets, mais surtout attentifs. Certains pointent le risque « de mettre

en avant cet outil comme une fin en soi » (P5). Cela veut dire pour eux que leur discipline ne doit pas être écartée de l'essentiel: qu'elle ne devienne pas plus communicante que transmissive (P2, P5), qu'elle ne soit pas happée par l'éparpillement (P5), ou transformée au détriment du contenu des apprentissages (P2). Se cachant derrière la richesse des possibilités des outils, il serait facile de produire un simulacre d'enseignement (P5). L'appauvrissement les guetterait alors, ou l'instrumentalisation comme en HDA (P2, P3, P5). La spécificité critique de la discipline des Arts Plastiques, qu'ils aimeraient voir traitée à sa juste place (P2, P3, P4), les invite à évaluer l'apport des TICE dans la construction des apprentissages, et pas simplement parce que ces outils sont dans l'air du temps : « Apporter des choses un peu inédites pour eux, et qu'ils n'ont pas l'habitude de pratiquer, plutôt que d'abonder complètement dans le sens de leur quotidien et de leur éparpillement, dans toutes sortes de connexions diverses, voilà, c'est la question que je me pose aussi, voilà, est-ce qu'il faut... est-ce que justement le cours d'Arts Plastiques, ne doit pas être aussi le lieu pour une expérience différente de leur quotidien aussi ? » (P5).

Un autre point en lien avec l'innovation tient en partie à l'autonomie de la discipline (P2, P3, P4). « On est des électrons libres » (C P4) dit l'une des enseignantes en *aparte*. Dans le cadre des programmes, ajoute cette autre : « on est susceptible de tout construire de A à Z. On n'a pas de manuel » (P2). Et elle précise : « On est dans quelques chose où on est toujours en train de tricoter ce qu'on est supposé élaborer à destination des élèves. ./.. Nous, on est toujours dans l'innovation... de par la nature de notre enseignement. Alors, à moins que tu passes 20 ans à faire les mêmes cours dans le même ordre, et puis que tu sois en haut de ton cocotier en étant fort satisfait de ce nid douillet, euh... il me semble que nous, on est sans arrêt en train d'inventer des choses, de les remanier, de les représenter sous une autre forme » (P2). Chaque cours d'Arts Plastiques est un creuset pour conduire les élèves sur les chemins du sensible et de la vie construisant ses propres connaissances (HM P4), sans recette mais avec un champ d'applications ouvert.

Leur posture d'enseignants-innovateurs, professionnels de l'ère numérique, les pousse à se saisir du présent: « Ce avec quoi vivent nos ados », pour pouvoir être « beaucoup mieux adapté au monde contemporain. » (P5). Ils attendent la Réforme, mais l'un y voit des limites dues aux conditions de réflexions communes: « Elle permettrait de bouger... On bougera si, avant, on parvient, dans les établissements, à faire naître une pensée, faire l'état des lieux de ce qui ne fonctionne pas; ce qui dans la Réforme va permettre de faire mieux fonctionner l'École en général. » (P4). Une autre considère que pour avoir des réflexions avancées sur la place du numérique, il faudrait du temps, ce

qu'il n'ont pas, et des lieux pour se retrouver, lieux virtuels inclus, qui n'existent pas encore : « Je pense que tant qu'on n'a pas des espaces de réflexion en dehors de nos cours, ça changera rien. » (P1).

Dernier thème abordé, les échanges, qui, suivant ce qui apparaît dans les entretiens, fondent réellement l'innovation, « construction d'un objet autre, qui va se servir de toutes les disciplines, et du coup... ça peut donner lieu au surgissement de l'idée.» (P2) Ils ne revendiquent pas le surgissement pour eux seuls et sont en capacité de le partager: « Et de la surprise, je suppose qu'il n'y en a pas qu'en Arts visuels qui se profile. Y a des choses qui se profilent ailleurs aussi, qui sont très surprenantes. » (P2). Nous l'abordons dans la dernière partie de nos résultats.

III. 4- LA RECHERCHE DE L'OUVERTURE PAR LE RENFORCEMENT DE LEUR DISCIPLINE DANS LE DÉCLOISONNEMENT ET L'INTERDISCIPLINARITÉ

Sans formation à un enseignement avec les TICE, pas plus qu'aux pratiques collaboratives *a fortiori* médiatisées dont ils attendent pourtant beaucoup, encore moins à une forme de didactique transversale, les enseignants se disent dans une grande solitude, habitués ainsi. Ils se connaissent peu, sont très dispersés; ne se voient que dans des réunions et stages en présentiel, très rares et sans lendemain (P1, P3). Le peu de partages porte sur des questions matérielles le plus souvent, pédagogiques parfois, en tous cas pas didactiques ni sur les enjeux de la discipline ou les apprentissages (P1, P5); hormis dans le cas de préparations aux concours d'enseignement, décrites comme des bouffées d'oxygène (P1, P5): « J'ai été ravie de ces rencontres, de nous écouter échanger, et de nous écouter construire, quoi... » ./ «...une réflexion continue, sur la conception de séquences. » (HM P1). Selon deux avis, il y aurait chez eux une appréhension à avouer ouvertement ce besoin d'aide et d'être ensemble (P2, P5). Dans les entretiens, ils se disent tous en manque de contacts entre pairs, car ils considèrent les échanges comme fondamentaux, d'abord pour se rassurer. Ils se rassurent aussi en espérant une évolution et des solutions dans la Réforme, notamment dans les EPI et leur cadre interdisciplinaire.

L'interdisciplinarité: chacun a testé. Ils voient que c'est essentiel pour les apprenants et entre eux, à l'exemple de leurs collègues des Segpa où le travail en équipe est « archi-nécessaire » (P3, P4). Ils sont tous d'accord sur le fait que le travail est plus « pertinent et percutant » (P2) quand il se fait à plusieurs. On note même des enthousiasmes: « C'est que le

travail collaboratif est une... C'est l'avenir !» (P4). Une enseignante explique d'ailleurs que la discipline des Arts Plastiques les y conduit : « On a les dispositions requises, du fait de la spécificité de notre pratique pédagogique. » (P4).

Les ressorts de la collaboration réussie leur paraissent être multiples: « C'est des liens humains; puis c'est des liens de contenus. » (P2). Ils citent tous plusieurs facteurs. Sur le plan personnel : l'investissement, la volonté de partager et construire ensemble, l'envie; les rencontres et les affinités; sur le plan pédagogique : les compétences, la curiosité, une expérience collaborative ou commune préalable; sur le plan administratif : le temps dédié, la taille de l'établissement (dont les problèmes de « gigantisme » parfois sont soulignés (C P4; P1; P2), la disponibilité des collègues et leur coordination. Les avis sont contradictoires sur le point de savoir s'ils seraient mieux soutenus par une obligation ou une impulsion institutionnelle comme pour les classes à PAC.

Selon eux, la réussite collaborative médiatisée doit passer par leur propre maîtrise des outils: « Etre dans un système informatique qui fonctionne, c'est permettre de lier, tresser, tisser, coudre, tu vois » (P4). Elle passe également par des modes d'échanges simples. Les contacts via sms, mails, tchat, rapides et instantanés, synchrones ou non, satisfont déjà certains d'entre eux. Ils imaginent aussi un lieu virtuel, peut-être différent de l'ENT, ou un ENT mieux utilisé dans le but : « de travailler ensemble et de faire des points réguliers... et ça se fera grâce à l'ENT peut-être. Je pense aussi à des [visio]-conférences... ./ de se retrouver comme le font les professionnels. » (P4). Chacun pense que la collaboration participe de leur professionnalité, mais ils se posent beaucoup de questions sur le « comment faire »: « Là, je vois beaucoup de collègues qui ont des blogs. Chacun a son blog, dans sa discipline. Et comment est-ce qu'on pourrait renvoyer un projet interdisciplinaire pour créer un espace commun sur un blog ? Où ? Peut-être que l'ENT ça ouvre des possibilités qui sont moins... euh... sectorisantes, quoi. Juste faire une nouvelle rubrique qui soit pas... qui soit ni Arts Plastiques, ni... (P1). »

Ils ont des idées, comme le partage de documents qui seraient transformés à plusieurs mains, ou des initiatives pour permettre à une réflexion de s'établir, poussée plus loin par le groupe : « ...cette réflexion qu'on a commencé à engager avec 4 collègues sur des méthodes qui permettraient de travailler différemment de façon décloisonnée, de travailler ensemble, et de... d'initier une nouvelle façon de faire l'année prochaine » (P4).

