



académie
Nancy-Metz



Région académique
GRAND EST

**Certificat d'aptitude aux
fonctions de formateur
académique**

Année 2017- 2018

Académie Nancy Metz

Regards sur la mise en situation pédagogique

Maud Vageon

Sommaire

INTRODUCTION	1
UNE DIMENSION PERSONNELLE : DONNER A DECOUVRIR.....	3
1.1 Les enjeux.....	3
1.1.1 Impliquer et motiver.....	3
1.1.2 Rassurer.....	4
1.1.3 Sans infantiliser et sans « divertir ».....	5
1.2 Expérimentation au cours des formations numériques.....	6
1.2.1 Présentation et explications des ateliers proposés lors des formations	6
1.2.2 Présentation et analyse de l'enquête menée (<i>Annexe 1</i>).....	7
UNE DIMENSION PROFESSIONNELLE : DONNER A SE PROJETER	14
2.1 Une analogie structurelle : le principe d'isomorphisme	14
2.2 Une analogie formelle : les limites d'une stratégie par homologie	15
2.2.1 Définition et limites.....	15
2.2.2 Tester pour anticiper les difficultés des élèves.....	17
2.2.3 Imiter est-ce apprendre ?	18
FAVORISER L'APPROPRIATION ET LE TRANSFERT	23
3.1 Faire émerger la démarche utilisée, comprendre le processus.....	24
3.2 Penser le transfert.....	25
CONCLUSION	27
BIBLIOGRAPHIE	28
ANNEXES	A

Mes premiers pas dans le projet de Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique se sont caractérisés par un retour réflexif sur mon cursus de formation et par quelques discussions sur celui de mon entourage enseignant. Dans les échanges avec mes collègues d'arts plastiques, il est apparu que nous nous souvenions principalement de la mise en situation que nous y avons vécue, évinçant par là même les questions pédagogiques ou didactiques qui y avaient été abordées. Il est vrai que, tel que l'évoque Roger Muccielli pour défendre les méthodes actives, nous retenons 90% de ce que nous « disons en faisant quelque chose à propos de quoi nous réfléchissons et qui nous implique »¹, contre 30% de ce que nous voyons et 20 % de ce que nous entendons.

Aussi, en préparant avec mes collègues les formations numériques, la question des ateliers à mettre en place s'est vite posée. Assez naturellement, nous avons proposé des situations d'apprentissage élaborées pour nos classes qui, en les transposant, permettraient de placer le stagiaire au cœur de la pratique. J'ai ainsi réalisé la prédominance de cette démarche dans plusieurs formations : le stagiaire mis en situation pédagogique est invité à « pratiquer » à la manière dont l'est un élève en classe d'arts plastiques. « Révéler un changement d'état » avec un morceau d'argile, « Créer une scénographie » avec des éléments architecturaux photocopiés. Cette mise en situation n'est pas un jeu de rôle ni une simulation. Il s'agit de proposer aux stagiaires ce que l'on pourrait proposer à des élèves sans pour autant leur demander de les « imiter ».

Quelques lectures sont pourtant venues relativiser la pertinence de ces dispositifs. Dans un article intitulé *Pour mieux comprendre les pratiques des formateurs de formations TICE*², Maha Aboud-Blanchard et Fabien Emprin défendent l'idée que les démarches de formation qui consistent à « faire vivre aux stagiaires (en position « d'élèves ») totalement ou partiellement » des situations d'enseignement « que le formateur a lui-même construites (...) pour les utiliser dans sa classe » étaient en partie à l'origine de l'inefficacité des formations numériques. Elodie Foussard, conseillère pédagogique de circonscription, écrit dans un article publié dans *Les Cahiers Pédagogiques*³, que ces mises en situation ne sont, à la vue de son expérience des animations pédagogiques, pas indispensables.

On peut effectivement se demander dans quelle mesure ces ateliers, moments forts d'une formation de par le plaisir qu'ils suscitent généralement de découvrir, d'expérimenter

¹ (Muccielli, 1ère édition 1972 / 3ème édition 2016) p 78

² (Emprin, 2009, mis en ligne en 2013, p. 3)

³ (Foussard, 2011)

et de pratiquer, sont fructueux, porteurs de sens et formateurs. Ces mises en situation pédagogique sont-elles pertinentes dans le cadre de formations pour adultes dont l'objectif est, au-delà de faire découvrir, d'inciter un enseignant à aborder certains contenus ? Dans quelles mesures le fait de vivre, de faire ou d'éprouver une pratique incite ou aide à l'enseigner ? Autrement dit, que nous dit le faire sur l'acte d'enseigner ? Le stagiaire peut-il être dans l'expérimentation hic et nunc et dans la projection d'une pratique professionnelle simultanément ? Quels savoirs et quelles compétences de l'enseignant sont convoqués et développés alors ? Suffisent-ils à assurer le déploiement de ces pratiques dans les classes ?

