



## Échanger des ressources pour enseigner : le cas de professeurs des écoles utilisateurs de TNI

---

S. BOUCHER\*, C. FLUCKIGER\*\*

\**Conseillère pédagogique, Lille 1 Nord*

\*\**Université de Lille, Laboratoire Théodile –CIREL*

Cette communication discutera des pratiques d'échanges de ressources d'enseignement par des professeurs des écoles disposant d'un tableau numérique interactif (TNI). Ce questionnement s'inscrit dans un contexte de prescriptions et de recommandations institutionnelles présentant régulièrement « *le numérique comme un vecteur de renouvellement des pratiques pédagogiques* », en facilitant notamment les démarches d'échanges entre enseignants. Cette mutualisation rendue techniquement plus aisée occupe de fait « une place privilégiée dans le processus de formation continue des personnels enseignants » (Loison, 2003, p. 140). À lire les textes institutionnels, la collaboration entre enseignants est non seulement recommandée, elle est aussi prescrite. L'Éducation nationale parle plutôt de coopération avec les partenaires de l'école alors que les enseignants sont le plus souvent appelés à « travailler en réseau avec des outils du travail collaboratif » (MEN, 2006, 2010) ou à « collaborer avec des équipes pédagogiques d'autres écoles » (MEN 2013, voir Boucher, 2015)

Ainsi, dans le bassin de Lille, le déploiement de TNI dans une centaine de classes des écoles maternelles et élémentaires a conduit les conseillers TICE à mettre en commun leurs apports et à proposer, avec le soutien des inspections, des outils de mutualisation à destination des enseignants utilisant un tableau interactif. Se conjuaient donc un soutien institutionnel aux

pratiques d'échanges et de nouveaux besoins, liés à un nouvel outil nécessitant la constitution de nouvelles ressources pédagogiques ; tâche d'autant plus chronophage (Fluckiger, Daunay et Boucher, 2016) que se sont multipliés les formats (textes, vidéos, scans de manuels, documents de cours d'autres enseignants...) et les origines possibles de ces ressources (autres enseignants, sites communautaires d'échange, sites institutionnels, sites des fabricants de TNI...) (Fluckiger, dir., 2016).

Pourtant ces discours, enjoignant les enseignants à ne pas rester isolés, semblent se heurter à des difficultés de mise en pratique, que nous interpréterons comme un décalage entre les discours d'incitation, de prescriptions et d'injonctions à la mutualisation d'une part et les conditions effectives des échanges et les conceptions des enseignants sur ce travail de genèse documentaire (Gueudet et Trouche, 2008), qu'ils situent au cœur de leur métier d'enseignant, d'autre part. Plus précisément, nous questionnerons ce qui s'échange ; nous interrogerons les échelles et formes effectives des échanges entre enseignants ; avant de mettre au jour quelques intérêts à échanger et les freins déclarés.

### **CADRE THEORIQUE : DU TRAVAIL DE GENESE DOCUMENTAIRE AUX ECHANGES AU SEIN DE COMMUNAUTES DE PRATIQUE**

Les temps de recherche, d'élaboration, d'utilisation, de transformation, d'échange de ressources occupent une place déterminante dans l'action pédagogique des enseignants (Barrère, 2002). « Face cachée du travail de l'enseignant » (Gueudet et Trouche, 2008), ces tâches sont cependant centrales dans la dimension didactique de leur activité professionnelle (Daunay, dir., 2011). Nous considérons, à la suite de Gueudet et Trouche (2008) que les documents pédagogiques des enseignants sont le produit d'un processus de genèse documentaire, qui débute en amont de la situation éducative, se poursuit pendant celle-ci et se continue parfois en aval. Ce qui est par exemple le cas lorsqu'un professeur des écoles prévoit une réutilisation ultérieure, soit par lui-même soit par autrui.

Les échanges de ressources entre enseignants peuvent être envisagés comme relevant du fonctionnement d'une communauté de pratique (Wenger, 1998). Il convient sans doute de distinguer, à la suite de Charlier (2010), le simple échange, qui suppose une communication et une réciprocité, du partage, qui introduit une idée d'engagement, de participation et de division du travail (auquel on « prend part »). Daele et Charlier (2006) proposent ainsi quelques conditions de cette implication : « Les caractéristiques personnelles (le temps disponible, la vision de soi et de ses collègues, la confiance en soi ...), l'organisation de l'accueil des nouveaux participants à la communauté, l'animation et la modération de la communauté, le droit à l'erreur, le projet commun et la compatibilité de ce projet avec celui de chaque participant, la composition du groupe, le langage commun construit et utilisé, l'étape de la carrière, l'ergonomie des outils, la sociabilité » (p. 100). Nous verrons que ces éléments sont

loin d'être tous réunis pour favoriser un partage des ressources pédagogiques entre enseignants.