Cependant, ils constatent tous que leurs collègues des autres disciplines - et aussi les élèves ou les étudiants -, souvent très frileux ou en refus (P4), ne voient pas toujours l'utilité du travail collaboratif (P2). Et les enquêtés n'arrivent pas toujours à les faire participer, faute

d'outils adaptés, faute d'objectifs communs, faute de savoir mettre en jeu les savoirs: « C'est toujours pareil, si je les associe à un projet, dans quelle mesure je peux les associer réellement ? En fait, on peut travailler réellement des contenus tu vois, des deux côtés ou trois côtés - enfin j'en sais rien - en tous cas que les élèves apprennent sur plusieurs terrains en même temps ./ c'est toujours un peu compliqué... j'sais pas. » (P3). Car, les pratiques, même non médiatisées, ne fonctionnent pas. Et les expériences de partages qu'ils ont faites, sur l'ENT notamment, malgré de gros efforts d'investissement en temps et énergie de leur part pour attirer leurs collègues, sont négatives. La nouvelle « interdiscipline » de l'Histoire des Arts est la preuve unanime de ce ratage, « degré zéro de l'écriture didactique » (P2). « A chaque fois, il y a dénaturation. C'est à dire que, sur le papier, c'est très beau... Euh... mais après, dans la mise en œuvre, mais c'est juste foutraque, parce que les moyens...! » (P2). Ils s'accordent tous à dire que les Arts Plastiques sont « déconsidérés » et au mieux utilisés pour « faire de l'illustration »: « Je te dis pas comment tu es complètement... comment ça s'appelle... utilisé par les autres, pour faire du décor, du costume, de l'illustration et de l'affiche de concours, de je sais pas quoi ! » (P2). Ils ne voient pas d'interdisciplinarité s'il y a dissolution de leur discipline; pas non plus d'interdisciplinarité sans base disciplinaire et sans contenus (P2). Il faut un partage, à égalité, avec des propositions différentes mais communes (P4), avec l'utilisation des compétences multiples : « On s'est dit que, l'année prochaine, il fallait mener des expérimentations, mais justement dans l'esprit de la Réforme, *Mieux apprendre pour mieux réussir*, et donc former équipe. Qu'une équipe enseignante soit une équipe enseignante autour d'une classe, avec des compétences repérées chez les uns et les autres, et une pensée commune de ce qu'on peut faire, enfin ce qu'on va faire, ce qu'on va engager, ce qu'on va expérimenter dans ces classes là » (P4). Ainsi ne veulent-ils pas être dans de la communication mais dans la transmission : « j'ai parfois l'impression d'être toujours, euh... comment dirais-je, écartée de l'essentiel, détournée de ce qui me semble être le plus intéressant, par, justement, beaucoup de sollicitations, et de nécessité de bien communiquer les choses » (P5). La « magie » que certains voient ou ont vu dans des expériences toujours exceptionnelles, où les professeurs puisaient dans les cours des uns et des autres - cas de classes à PAC (P2) -, où les disciplines se mêlaient en contribuant chacune à leur tour - expériences dans le 1er degré (P3) -, la magie n'opère pas dans leur propre quotidien. Le cloisonnement en serait cause: aucune possibilité de *continuum* avec des savoirs segmentés (P4).

Ainsi, à l'image des collèges, lycées, universités, et des disciplines qui y sont enseignées, l'ENT leur paraît un espace très compartimenté. Ce cloisonnement leur semble un barrage les éloignant de la réalité: « Dans la vie professionnelle, on se sert... on utilise, dans un même

temps et un même lieu, des compétences qui auront été acquises à l'École dans des champs disciplinaires différents; on les sollicite au même moment. Alors qu'à l'École, elles sont sollicitées moment après moment, chacun dans sa classe; chacun dans son heure de cours; et donc, ouais, faire du lien, c'est essentiel. » (HM P4).

Et il leur faut chercher, tout seuls, de nouvelles façons d'échanger, décloisonnées, et, tout seuls, trouver comment rassembler, pour que, suivant une enseignante, leur pédagogie commence à ressembler à la vie: « C'est à dire que la vie, c'est pas 55 minutes dans une boîte, après tu sors de la boîte, tu passes 55 minutes dans une autre boîte, et après tu sors de la boîte, et y'a rien qui communique d'une boîte à l'autre. Enfin, la vie... c'est du matin au soir, avec plein de choses qui communiquent, donc oui, forcément, ça va changer... ./.. c'est les interconnexions» (P4).

La notion de lien est présente dans tous les propos : « Prendre connaissance de ce qui se passe ailleurs, de ce que les élèves font, produisent, écrivent, disent, dessinent, j'en sais rien moi, mettent en musique, bon, ben, peut-être que ça... Peut-être que ça peut aller plus loin, tu vois.» (P2). Associés parfois sans distinction, les termes interdisciplinarité, transdisciplinarité ou transversalité concrétisent une philosophie du « travailler ensemble » pour une École ouverte: « une École qui participe à la construction du monde. Plus j'y pense et plus je me dis que c'est à l'École que énormément se joue... Qu'il y a des possibles et des impossibles pour la société, qui se fondent à l'École. » (HM P4).

Le fait de conserver toute la spécificité et la richesse innovantes des Arts Plastiques, par les échanges, la collaboration, l'ouverture, notamment avec les TICE, leur paraît le défi de cette nouvelle ère de l'éducation numérique, ou, tout du moins, à divers degrés d'adhésion, une attente : « Je suis super-curieuse en fait... Je suis vraiment curieuse. Euh... ça ne peut évoluer que positivement, quoi. D'abord, parce que les nouveaux collègues vont arriver, là... ./.. Là, tu vois, ça m'a passionnée de lire « Petite Poucette », tu vois, de... ça me passionne ça... C'est un moment charnière. Je pense qu'on bascule dans un autre... dans une autre ère. » (P1).

Partie IV. Discussion

Cette enquête produit quatre résultats principaux concernant notre question de recherche sur la compréhension des pratiques médiatiques d'un petit groupe d'enseignants d'Arts Plastiques. Nous évoquerons ses limites méthodologiques à la suite de la discussion.

IV. 1- DISCUSSION

IV. 1- 1. *Les TICE facilitent la pratique*

Notre enquête a montré que les professeurs d'Arts Plastiques considèrent leur utilisation des TICE comme facilitatrice de leur pratique; qu'elle « change leur vie » d'enseignants disent-ils, réactivant le contenu notionnel de leurs cours.

Dans notre revue de l'art, les études établissent en effet que l'outil est un médiateur d'expériences facilitant l'acquisition des connaissances (LEWIS R., 1998; REZEAU, 2002; CONEIN, 2007) dans de nouveaux dispositifs techno-pédagogiques (PERAYA, 1999); et ce dernier auteur indique l'importance de cette médiatisation (1999, 2009). Notre contribution permet de faire apparaître que l'instrumentation et les détournements occasionnés (RABARDEL, 1995; ALAVA, 2008; MICHEL & al., 2007) construisent les pratiques éventuellement en les complétant (CHAPTAL, 2008) : les professeurs d'Arts Plastiques vont ainsi s'approprier les outils pour inventer d'autres façons de faire cours.

La littérature scientifique mentionne que les usages ne font souvent que perpétuer des pratiques antérieures (LEBRUN, 2004) ce que pour notre part nous ne relevons pas, car, selon notre enquête, la mise en médias (la médiatisation) aboutit à des contenus pédagogiques qui renouvellent l'enseignement sans « faire du neuf avec du vieux » (JACQUINOT, 1981).

Par ailleurs nous avons noté la nette influence de la médiation dans leur métier ce qu'on note chez PERAYA (2009) parlant des comportements cognitifs professionnels et dans ALAVA (2008) à propos des processus pédagogiques. Mais la médiation a aussi une influence sur les élèves, ce que nous découvrons.

JACQUINOT (1981) enfin, met en évidence le risque et l'erreur pour l'enseignant d'être plus informatif qu'éducatif. Sur ce point, nos enseignants semblent lui répondre en

prouvant qu'ils se gardent bien d'une confusion entre l'objet et le contenu. Ils différencient bien l'information de la transmission (GIOT, 2013) et se posent systématiquement les questions des finalités de leurs pratiques.