## **CADRE METHODOLOGIQUE**

Les analyses présentées ici s'appuient sur l'analyse qualitative d'un corpus composé :

- de notes d'observation de quatre animations pédagogiques de circonscription intitulées « TNI et discipline », visant notamment la mise en place de groupes de travail autour de l'utilisation des tableaux numériques, via la plate-forme institutionnelle *Eduline*, qui permet à tous les enseignants de se créer des groupes de travail ;
- de la transcription de 14 entretiens semi-directifs avec des enseignants utilisateurs d'un TNI, permettant d'investiguer leur rapport au numérique, les conditions d'obtention du tableau, leurs besoins et les changements liés à cette arrivée, les ressources utilisées dans leur préparation de classe et leur origine, leur positionnement autour du travailler ensemble, leurs expériences dans ce domaine, les raisons de leur implication (ou de leur non implication) que ce soit en tant que bénéficiaire ou en tant qu'émetteur ;
- de l'analyse des ressources présentes sur deux sites collaboratifs : *Promethean Planet* de l'éditeur d'*ActivInspire* (logiciel propriétaire permettant d'utiliser les fonctionnalités du TNI) et *Eduline*.

## **ANALYSE DES ECHANGES ENTRE ENSEIGNANTS**

### **Ce qui s'échange**

Pour être échangeable, les documents pédagogiques doivent avoir une « autonomie » (pouvoir être utilisé indépendamment les uns des autres) et « réutilisables » dans des contextes et en fonction d'objectifs différents (Bourda, 2002). Ils doivent pouvoir être « agrégés » entre eux pour créer de nouveaux objets pédagogiques et être décrits. En outre, l'appropriation par autrui nécessite l'utilisation de formes de langage de modélisation pédagogique (Pernin et Lejeune, 2004).

Les documents ne sont cependant qu'un élément de ce qui s'échange : dans ce que les enseignants déclarent échanger, se retrouvent en réalité des éléments divers :

- des échanges techniques : confrontés à une technologie qu'ils maîtrisent parfois mal, les enseignants ont besoin de s'entourer d'un « réseau de solidarité socio-technique » (Lelong, 2002). Les enseignants demandent parfois à un collègue plus « expert » de mettre techniquement en œuvre une idée pédagogique ou de débloquer une situation. Comme le dit une enseignante : « je pouvais demander à C. très disponible en début d'année vraiment et ça c'est important d'avoir des collègues effectivement autour de soi qui maîtrisent et puis qui sont à côté tout de suite » (E11) ;
- des échanges « d'idées », par des discussions sur le contenu, qui aboutissent parfois à des élaborations documentaires collaboratives ;

- des échanges de ressources proprement dites : albums numérisés, adresses de site internet, *paperboards* (parfois de l'ensemble des *paperboards*), fichiers mathématiques, etc.

Ainsi, les documents numériques ne constituent qu'une partie des échanges. Tandis que dans certaines écoles les enseignants semblent n'en échanger aucun.

### **Échelle et forme des échanges entre enseignants**

Les motivations des échanges peuvent varier. Confrontés à une évolution technologique qui les place parfois en situation proche de celle d'un novice, la collaboration entre enseignants est parfois « une nécessité de survie » (Bruillard et Baron, 2009, p. 110). Mais la condition des échanges est bien l'existence d'autres enseignants utilisant eux-aussi un TNI et donc d'une communauté de pratique.

Le principal intérêt aux échanges qui émerge du discours des enseignants est lié aux gains de temps envisagés (voir Fluckiger, Daunay et Boucher, 2016) : « c'est une super idée effectivement de mutualiser on peut gagner du temps sur certains trucs » (E1). Mais il peut s'agir aussi de répondre à un besoin ponctuel, pour résoudre une situation : comme le rappelle Alter (2010), « on coopère parce qu'on a un problème à régler » (p. 15).

Dans les entretiens avec les enseignants, peuvent être distinguées plusieurs échelles pour ces échanges :

- au niveau de l'école (si au moins deux enseignants sont équipés de TNI) ;
- au niveau de la circonscription ;
- sur Internet.

### **Les enseignants « donneurs » au sein des écoles**

Outre la question de l'échelle des échanges, la forme de l'échange peut varier : dans certaines écoles, ou dans des stages de formation peuvent exister des formes d'élaboration collaborative de documents, mais beaucoup de documents échangés sont des productions individuelles qui sont ensuite partagées ou données personnellement à un collègue. Dans ce dernier cas, existent soit le don, en une seule fois, d'un grand nombre de ressources, soit celui, épisodique, d'un type bien précis correspondant à des éléments modulables. Signalons qu'une ressource donnée n'est pas forcément une ressource utilisée par celui qui la reçoit. On peut encore distinguer les ressources que l'on donne pour une hypothétique réutilisation ultérieure, que l'on recherche ou que l'on demande en vue d'une utilisation précise déjà planifiée.

Quelques enseignants, et particulièrement ceux qui ont été les premiers à recevoir un TNI, jouent un rôle de « personne-ressource », telle que définie par Villemonteix et Beziat (2013), parfois de manière explicite et consciente : « transmettre et donner envie aux autres de faire [...] j'avais bien compris ça et je voulais jouer ce rôle-là » (E8). Donner une ressource n'est

d'ailleurs pas toujours envisagé comment devant forcément conduire à une utilisation « clé en main », mais parfois pour inspirer une élaboration documentaire chez le receveur : « ce que j'espérais en leur donnant les paperboards [...] c'est [...] donner des exemples d'applications et puis que en voyant l'exemple produit ça puisse donner à chacun la possibilité de rebondir avec sa propre créativité » (E3).

### **A l'échelle de la circonscription**

A l'échelle de la circonscription, les dispositifs mis en place par les conseillers jouent un rôle crucial dans la constitution d'une communauté de pratique entre écoles voisines. Sur le territoire observé, des accès à des plates-formes de mutualisation permettent ainsi aux enseignants de prolonger un accès à des documents produits collectivement ou individuellement par d'autres collègues. La possibilité, lors de la formation d'expliquer l'usage didactique d'une ressource facilite une appropriation par les autres, comme nous le discuterons dans la partie sur les freins et limites aux échanges.

Sur Internet

Sur Internet, les enseignants rencontrés étaient des enseignants « receveurs ». Presque tous déclarent utiliser Internet pour préparer les supports de leurs séances soit sur des sites institutionnels (« je vais chercher les évaluations sur des sites "inspection" », E8), soit sur des sites personnels d'enseignants (« c'est bien aussi d'aller regarder ce que les blogueurs font », E14).

En lien avec les difficultés à réutiliser tel quel un document conçu et élaboré par autrui, parce que le contexte ou les objectifs peuvent varier, mais aussi sans doute avec une certaine conception des attentes relatives au métier d'enseignant, les enseignants « receveurs » déclarent souvent utiliser ce qu'ils téléchargent comme source d'inspiration plus que comme ressource utilisable : « quand je vois le travail d'autres ça peut me donner des idées » (E10) ; « ça m'est arrivé pour un bouquin d'aller pas mal sur internet et puis j'ai trouvé des choses, tu prends chez l'un, tu prends chez l'autre » (E11) ; « je peux piocher une fiche mais je vais jamais prendre la séquence complète » (E10). À cet égard, il semble que les enseignants fassent des distinctions entre différents types de documents, qu'il serait plus ou moins légitime de réutiliser : « je n'aime pas prendre un truc tout fait, enfin sauf si c'est vraiment une fiche d'exercices, genre exercice à trous, un truc tout bête » (E10).

Parmi les personnes interrogées, seules quatre mettaient de leur propre initiative des extraits de leur travail sur Internet. Parmi elles deux enseignants (E3 et E5), exerçant pendant un temps dans le même établissement, tenaient un blog de classe et un site d'école.

On peut synthétiser les échanges par le tableau suivant, en distinguant ceux qui se réalisent lorsque les acteurs sont en présence (réel) de ceux qui ont lieu à distance, via internet principalement (virtuel) :

Tableau 1 : Présentation des échanges entre enseignants dans différents espaces et selon leur degré de spontanéité.

	au niveau de l'école réel	au niveau de la circonscription d'appartenance réel / virtuel	sur internet virtuel
<b>informel</b>	échange spontané entre enseignants	?	blog ouvert et tenu par des enseignants
		échange autour de la mise en place d'un blog de classe	
<b>institutionnel</b>	présentation des usages du TNI lors d'un conseil des maîtres	animation pédagogique stage de formation	site d'une autre circonscription site ministériel

### Freins et limites des échanges

Les enseignants proposent de nombreuses explications au fait de ne pas échanger avec des collègues : au sein de l'école, la différence de niveau d'enseignement (« on n'a pas le même niveau elle est en CM1 je suis en [...] CP/CE1 », E13) ; le manque de temps (Fluckiger, Boucher et Daunay, 2016) ; la distance (« elle [n']est pas dans le même bâtiment que moi donc on [ne] se croise pas si souvent que ça », E9).