IV. 1- 2. Les conditions matérielles pèsent sur l'exercice du métier

Le thème le plus abondamment commenté porte sur les conditions matérielles d'exercice. Les enquêtés expliquent que ce sont pour eux des conditions très handicapantes, pesant considérablement sur le travail pédagogique et didactique.

Pour l'enseignant, devoir réorganiser ses compétences et habiletés en fonction des TICE pose de nombreuses questions (ALAVA, 2008). Les études pointent cette complexité de l'enseignement médiatisé, de sa conception jusqu'à sa mise en situation, complexité des choix didactiques et évidemment de la maîtrise technique (ALAVA, 2008). Il s'avère que cette maîtrise des TICE et les compétences techno-numériques qui l'accompagnent deviennent obligatoires pour faire de l'enseignant un véritable professionnel de l'éducation (PAQUET & al., 2001), et les études que nous avons compilées partent de terrains équipés pour rendre compte d'effectuations. Or, les enquêtés disent vivre des réalités bien éloignées de notre littérature : sans équipement ou avec un matériel inadapté ou obsolète, sans facilités pour pratiquer, sans formation et sans temps, la désolante image qu'ils donnent est contrainte par des réalités budgétaires qu'ils vivent au quotidien. Ils font, mais sans les moyens adaptés à leur professionnalité. CERISIER (2014) parlait de choix pédagogiques soumis aux choix technologiques mais ce qui est révélé ici évoque plus l'absence d'outils que le non-choix de ceux-ci.

Il est vrai que ces enseignants sont stratèges, s'adaptant à de multiples situations complexes (toujours inédites) pour trouver et organiser des dispositifs comme on le note dans la recherche (PAQUET & al., 2001). Il est tout aussi exact qu'ils adoptent - quant ils ont le temps de prendre du recul - une « posture d'évaluation et de méta-cognition » telle que le relève aussi l'analyse de PAQUET & al. (2001). Mais on se rend compte que ce n'est pas du tout pour parfaire leur professionnalisme et diversifier leurs savoirs et attitudes, comme les études le font ressortir, mais de manière toute triviale, pour pouvoir arriver tout simplement à faire leur cours... jamais assurés de réussir. Ces réflexes de survie, plutôt que de postures professionnelles, leur servent à résister et relancer de nouveaux projets.

À côté d'incertitudes connues, occasionnées par les changements (SIMONIAN &

MANDERSCHEID, 2011), notre contribution met au jour les sentiments de frustrations, d'insécurité, d'impuissance, peu abordés dans la revue de l'art. Noircissant le tableau, la pénibilité physique est souvent évoquée par les enseignants. Pour LEBRUN (2004), il faut une formation des enseignants afin de les encourager, soutenir, évaluer, valoriser. Les enquêtés sont dans cette attente que promet la Réforme du Collège.

Enfin, si les rejets et non-usages sont bien étudiés désormais (MARQUET, 2012; SIMONIAN & AUDRAN, 2012), nous montrons que nos enquêtés ne sont pas dans ces cas de figure; au contraire, ils sont même, paradoxalement, enthousiastes.

Démunis, mais grands professionnels jusqu'au bout.

IV. 1- 3. *L'innovation est partie intégrante de la discipline des Arts Plastiques*

La question de l'innovation n'est que peu discutée, tous ces enseignants la considérant comme faisant partie de leur quotidien depuis l'origine de la discipline.

Les études ont mis en avant que les pratiques médiatiques ne sont pas toujours stabilisées (ALAVA, 2008) et s'apparenteraient plus à un bricolage au sens de GAILLOT (2005) ou LEVY-STRAUSS (1962). Notre constat est que les pratiques des professeurs d'Arts Plastiques, médiatisées ou non, sont justement basées sur cette caractéristique même de leur enseignement, un enseignement en perpétuel construction, travaillant sur la prise de risque et relevant de l'inattendu (GAILLOT, 2005). C'est ce mode exploratoire qui porte l'innovation (GAILLOT, 2005), ce que nous constatons.

Suivant CERISIER (2014), les défis technologiques, amenant l'innovation, ne s'embarrassent pas de nécessités pédagogiques. Or, nous notons les efforts et le souci professionnel chez les enseignants d'Arts Plastiques de placer la pédagogie au centre des apprentissages de leurs élèves avec les TICE. Du fait de cet enseignement de, et par, l'inattendu, ils disent unanimement que l'innovation habite leur discipline, fondée sur l'expérience de la création, quels que soient les supports et outils utilisés. En cela ils sont dans la démarche décrite par JACQUINOT (1981) d'enseignants (-inventeurs) prêts à transformer l'objet en réel instrument d'apprentissage.

Dans la demande de « devenir des professionnels innovants » (B. Robert, DRDIÉ, 2014), le verbe « devenir » ne fait donc pas sens, *a priori*, parce que, d'une part, ils sont déjà en perpétuelle situation d'inventeurs, transformateurs de tous les objets-outils qui se trouvent

à portée d'enseignement, du pinceau au smartphone, et créateurs de leurs pratiques didactique et pédagogique; et, d'autre part, ils semblent posséder un haut degré d'exigence en matière professionnelle, associant compétences et innovation.

Ils disent être en attente d'outils, curieux ou impatients, toujours intéressés par fabriquer du sens avec sensibilité, créativité, surprise, magie. On ne relève pas que l'instrumentation resterait prisonnière des schèmes du passé avec des outils imposés (CHABERT & al., 2006).

Alors que les questions se posent d'enseigner peut-être autre chose plutôt qu'enseigner autrement (MARQUET, 2011), ces professeurs d'Arts Plastiques souhaitent tout simplement enseigner sans frein leur discipline qui, selon eux, crée déjà un nouveau type d'enseignement.

IV. 1- 4. Le collaboratif comme ouverture

Les enseignants de notre enquête pensent que le renforcement de leur discipline peut passer par des pratiques de décloisonnement et d'interdisciplinarité, et plus largement de postures d'ouverture.

Les études mettent en avant que l'outil est un lieu social d'interactions et de coopération (PERAYA, 1999) et notent l'effet positif du collectif sur les compétences à construire (LEWIS, 1998; LE BOTERF, 2005; GRANGEAT, 2007), avec la nécessité surtout de mobiliser les acteurs (LOISY, 2009). Mobilisés, les professeurs d'Arts Plastiques le sont, le montrant par leurs initiatives propres ou l'intégration dans les divers travaux et pratiques interdisciplinaires que l'institution met en place d'année en année; mais ils disent ne pas avoir de retours de leurs collègues. La recherche reconnaît ces résistances (MARCEL & al., 2007; POCHARD, 2008; CARNUS, 2010; CHARLIER, 2010). Le ministère, dans sa Réforme du Collège, dresse un portrait de l'enseignant solitaire, enfermé dans son cadre disciplinaire. Tout au contraire, nous notons de notre côté que les enseignants d'Arts Plastiques interrogés souffrent de cette situation et ont la volonté de travailler à plusieurs, que ce soit entre pairs ou avec les professeurs des autres disciplines.

Selon la revue de la littérature, le problème est la construction des objectifs de production commune, d'interactions, d'échanges (BRUILLARD & BARON, 2009); les TICE en soi ne peuvent fabriquer les modalités de la construction collective (METZGER, 2006); sans compter les facteurs relationnels qui entrent en jeu (LEBRUN, 2004). Notre enquête

abonde dans ce sens: les enseignants ne savent pas comment s'y prendre pour inviter leurs collègues à participer ou bien remarquent que les conditions pour les rencontrer (en présence ou à distance) ne sont pas adaptées.

Ils ajoutent encore que les contenus disciplinaires sont difficiles à mettre en place dans l'interdisciplinarité, voire sont réduits à de l'illustratif, ce qui est souvent le cas, par exemple en Histoire des Arts où ils se voient instrumentalisés. Ce risque d'effacement est pointé par la recherche (MONNIER-SILVA & GRIN, 2012). C'est une toute autre visibilité qu'ils souhaitent, plus artistique et professionnelle.