Mais il est surtout question, dans les discours, de la nécessité d'une adaptation ou d'une modification des ressources : « c'est vraiment adapté à une situation de classe [...] je ne prends pas une situation toute faite avec un lien tout fait, je remodifie toujours », E1). Beaucoup d'enseignants interrogés disent la difficulté « de s'approprier le quelque chose qui a été conçu par quelqu'un d'autre » (E4).

En réalité, on peut interpréter la multiplication même des justifications comme une réaction à l'injonction à collaborer, qui nous apparaît, sous bien des aspects, comme une injonction paradoxale. Les enseignants estiment que leur travail est un travail d'adaptation aux élèves et au contexte de la classe. Quel sens dès-lors cela a-t-il pour eux de reprendre le travail d'un autre ? Comme le dit une enseignante : « une séance tu la fais à un moment t par rapport à ta classe par rapport à tes trucs tu sais ce que t'as fait avant ce que t'as dit tu sais ce que tu vas faire après » (E11). La logique est la même pour l'enseignant « donneur », qui ne sait pas dans quel contexte sera réutilisé ce qu'il a produit : « je suis pas certain que la façon dont moi je les ai faits leur serve à quelque chose parce que chacun à sa logique chacun a sa propre idée de la

progression qu'il doit faire avec ses élèves chacun a tel exemple qui va lui sembler parlant pour la classe ou pour soi-même » (E3).

Nous interprétons ces craintes comme liées à la perception de ce qui fait le cœur même du métier d'enseignant et leur discours nous semble refléter la crainte d'être perçus comme esquivant une partie de leurs obligations professionnelles s'ils reprenaient des ressources élaborées par d'autres. Cela confirmerait que le travail didactique de préparation des cours n'est pas, pour les enseignants, un travail annexe, mais qu'il est bien au cœur de leur professionnalité.

Les enseignants expriment en outre la difficulté à expliciter ou se faire expliciter les ressources : pour quoi ont-elles été pensées, dans quel but, avec quelle scénarisation pédagogique ? « Mettre des trucs sur le site oui mais si je mets mes trucs sans explication les gens ne peuvent pas s'en sortir » (E1). Or certains enseignants l'expriment : un descriptif sommaire peut ne pas suffire et le temps consacré à faire comprendre à un autre comment utiliser une ressource peut-être supérieur au temps que le receveur mettrait à l'élaborer lui-même. Dès lors, pourquoi échanger ?

Sur internet, beaucoup plus que dans les animations pédagogiques qui organisent de fait une forme de circulation des partages, mettre à disposition ses propres ressources peut se heurter au sentiment d'un partage à sens unique, voire d'une forme d'exploitation. Le soupçon est fort d'avoir affaire à « des gens qui [viennent] à la recherche d'un truc tout fait avec une réponse ponctuelle ou la possibilité de récupérer un document tout fait pour pouvoir le faire pour le lendemain ou la semaine d'après et pas pour des gens qui venaient vraiment en interaction pour proposer des échanges » (E3), voire à des « fous de zombies qui récupèrent sans rien faire » (E3). En conséquence, l'absence de retour (positif ou négatif) sur ce qui est partagé est vécu difficilement : « quand tu envoies un truc sur une plate-forme t'as pas de retour, tu [ne] sais pas si (...) c'est un truc (...) qui n'intéresse personne ou bien si c'est quelque chose » qui intéresse d'autres (E11). Un enseignant le dit : « sans aucun retour sans aucune rémunération sans aucune reconnaissance être juste un outil de plus au service [...] du confort de vie d'autres je trouve juste ça injuste » (E3).

Enfin, une dernière difficulté apparaît dans les discours des enseignants : déposer une ressource sur une plate-forme, qui plus est mise en place ou soutenue par l'institution, l'inspection ou des conseillers pédagogiques engage l'image de soi et nécessite de s'en sentir légitime. Partager des ressources que l'on juge imparfaites ou critiquables, plus encore des brouillons ou des documents en cours d'élaboration semble donc difficile pour les enseignants : « je ne me suis pas assez servie de mon TNI je pense pour communiquer à quelqu'un d'autre » (E11) ; « je ne produis pas forcément beaucoup de choses très construites » (E9).