Comme l'explique le didacticien de la discipline, B.A. GAILLOT (2004), la pratique se fonde sur l'apprendre ensemble dans leur démarche en classe, sur la pluralité des expressions, intriquée dans le social; une vision sur le monde et la vie à laquelle les enseignants de l'enquête souscrivent. Ils comprennent le potentiel des pratiques communautiques et du cyberspace (ALAVA & MESSAGE-CHAZEL, 2010; CHOMIENNE & LEHMANS, 2012) mais n'y ont pas accès faute d'outils et de formation. Ils voient le groupe comme force dynamique et dynamisante, et souhaitent pouvoir répondre efficacement à la demande officielle, mais n'en sont qu'aux prémices du collectif et n'ont que très peu d'usages médiatisés de l'interaction.

Les entretiens montrent qu'ils ont peur de ce que souligne LONGHI (2015): que les connaissances ne se fonctionnalisent au détriment de l'ouverture et de la diversité dont ils sont pourtant garants auprès des élèves. Cette ouverture leur paraît être possible dans les échanges entre savoirs, et ce que pourraient offrir les EPI. Mais ils considèrent ces savoirs comme trop cloisonnés au collège, au lycée ou à l'université, ce que met en lumière DARBELLAY (2011). Cette segmentation des savoirs rend leurs difficultés plus palpables.

L'absence de solutions à leur « comment faire » est un problème attesté (POCHARD, 2008; SIMEONE & al., 2007; BRUILLARD & BARON, 2009; CARNUS, 2010) car la dynamique des interactions n'est pas étudiée (CHARLIER, 2010). Apprendre l'interdisciplinarité nécessiterait une formation préalable des néo-enseignants en se saisissant d'abord de leur identité professionnelle (GRIN & MONNIER 2011) pour poser un nouveau regard sur leur discipline (MONNIER-SILVA & GRIN, 2012). Ce que nos résultats confirment et complètent, en montrant que les enseignants expérimentés ont aussi besoin de soutien.

IV. 2- LIMITES DE LA MÉTHODE

Cette enquête connaît une limite qui est celle du petit nombre d'enseignants y collaborant. Soit par absence d'intérêt de leur part; soit faute d'une communication plus précoce, plus ciblée, ou plus argumentée; soit, comme nous l'a fait remarquer une collègue, par une sorte d'inhibition et de peur de dire son incapacité ou ses difficultés à utiliser les TICE. Constat qui serait aussi révélateur d'une situation tout de même peu favorable à leur implantation. Une demande institutionnelle forte de contribuer à cette étude aurait pu être envisagée pour pallier ce problème. Toutefois, pour mémoire, nous rappelons que nous avons précisé dans notre méthodologie que nous visions bien les personnels en charge de responsabilités (tuteurs, formateurs, etc.), ce qui donnait d'emblée un petit échantillon. Nous devons donc veiller à ne pas extrapoler outre mesure à partir de l'interprétation des résultats.

Par ailleurs, ayant privilégié l'enquête par entretiens avec des pairs, nous nous sommes exposés involontairement à l'orienter par rapport à nos propres pratiques de l'enseignement et nos positions. Le fait d'avoir une oreille bienveillante, et spécifiquement dans des conditions d'entretiens détendues, les a peut-être conduits à exprimer plus de ressentiment que de vécu, entraînant, en loupe grossissante, une vision déformée de la réalité. Mais *a contrario*, ce contexte entre collègues a pu favoriser le relâchement d'une certaine auto-censure et une méta-cognition plus critique que de coutume. Il est difficile de le savoir précisément.

Enfin, nous n'avons pas intégré la connaissance d'une maîtrise préalable en matière de TICE. Or, une des enseignantes nous a précisé, pendant la discussion, que son cursus universitaire l'avait conduite à une qualification diplômante en création multimedia, ce qui lui donnait peut-être une approche et une pratique différentes de ses autres collègues. La disparité des niveaux de compétences ne nous paraissait pas faire sens en construisant notre enquête, mais *a posteriori* la question peut être posée. Qu'elle soit vraiment préjudiciable à la peinture d'un contexte n'est cependant pas certain.

CONCLUSION

Nouveaux outils, nouveaux dispositifs, nouveaux modes d'interrelations, nouvelles appropriations des concepts, nouvel enseignement, nouveau paradigme en construction. Notre étude visait la compréhension des usages médiatiques d'un petit groupe d'enseignants d'Arts Plastiques de l'académie de Toulouse en cherchant à cerner leurs pratiques de classe et les modalités d'exercice. Les entretiens ont produit un matériau riche et abondant où la part du sensible, liée à leur discipline, a affleuré souvent.

L'analyse a permis d'approcher ce qu'est le quotidien de ces enseignants, leur intérêt ou enthousiames pour les TICE, qui font désormais, tant bien que mal, partie intégrante de leur travail. Elle a pointé leurs difficultés et comment, par leur professionnalisme, ils résistent aux aléas techniques et pédagogiques.

D'autre part, elle a détaillé leur conception de leur mission et souligné que leur discipline, fondée notamment sur le mode exploratoire de la création, produit, intrinsèquement selon eux, l'innovation. Enfin, nous avons découvert qu'ils vivaient leur métier comme une pratique de l'ouverture et l'expression de la diversité des objets, des êtres, des savoirs, sans pour autant pouvoir l'expérimenter selon leurs souhaits.

Une peinture très contrastée est mise en lumière, montrant des tiraillements forts, peut-être comme à l'articulation de deux mondes.

On peut considérer cette étude comme liminaire.

Il serait intéressant, d'un point de vue des implications théoriques, de réaliser une enquête par questionnaire pour obtenir un tableau des usages des TICE de l'ensemble des enseignants d'Arts Plastiques de l'académie.

A la suite, dans une enquête mixte quantitative et qualitative, on pourrait approfondir, sur un nouvel échantillon plus important et ciblé, la question des usages généraux et des appropriations particulières de certains outils (tablettes tactiles ou smartphones par exemple). Les résultats serviraient à faire connaître de futures pistes pédagogiques aux enseignants.

Sous l'angle professionnel, cette étude donne l'occasion de se pencher sur de meilleures conditions d'enseignement.

Elle permet en premier lieu de souligner la nécessité d'équiper réellement les professeurs d'Arts Plastiques en matériels fonctionnels, de notre temps, et adaptés à leurs pratiques de création.

En second lieu, il paraît essentiel de prévoir la formation aux TICE, et tous moyens d'aides et soutiens techniques, afin que les enseignants ne soient plus accaparés par le contenant mais se focalisent seulement sur le contenu. Dans le droit fil, apparaît la nécessité de mise en place de facilités organisationnelles: espaces, temps, coordination des planning, pour créer l'interdisciplinarité souhaitée.

Un autre axe consisterait en des expérimentations de pratiques collaboratives médiatisées entre pairs, une Formation ouverte à Distance ou des formations ponctuelles sur des outils spécifiques pour en étudier les pistes pédagogiques. Renouvelés d'année en année, ces types d'actions atteindraient des groupes toujours nouveaux de prescripteurs aptes à promouvoir les pratiques médiatiques autour d'eux.

Enfin, on serait bien inspiré de profiter de leurs capacités de créativité et de leur spécificité d'innovateurs pour leur proposer l'exploration de pratiques interdisciplinaires, sur le modèle des TraAM peut-être.

Dans tous les cas, il s'agirait de permettre d'aborder avec sérénité la Réforme du Collège, les EPI, et plus largement la nouvelle ère de l'École numérique.

BIBLIOGRAPHIE

- ALAVA, S. (2008). Les pratiques médiatiques de l'enseignant au cœur des situations de formation. *Revue Spirales*, page-25-49.
- ALAVA, S. & MESSAGE-CHAZEL E. (2010). Les pratiques en communautique au cœur des apprentissages en ligne. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 7(14), 55-70.
- ALBARELLO, L. (2014). *Apprendre à chercher*. Bruxelles : De Boeck.
- AUDRAN, J. & SIMONIAN, S. (2009). Etudier les communautés d'apprenants. *Revue Education et Formation, (e-290)*, 7-18.
- BERTHIER, N. (2014). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés*. Paris: Armand Colin, Cursus.
- BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (2015). *L'entretien*. Paris: Armand Colin, 128.
- BOURGUIN, G., DERICKE A. & TARBY J.-C. (2005). Systèmes Interactifs en Co-évolution Réflexions sur les apports de la Théorie de l'Activité au support des Pratiques Collectives Distribuées. *Revue d'Interaction Homme-Machine*, 6(1).
- BRUILLARD, É. & BARON, G.-L. (2009). Travail et apprentissage collaboratifs dans l'enseignement supérieur: opinions, réalités et perspectives. *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir, (69)*, 105-113.
- BUTLER, D.-L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01105138/document> dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.
- CARNUS, M.-F. (2010). La construction de la professionnalité enseignante à travers un dispositif interdisciplinaire de collège, *Revue française de pédagogie* [En ligne] <http://rfp.revues.org/2521>
- CERISIER, J.-F. (2014). On demande toujours des inventeurs et l'on cherche encore les innovateurs. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (8).
- CHABANNE, J.-C. (2015). L'évolution récente des contenus relevant des disciplines artistiques et culturelles sous l'effet de nouvelles injonctions: vers l'émergence d'un espace interdidactique partagé autant que conflictuel ? In 3e colloque international de l'Association pour des recherches comparatives en didactique (ARCD) Janvier 2013: *Savoirs, compétences:*

Approches comparatives de l'organisation des contenus et des formes de l'étude; variations et constantes disciplinaires, institutionnelles, culturelles. Marseille. [en ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01105138/document>

CHABERT, G., CARRON, T., & GAGNIERE, L. (2005). L'observation des usages dans un contexte éducatif: pratiques pédagogiques et nouvelles formes de communication éducative émergentes. In *Colloque international ISD, Vol. 5*, pp. 14-16.

CHAPTAL, A. (2008). Usages prescrits ou annoncés, usages observés. *Document numérique, 10*(3), 81-106.

CHARLIER, B. (2010). L'échange et le partage de pratiques d'enseignement au cœur du développement professionnel. *Education & formation, 293*, 137-149.

CHOMIENNE, E. & LEHMANS, A. (2012). Réseaux sociaux et apprentissages collaboratifs à l'université. In *Colloque international de l'université à l'ère du numérique*. Lyon. pp. Actes du CIUEN.

COMUNITIC, Appel à communications. *Journée d'étude TIC et compétences: regards croisés des SHS.* (<http://www.comunitic.org/>) Toulouse. 8 octobre 2015. [en ligne] http://sms.univ-tlse2.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHER=1317125401173&ID_FICHE=117745&INLINE=FALSE

CONEIN, B. (2007). Technologies de la communication et épistémologie sociale. Comment les TICE facilitent l'acquisition de la connaissance. In A. Bouvier & B. Conein (Ed.). *L'épistémologie sociale*. Paris : Ed° EHESS.

DARBELLAY, F. (2011). Vers une théorie de l'interdisciplinarité? *Entre unité et diversité. Nouvelles perspectives en sciences sociales: Revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles, 2011, vol. 7, no 1*, p. 65-87.

DILLENBOURG, P., BAKER, M., BLAYE, A. & O'MALLEY C. (1995). L'évolution de la recherche sur l'apprentissage collaboratif. *Science, 1996, vol. 10*, p. 151-177.

DUMEZ, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative*. Paris: Vuibert.

ENEAU, J., & SIMONIAN, S. (2009). Construire la confiance pour construire les savoirs: apprendre ensemble, en ligne, sans se connaître. *Revue Education Formation, (e-290)*, 41-53.

GAILLOT, B.-A. (2004). Évaluer dans le contexte des arts visuels : vers une évaluation positive. *Colloque «Évaluation »*. Marseille. [en ligne] http://pedagogie.ac-toulouse.fr/arts-plastiques/pages/pages_TIC/BAG.htm

- GAILLOT, B.-A. (2005). La formation des enseignants en art, entre théorie didactique et pratique didactique : l'expérience française, in *Colloque Repenser la formation à l'enseignement des arts*, Chicoutimi. [en ligne] <http://gaillot.ba-artsplast.monsite-orange.fr/ensembledesreferences/chi.pdf>
- GAILLOT, B.-A. (2009). L'approche par compétences en arts plastiques. *Conférence IUFM d'Aix-Marseille*. MAJ 2014. [en ligne] <http://gaillot.ba-artsplast.monsite-orange.fr/APC-14.pdf>
- GIOT, J. (2013). Enjeux actuels de l'éducation à partir du livre de François Rastier. *Cahiers de psychologie clinique* 2/2013 (n° 41) , p. 191-204.
- GRANGEAT, M. (2007). Des dispositifs visant à développer les compétences des enseignants dans les activités collectives. In *Symposium «Analyser le travail collectif des enseignants et des formateurs»*. Actes du Congrès international AREF. Strasbourg: ULP. [en ligne] http://www.congresintaref.org/actes_site.php.
- GRIN, I. & MONNIER, A. (2011). L'interdisciplinarité au service de la professionnalisation des enseignants du secondaire: une expérience menée en formation initiale. In *Colloque international. Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*. INRP, 16, 17 et 18 mars 2011. [en ligne] <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/15.pdf>
- JACQUINOT-DELAUNAY, G. (1981). On demande toujours des inventeurs. *Communications*, 33(1), 5-23.
- JACQUINOT-DELAUNAY, G. & MONNOYER, L. (1999). Il était une fois. *Hermès*, 25, 9.
- HEUTTE, J. (2011). La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants: Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme. *Doctoral dissertation*. Université de Nanterre-Paris X. [en ligne] <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00933690/document>
- HIRT, N. (2009). L'approche par compétences: une mystification pédagogique. *L'école démocratique*, 39, 1-34.
- HUET, N. & ESCRIBE, C. (2004). Croyances épistémiques, buts d'accomplissement de soi et engagement dans l'utilisation d'un média électronique chez des étudiants. *Revue des sciences de l'éducation*, 2004, vol. 30, no 1, p. 177-196.

- KARSENTI, T. & COLIN, S. (2013). TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures. *Éducation et francophonie*, vol. 41, n° 1, p. 1-6.
- KAUFMANN, J.C. (2014). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin, 128.
- LAMEUL, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs/2*, n°17. p. 71-94. [en ligne] <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-71.htm>
- LE BOTERF, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris: Ed° d'Organisation. p 206-218.
- LE BOTERF, G. (2005). Conférence-Débat, *Rencontre nationale du Programme de formation de l'école québécoise*, mai 2005. Québec. In *Virage*, vol.8, n° 1.
- LEBRUN, M. (2004). La formation des enseignants aux TICE: allier pédagogie et innovation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire-International. Journal of Technologies in Higher Education*, 1, 11-21.
- LEVY-STRAUSS, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Librairie Plon.
- LEWIS, R. (1998). Apprendre conjointement: une analyse, quelques expériences et un cadre de travail. In ROUET, J.-F., DE LA PASSARDIÈRE, B. (Ed.). *Quatrième colloque "Hypermédias et Apprentissages"*, Oct 1998. Poitiers: INRP-EPI. pp.11-28.
- LIN XUE, L. (2014). La pensée enseignante à la lumière de la théorie de l'activité de Vygotsky. In *16èmes Rencontres Jeunes Chercheurs (RJC 2013): Modèles et modélisation dans les sciences du langage*. Paris. pp. 43-53. [en ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00964935/document>
- LOISY C. (2009). Environnements numériques en classe et compétences des enseignants. Environnements numériques en milieu scolaire. In J.-L. RINAUDO & F. POYET (Ed.), *Environnements numériques en milieu scolaire - Quels usages et quelles pratiques ?* Strasbourg: INRP. p. 137-158.
- LONGHI, J. (2015). François Rastier, Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale. *Questions de communication*, 26(2), 380-382.
- LUND, K., ROSSETTI, C. & METZ, S. (2006). Les facteurs internes à la coopération, influencent-ils l'activité médiatisée à distance ? In M. SIDIR, E. BRUILLARD & G.-L.