## CONCLUSION

Des propos des enseignants, il ressort que parler des échanges ou de la mutualisation en général n'a pas beaucoup de sens. Les échanges entre enseignants existent dans différents espaces : au sein des écoles, à l'échelle d'une circonscription et sur internet. Ils sont de divers ordres : techniques, pédagogiques et pratiques. Il est possible de distinguer ceux qui relèvent d'une volonté individuelle de ceux qui sont encouragés par l'institution. Dans les deux cas, internet est largement mis à contribution.

La question qui se pose est dès lors, dans ces différents cas de figure, celle des motifs et modalités de l'engagement des enseignants. Il semble important pour l'engagement des individus dans de telles pratiques et pour la pérennité de ces échanges que les acteurs se rencontrent physiquement de temps à autre : « une plate-forme virtuelle ne continue d'exister que si très régulièrement, à échéances régulières, le groupe qui échange virtuellement, échange réellement, se voit dans une pièce et travaille ensemble donc le que virtuel je n'y crois pas du tout [...] ça fonctionne les premiers temps et puis après même en faisant des relances non il faut absolument que les gens se revoient »(E12). Dans ce cas, on passerait alors d'une logique d'échange à une logique de co-construction.

D'autre part, il semblerait que l'anonymat d'internet ait tendance à rompre le cycle du don, contre don tel que le décrit Alter (2010). Via le web, les « enseignants-receveurs » ne connaissent pas toujours ceux qui donnent et ne montrent pas forcément leur reconnaissance. De même, les « enseignants-donneurs » ne savent pas qui bénéficie de leur don. Ce phénomène constitue un des nombreux obstacles au développement de ces pratiques, avec notamment la notion du temps passé. Faudrait-il alors dégager du temps pour développer ces pratiques et en faire un moyen de formation ?

Subsiste le fait que travailler ensemble ne se décrète pas. C'est de là que vient le décalage, identifié en introduction, entre les injonctions à la mutualisation et leur mise en œuvre effective. Les flux d'échanges nécessitent des impulsions, mais essayer de cadrer ce flux ne finit-il pas par le tarir ? En ce qui concerne les contenus échangés, on se rend compte que sur *Eduline* les personnes déposent des ressources dont elles ne sont que rarement les auteurs. Une fois de plus pour supporter le regard de l'autre, ne faudrait-il pas construire avec lui ?

## REFERENCES

- Alter, N. (2010). *Donner et prendre, la coopération en entreprise*. Paris: La Découverte.
- Bourda, Y. (2002). Des objets pédagogiques aux dossiers pédagogiques (via l'indexation). *Document numérique*, 6, 105-113.
- Bruillard, É. & Baron, G-L. (2009). Travail et apprentissage collaboratifs dans l'enseignement supérieur : opinions, réalités et perspectives. *Quaderni*, 69, 105-113.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.



- Charlier B. (2010). L'échange et le partage de pratiques d'enseignement au cœur du développement professionnel. *Éducation & Formation*, 290 , 137-149.
- Daele, A. & Charlier, B. (2006). *Les communautés virtuelles d'enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Daunay, B. (dir.) (2011). *Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique*. Rennes : PUR.
- Fluckiger, C. (dir.), Bachy S., Boucher, S., Daunay, B., Orange-Ravachol, D. & Souplet, C. (2016). *Projet "Ressources numériques au TNI"*, rapport final. Théodile-CIREL, Université de Lille.
- Fluckiger, C., Daunay, B. & Boucher, S. (2016). Le temps vécu. Discours d'enseignants disposant d'un TNI sur le temps de préparation des cours, *Distance et Médiation des Savoirs*, 16. Récupéré du site de la revue : <http://dms.revues.org/1642>
- Gueudet, G. & Trouche, L. (2008). Du travail documentaire des enseignants : genèses, collectifs, communautés. Le cas des mathématiques. *Éducation et didactique*, 2(3). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Lelong, B. (2002). Savoir-faire technique et lien social. L'apprentissage d'Internet comme incorporation et autonomisation. *Raisons pratiques*, 8, 265-292
- Loison, M. (2003). Mutualisation des pratiques pédagogiques, pratique réflexive et formation des maîtres. *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation*, 43, 127-142.
- Pernin, J.-P. & Lejeune, A. (2004). *Modèles pour ma réutilisation de scénarios d'apprentissage*. Colloque TICE Méditerranée.
- Villemonteix, F. & Beziat, J. (2013). Le TNI à l'école primaire : entre contraintes et engagement, *Sticef*, 20, Récupéré du site de la revue : [http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/17-villemon-teix-reiah/sticef\\_2013\\_NS\\_villemonteix\\_17p.pdf](http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/17-villemon-teix-reiah/sticef_2013_NS_villemonteix_17p.pdf).
- Wenger, É. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, identity*. New York: Cambridge University Press.