- BARON (Ed.). *Premières journées communication et apprentissages instrumentés en réseau*. Amiens. pp. 310-329.
- MARCEL, J.-F., DUPRIEZ, V., PÉRISSET-BAGNOUD, D. & TARDIF, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: De Boeck.
- MARCEL, J.-F. (2009). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 12, n° 1, 2009, p. 47-64.
- MARQUET, P. (2011), e-learning et conflit instrumental, entre didactique, pédagogie et technique, *recherche et formation*, 68/2011
- MARQUET, P. (2012). Les non-usages des TICE: modélisations, explications, remédiations. *Recherches & éducations*, (6), 11-14.
- METZGER, J.-L. (2006). Notes de lecture. Technologies éducatives et dispositifs d'apprentissage. *Réseaux 2006/5 (n° 139)*, p. 249-278.
- MICHEL, C., GEORGE, S. & GARROT, E. (2007). Activités collectives et instrumentation, Etude de pratiques dans l'enseignement supérieur. *Distances et Savoirs*. Vol. 5 - n° 4/2007, p. 527-546.
- MONNIER-SILVA, A.C. & GRIN, I., (2012). Interdisciplinarité en formation initiale et professionnalisation des enseignants du secondaire. In: M. Mellouki & B. Wentzel. *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui ?* Nancy: PUN / Editions universitaires de Lorraine, p. 177-199.
- PAQUET, L., ALTET, M., CHARLIER, E. & PERRENOUD P. (2001). Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences ? Bruxelles. De Boeck.
- PERAYA, D. (1999). Médiation et médiatisation: le campus virtuel. *Hermès*, 25, 153-167.
- PERAYA, D. (2006). La formation à distance: un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation. *Calidoscópico*, 4(3), 200-204.
- PERAYA, D. (2009). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation, *Les Enjeux de l'information et de la communication*. [en ligne]: http://w3.ugrenoble3.fr/les_enjeux/2008-supplement/Peraya/index.php

- PERAYA, D. & BONFILS, P. (2012). Nouveaux dispositifs médiatiques: comportements et usages émergents. Le cas d'étudiants toulonnais en formation à l'UFR Ingémédia. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 1(1).
- PERRENOUD, P. (1995). *Dix nouvelles compétences pour enseigner, Invitation au voyage*, Paris: ESF, 1999. [en ligne] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_livres/php_nouvelles.html
- PERRENOUD, P. (1995). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? In *Pédagogie Collégiale*, volume 9, n°1, octobre 1995, p.20-24
- PERRIN, N., BÉTRIX, D., BAUMBERGER, B. & MARTIN, D. (2008). Intégration des TICE dans la formation des enseignants: fonctions attribuées aux TICE par les formateurs en regard de leurs conceptions et pratiques pédagogiques. *Revue des HEP. Formation des enseignants et intégration des TICE: Faire le bilan pour comprendre*, 7, 73-86.
- POCHARD, M. (2008). Livre Vert sur l'évolution du métier d'enseignant. Rapport au ministre de l'éducation nationale. Education.gouv. janvier 2008. [en ligne] http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07livre_vert_sur_l_evolution_du_metier_d_enseignant_rapport_pochard_janvier_2008.pdf
- POCHARD, M. (2012). "Réflexions Sur La Condition Enseignante." *Études* 417, no. 12. 607-18.
- RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- RABARDEL, P. & SAMURÇAY, R. (2006). De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments. Sujets, activités, environnements. *Approches transversales*, 31-60.
- REZEAU, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement: du triangle au «carré pédagogique». *ASp. la revue du GERAS*, (35-36), 183-200.
- TARDIF, T. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, mars 2003.
- SIMÉONE, A., ENEAU, J. & RINCK, F. (2007). Scénario d'apprentissage collaboratif à distance et en ligne: des compétences relationnelles sollicitées et/ou développées. *International Journal of Information Sciences for Decision Marketing*, 29.

- SIMEONE, A., ENEAU, J. & SIMONIAN, S. (2011). Fonctions de la confiance et de la crédibilité dans une activité d'apprentissage à distance et en ligne. *Apprentissage Ubiquitaire et Web 2.0*, 354-371.
- SIMONIAN, S. (2013). Pratiques pédagogiques dans les mondes virtuels. In *Pratiques pédagogiques dans les mondes virtuels. Les matinées du e-learning*. Jan 2013. Lyon. [en ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00787450/document>
- SIMONIAN, S. & AUDRAN, J. (2012). Approche anthropo-écologique du non-usage. Le cas des outils communicationnels des plateformes d'apprentissage en ligne. *Recherches & éducations*, (6), 161-177.
- SIMONIAN, S. & MANDERSCHIED, J.-C. (2011). Formation à distance et hybridation. Entretien avec Jean-Claude Manderscheid réalisé par Stéphane Simonian. *Recherche et formation*, (68), 121-124. [en ligne] <http://www.ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR068-9.pdf>
- SYLLA, N. & DE VOS, L. (2010). Développement professionnel des enseignants au sein d'une communauté virtuelle. *Travail en communautés, collaboration et partenariats pour le développement professionnel des enseignants*, 81.
- THIBERT, R. (2009). Quelles pratiques collaboratives à l'heure des TIC ? *Dossier d'actualité de la veille scientifique et technologique (VST)*, 43, mars 2009.

ANNEXES

ANNEXE 1 - LA CONCERTATION NATIONALE EN 2015

Le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ouvre le [débat sur l'École numérique](http://ecolenumerique.education.gouv.fr/) [http://ecolenumerique.education.gouv.fr/], et met en place une « stratégie numérique ». Du 26 janvier au 9 mars 2015 a lieu une concertation nationale des personnels (consultation en ligne [http://www.ac-toulouse.fr/cid85598/concertation-nationale-sur-le-numerique-educatif.html]) que présente la rectrice dans l'académie de Toulouse.:

Les technologies numériques transforment en profondeur le monde et la société. L'École est au cœur de ce changement qui bouscule les fondements traditionnels de notre système scolaire, son organisation, ses contenus et ses méthodes pédagogiques. La manière dont vous percevez les apports de cette transformation, est primordiale. Vos attentes et les projets qui vous mobilisent dans ce domaine sont essentiels à la mise en place d'une stratégie numérique et à l'accompagnement du changement. (Hélène Bernard, Rectrice de académie de Toulouse).

La [loi d'orientation du 8 juillet 2013](http://www.education.gouv.fr/cid66812/projet-loi-pour-refondation-ecole-une-ecole-juste-pour-tous-exigeante-pour-chacun.html) [http://www.education.gouv.fr/cid66812/projet-loi-pour-refondation-ecole-une-ecole-juste-pour-tous-exigeante-pour-chacun.html] instaure le service public du numérique éducatif avec la création d'une [direction du numérique éducatif \(DNÉ\) en mars 2014](http://www.education.gouv.fr/cid77084/direction-du-numerique-pour-l-education-dne.html) [http://www.education.gouv.fr/cid77084/direction-du-numerique-pour-l-education-dne.html] pilotant ces dispositions.

ANNEXE 2 - LES TraAM (TRAVAUX ACADÉMIQUES MUTUALISÉS)

En 2014-2015, les TRaAM se sont donné pour thème en Arts Plastiques : "**Pratiques numériques actuelles et enseignement des arts plastiques** » (pratiques mobiles, pratiques interactives, virtualité, déplacement des prises en compte du corps, du temps et de l'espace, etc.).

[<http://eduscol.education.fr/cid56227/un-accompagnement-developpement-des-usages-des-tic.html>]

Les TraAM regroupent 7 académies; celle de Toulouse n'ayant pas postulé.

Les actions développées sont nombreuses. Pour exemple, l'Académie de Nancy travaille les questions suivantes : « Dans quelle mesure les objets numériques peuvent-ils générer de nouvelles pratiques pédagogiques? »; « Quelle plus-value offrent les usages numériques actuels dans l'enseignement des Arts Plastiques ? » et « Qu'apportent ces pratiques numériques à la formation de l'élève ? »

D'autres chantiers sont en cours, comme le "portfolio individuel" et son potentiel de support mémoriel et de support à la création d'une hybridation des pratiques classiques et numériques (Créteil); le filmage de cours destiné aux néo-titulaires (Rouen); l'élaboration de ressources et de scénarios pédagogiques (Limoges); la constitution d'un corpus d'arts caribéens et de ressources pour la classe (Guadeloupe); la pratique plastique avec les tablettes numériques (La Réunion); les différentes formes d'interactivité pour définir différents objectifs d'apprentissage (Lyon).

ANNEXE 3 - RECUEIL D'INFORMATIONS

1. Demande institutionnelle en Arts Plastiques

1.a. L'IA-IPR a exposé ses objectifs, précisant la demande de l'inspection générale qui, elle-même, relaie les orientations ministérielles.

- Le numérique et les pratiques.
 - Dépasser la simple utilisation d'outils numériques tels APN.
 - Augmenter les pratiques d'enseignement utilisant les ressources numériques.
 - Renforcer le rapport à la culture professionnelle et aux ressources de proximité.
 - Poursuivre la création de contenus et la construction de ressources (documentaires, outils, formation etc.) via la refonte du site internet de la discipline.
 - Promouvoir la relation permanente et interactive entre les professeurs de l'académie.
- L'innovation 2.0.
 - Stimuler l'innovation.
 - Promouvoir un levier décisif dans la résolution des maux de la discipline.
 - Engager la réflexion sur un nouveau métier.

1.b. Lors de la réunion nationale des interlocuteurs académiques pour le numérique (IAN) à Tourcoing en janvier 2015, l'inspecteur général des Arts Plastiques a renouvelé ses demandes et invité à considérer les enjeux :

- la nécessité d'une mutualisation d'expériences pédagogiques, de propositions de séquences;
- la visibilité impérative des arts plastiques tant au niveau académique (demande de la Rectrice) qu'au niveau national.

1.c. L'IAN de l'académie de Toulouse transmet un compte rendu aux enseignants tout en pointant un phénomène de réserve qui laisse à penser qu'il n'y a pas d'implication. Il appuie les demandes de contributions pour alimenter un futur site, afin de pouvoir :

- montrer l'engagement des arts plastiques dans l'utilisation du numérique;
- exposer les images réalisées; mutualiser les cours.

1.d. La responsable des formations de formateurs conduit un travail en présentiel sur les fondamentaux de la discipline et souhaite le prolonger (thèmes : compétences; évaluation; etc.).

2. **Besoins - Recueil d'informations** à partir des sources officielles et d'une consultation des formateurs-enseignants lors d'une formation de formateurs (Dafpen).

2.a- Le numérique et les enseignants d'Arts Plastiques dans l'académie.

- Académie de Toulouse non réactive et restant en dehors de la réflexion TraAM 2014-15.
- Tournant du numérique non pris.
- Enseignants travaillant sur des systèmes et outils très différents;
- utilisant relativement peu les outils et ressources numériques.
- Manque de visibilité de la discipline sur la toile :
 - site disciplinaire non mis à jour;
 - site plus alimenté par des travaux disciplinaires (cours, productions, etc.).

2.b- La formation des enseignants d'Arts Plastiques.

- Quasi disparition de la formation continue.
- Absence de propositions de formations sur le sujet du numérique dans l'académie.
- Affaiblissement de la formation initiale dispensée dans les ESPÉ.
- Projet de réduction d'horaires via les EPI dans la Réforme du Collège.

2.c- Caractéristiques.

- Personnels isolés, disséminés dans une académie qui est très étendue ce qui rend les déplacements difficiles ou longs (vaste territoire contrasté de plus de 45 000 km², avec 8 départements).
- Ayant peu d'occasions de se retrouver.
 - Pas de groupes de travail.
 - Enseignants souvent investis dans des animations de galeries d'établissements, d'expositions de travaux d'élèves. De ce fait, très pris dans leurs tâches, et ne disposant que de peu de temps libre.
- Ayant peu de relation à la culture professionnelle et aux ressources disciplinaires numériques dans leur pratique quotidienne.

ANNEXE 4 - TABLEAU AFOM

Une analyse par tableau AFOM²¹ (Atouts, Faiblesses, Opportunités, Menaces) permet d'identifier rapidement les options stratégiques à développer lors de formations en réfléchissant aux écueils éventuels.

	+	-
organisation (interne)	ATOUTS	FAIBLESSES
	<ul style="list-style-type: none"> - Impulsion académique (IPR) - Recherche actuelle en didactique numérique - Besoins de formations - Enseignants tuteurs très investis dans leur métier - Enseignants en demande - formation des formateurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignants peu disponibles, disséminés; isolés. - Ressources numériques peu connues - Peu de pratique didactique numérique. - Absence d'habitude de pratiques collaboratives - Contingent de formateurs peu renouvelé - Investissement trop important ou fastidieux pouvant être rédhibitoire.
environnement (externe)	OPPORTUNITÉS	MENACES
	<ul style="list-style-type: none"> - Loi pour la refondation de l'Ecole - Objectifs ministériels - TraAM - Débat sur l'Ecole numérique - Volonté institutionnelle - Contexte FOAD porteur 	<ul style="list-style-type: none"> - Peu de moyens sur le terrain de la formation comme du numérique; - Développement de propositions parallèles privées (SPOC) - Auto-formation par tutoriels

²¹ L'acronyme anglais « SWOT », Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats, est également employé.

ANNEXE 5 - FEUILLE DE SYNTHÈSE DES EVALUATIONS

S Y N T H E S E D E S E V A L U A T I O N S

ACTION DE FORMATION PROGRAMMÉE (PAF) ou D'INITIATIVE LOCALE (FIL)

Académie de Toulouse <i>Délégation Académique à la Formation des Personnels de l'Education Nationale</i> DAFPEN	Dispositif	identifiant : 14A0160049 Arts Plastiques Pilotage académique
	Module	numéro :45812 Formation de Formateurs en Arts Plastiques

Nombre de stagiaires convoqués : 18

Nombre de stagiaires présents : 13

I. Objectifs : indiquez le nombre de réponses pour chaque colonne :

<i>Les objectifs annoncés ont-ils été atteints ?</i>	Non atteints	Partiellement	Atteints
			12

II. Contenus : indiquez le nombre de réponses pour chaque colonne :

(cochez de 0 à 3 selon votre degré de satisfaction, 0 étant l'appréciation la plus négative). NP = non pertinent

	0	1	2	3	NP
<i>Apports théoriques ou universitaires</i>			2	10	
<i>Lien avec les programmes officiels et circulaires</i>				12	
<i>Présentation de situations d'apprentissage ou apports didactiques</i>				11	1
<i>Alternance théorie/pratique</i>		1	1	7	3
<i>Présentation d'outils pédagogiques et/ou d'une bibliographie</i>				11	1
<i>Prise en compte du niveau d'enseignement ou du niveau de connaissances des stagiaires</i>			1	11	
<i>Communication, qualité des échanges</i>				12	

III. Complément éventuel de formation : indiquez le nombre de réponses pour chaque colonne

Pensez vous que cette action de formation vous permettra d'enrichir vos pratiques professionnelles ?	OUI	<input checked="" type="checkbox"/>	NON	<input type="checkbox"/>
Souhaiteriez-vous approfondir ce thème de formation ?	OUI	<input checked="" type="checkbox"/>	NON	<input type="checkbox"/>

Synthèse des points forts	Synthèse des éléments faisant défaut ou à développer
Apports pour actualiser et décrypter les projets de texte (CSP). Information sur les projets ministériels et attentes académiques. Débats/échanges riches et constructifs. Bonne écoute globale entre participants. Présentation d'outils collaboratifs. Lecture synthétique du projet de socle commun de compétences. Propositions variées pour pistes de travail. Réflexion et questionnements sur des éléments fondamentaux.	Pas suffisamment de travail en ateliers. L'expérimentation informatique des outils présentés (Framapad et autres) manque. Peu de temps pour approfondir certaines questions.

IV. Vos remarques sur la conduite de cette action de formation :

Journée agréable qui rompt l'isolement habituel. Pas assez de temps car journée riche en contenus. Qualités des échanges relatifs aux perspectives dessinées et exprimées. Projet sur du long terme lié à la construction de ressources communes. Intérêt des problématiques soulevées. Souhait d'augmenter le nombre de rencontres.

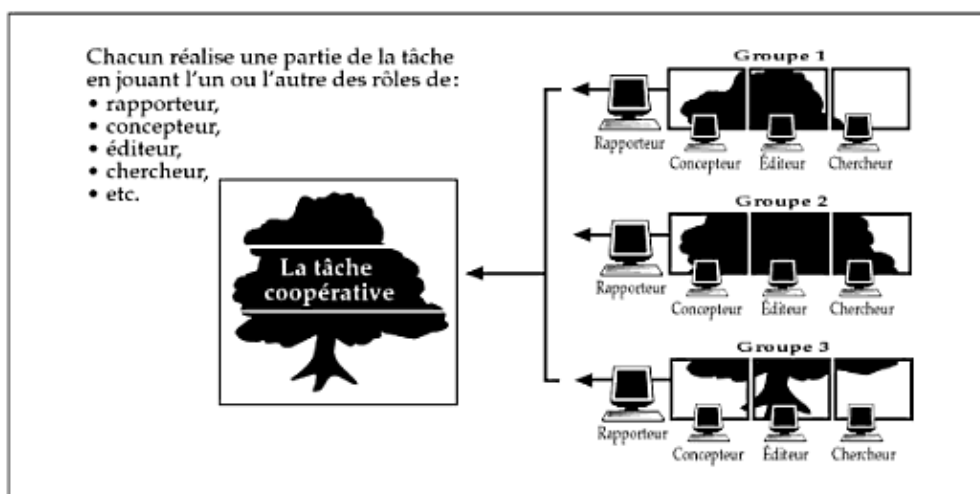
ANNEXE 6 - ILLUSTRATION : COOPÉRATIF v/s COLLABORATIF

Illustrations extraites du site *Outils - Réseaux, Travailler en réseau, usages & outils*, sous licence Creative Commons (Attribution et partage à l'identique).

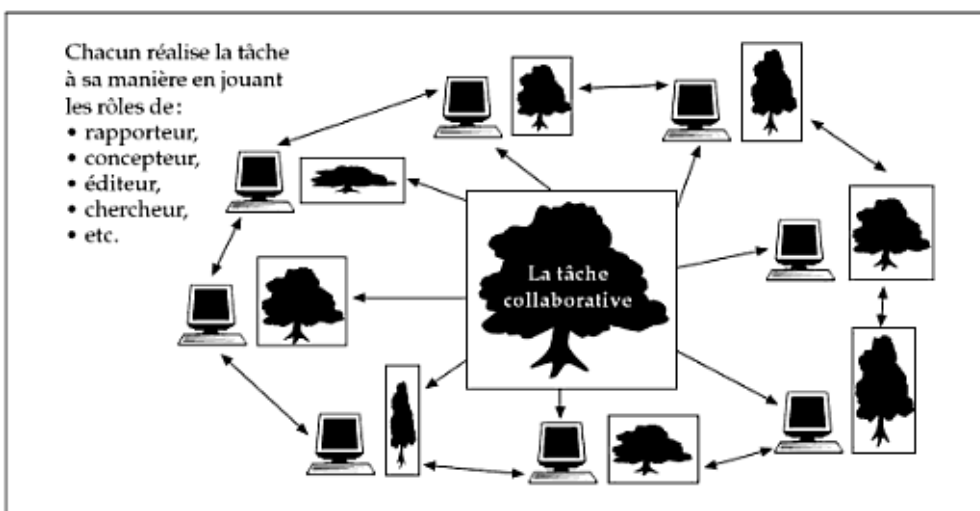
[<http://outils-reseaux.org>].



Coopérer



Collaborer



ANNEXE 7 - GUIDE D'ENTRETIEN

Q° : question principale. ® : relances possibles suivant les réponses.

LES MOYENS

Q° Est-ce que tu pourrais me dire de quels outils tu te sers dans tes cours : on entendra par outils tous les artefacts techno-numériques qui vont te permettre de travailler. C'est les TICE au sens large : cela peut aller des appareils photos aux logiciels de dessins, des smartphones aux réseaux sociaux, des outils sur l'ENT ou de la pratique de l'ENT aux vidéos en ligne, enfin c'est toutes les moyens technologiques de la communication. Qu'utilises-tu ?

® (éventuellement) avec qui ?

® Est-ce que les outils facilitent le travail ?

® Y-a-t-il un avantage à être professeur d'Arts Plastiques pour utiliser des outils numériques plus volontiers ?

® Est-ce que tu vas chercher de nouveaux outils ?

® Ou est-ce que les élèves en proposent ?

® Par curiosité, nécessité ?

LES USAGES

Q° Comment utilises-tu les TICE ?

® Les outils ont-ils une influence sur la façon d'enseigner ?

® Rapport à hier ?

® Comment démarres-tu une pratique nouvelle ?

® La discipline apporte-t-elle une particularité ?

Q° La discipline induit des pratiques exploratoires : est-ce que cela facilite ton rapport aux TICE ?

® Comment les outils techniques vont renforcer/ alimenter ta culture professionnelle pédagogique ?

® Comment cela va-t-il s'intégrer dans ta pratique pédagogique ?

L'EXPÉRIENCE DU COLLECTIF

Q° Utilises-tu aussi l'ENT de ton établissement ?

® Et en privé ? des contacts par courriels entre collègues de l'établissement ? et pairs ?

Q° Quelle est ton expérience de la collaboration ?

® Et avec les collègues en Arts Plastiques ?

® On dit des enseignants qu'ils sont plutôt solitaires. C'est un avantage ?

® Comment vois-tu le travail collaboratif dans le futur collège qui s'annonce ?

Q° Qu'est-ce qu'il faut pour collaborer ?

® Collaborer sur des pratiques, sur la didactique de la discipline ?

® Tu le fais avec des outils particuliers ?

Q° Quelles conditions à réunir ?

® Motivation ?

® Autre ?

® Inconvénients / avantages ?

LES COMPÉTENCES EN JEU

Q° Quel est ton sentiment des compétences professionnelles demandées aujourd'hui à l'enseignant, transversales et médiatisées, interdisciplinaires ?

Q° Les EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires) sont annoncés pour 2016, comment vois-tu cela ?

® As-tu déjà pratiqué en HDA ou PAC ou plus anciennement ?

® Comment vois-tu la transversalité des compétences ?

L'INNOVATION ET LES ARTS PLASTIQUES

Q° Envisages-tu de travailler avec des tablettes (ou des smartphones) ou sur des réseaux sociaux ?

® Qu'est-ce que tu penses que ça apporterait à ta discipline ?

Q° Comment entends-tu l'injonction ministérielle d'être des « professionnels innovants » ?

® Envisages-tu une didactique nouvelle pour les Arts Plastiques ?

® Crois-tu que ça transforme ton métier ?

® Comment penses-tu que cela va évoluer ?

ANNEXE 8 - CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS DE L'ENQUÊTE

ENQUÊTE sur les pratiques médiatiques d'un groupe d'enseignants d'Arts Plastiques de l'académie de Toulouse dans l'exercice de leur profession. ENTRETIENS RÉALISÉS ENTRE LE 26 JUIN et le 1er JUILLET 2015					
5 femmes	P1	P2	P3	P4	P5
âge	32 ans	52 ans	34 ans	34 ans	44 ans
années d'ens.	8	34	10	8	17
grade	certifiée classe normale; admise à l'agrégation 2015	certifiée hors classe	agrégée	agrégée	certifiée classe normale
fonctions		Formatrice, 1er et 2d degré. Formations initiale et continue Resp. préparation concours interne CAPES	Chargée de mission en musée.		Référent culture. Membre de jury: CRPE, BAC, Capes interne
Activités autres : dans ou en rapport avec l'enseignement	1 classe à PAC. Partenariat artistique avec un artiste et une mairie (+ préparation du concours d'agrégation)	Rédaction d'un ouvrage pédagogique. Reportages photographiques pour des festivals d'art contemporain (de performance).	Réalisation de dossiers pédagogiques et de documents de médiation. Expositions de travaux d'élèves (collège) et des classes du premier et du second degré en musée.	Partenariat d'action culturelle avec un centre d'art contemporain. Dispositif « un établissement/une œuvre » (FRAC) Expositions de travaux d'élèves.	Chargée de la programmation et de l'animation de la galerie de l'établissement. Impliquée dans le projet de liaison CM2/6ème.
Tutorat	/	/	2	1	1
lieux d'exercice	2 collèges	1 établissement universitaire	collège et musée	collège et lycée	1 seul collège
nombre de classes et d'élèves	19 classes de 27 à 30 élèves	# 300 étudiants; 25 à 30 par groupe	10 classes de 26 à 32 élèves	19 classes de 27 élèves	17 classes de 27 élèves
durée effective de l'entretien	50 mn + 57 mn collectif	1h17	1h11	1h02 + 57 mn collectif	1h42