Proposer à des enseignants de vivre une situation similaire à celle que l'on pourrait proposer à des élèves consiste à donner à expérimenter en inscrivant cette démarche dans une perspective pédagogique et didactique. Autrement dit, elle porte une double dimension, à la fois personnelle et professionnelle. Notre réflexion s'articulera donc sur ces deux aspects. Dans un premier temps, nous verrons dans quelle mesure ces ateliers engagent la personne même du stagiaire. Nous énumérerons les enjeux, le jour même du stage, tout en faisant émerger les difficultés et limites qu'ils peuvent induire. Dans un second temps, nous nous questionnerons sur la dimension professionnelle de ces mises en situation pédagogique : dans quelles mesures favorisent-elles une projection ? De quelles manières les stagiaires peuvent-ils s'emparer de ces ateliers ? Nous verrons les risques engendrés par une mauvaise lecture du rôle de ces ateliers. C'est pourquoi, pour finir, nous aborderons les moyens de clarifier leur statut, révélant par là même qu'ils ne peuvent suffire à eux-mêmes. Nous réfléchirons sur la nécessité de proposer des « modalités intégratives »⁴.

Pour appuyer ma réflexion, j'ai mené une première expérimentation lors de la première session des formations numériques en arts plastiques en 2017. Une enquête a été menée auprès de l'ensemble des enseignants d'arts plastiques de l'académie. L'enjeu était double : les interroger sur leur conception de ces mises en situation de manière générale puis plus spécifiquement d'évaluer la manière dont ils avaient utilisé celles qui leur avaient été proposées lors des formations numériques. J'exposerai les résultats de cette enquête tout au long de mon développement. Plus ponctuellement, je me référerai à un questionnaire distribué lors d'une formation inter degrés. L'objectif était de considérer le point de vue d'un public non « spécialiste » de la discipline. Cette formation sur le thème de l'architecture était proposée par une collègue d'arts plastiques pour huit enseignants du primaire dans le cadre des liaisons CM2 - 6^{ème}.

⁴ (Houpert, 2005, p. 3)

UNE DIMENSION PERSONNELLE : DONNER A DECOUVRIR

Les algorithmes en mathématiques, les arts du cirque en Education physique et sportive, les tâches complexes en sciences...les refontes des programmes invitent l'enseignant à traiter de nouveaux contenus ou à penser de nouvelles pratiques régulièrement. Pour concevoir une formation qui vise leur intégration et en particulier pour penser l'animation à mettre en place, il convient de s'interroger sur les raisons pour lesquelles un enseignant pourrait être frileux à l'idée de les enseigner. Les arguments sont probablement nombreux : le manque de connaissance du sujet ou de maîtrise technique, le fait de ne savoir comment traiter la question avec des élèves, le peu d'affinités avec cette pratique, l'appréhension de sa mise en place, de l'organisation qu'elle nécessite, des changements, des perturbations qu'elle peut engendrer ou le fait qu'elle soit une demande institutionnelle non légitime aux yeux du stagiaire... La formation continue a un double rôle à jouer : agir sur ces représentations et donner à l'enseignant les outils nécessaires à la conception de situations didactiques développant ces contenus.

Il s'agit donc de se demander dans quelle mesure le fait de proposer aux stagiaires de vivre une situation d'enseignement à la manière dont elle pourrait être proposée à un élève peut répondre à ces deux nécessités. En considérant le temps imparti à la formation, ne vaut-il pas mieux le consacrer à l'apport de connaissances « théoriques » sur le sujet, à la maîtrise de la pratique en question ou à la construction de séquences à proprement parlé ? Quels intérêts y a-t-il à faire vivre une situation pédagogique ? Est-ce réellement utile pour le stagiaire ?

1.1 Les enjeux

1.1.1 Impliquer et motiver

Dans un souci d'être concret ou exhaustif, le formateur pourrait être tenté d'exposer aux stagiaires une série d'exemples de situations testées avec les élèves, de proposer des images ou des vidéos attestant de la faisabilité ou de la richesse d'une pratique. Il irait pourtant à l'encontre d'un principe fondamental de l'andragogie, la pédagogie pour adultes, et des méthodes actives qui consistent à placer le stagiaire au cœur du dispositif d'apprentissage. Si, tel que l'évoque Roger Muccielli ⁵: « Le sujet apprend mieux s'il est engagé personnellement tout entier dans une action » le formateur doit favoriser les

⁵ (Muccielli, 1ère édition 1972 / 3ème édition 2016) | p78

dispositifs qui donneront à agir plutôt que d'envisager des stratégies de (dé)monstration qui placeraient le stagiaire en récepteur passif. Proposer aux enseignants de faire l'expérience d'une pratique, d'un contenu, c'est placer l'action au cœur de la formation et à la base de toute projection professionnelle car, tel que le dit Gerard Vergneau « Au début n'est pas le verbe, encore moins la théorie. Au début est l'action (...) c'est par l'action que commence la pensée... »⁶. Ainsi, avant même d'envisager la manière dont il pourrait travailler un contenu en classe, le stagiaire doit faire l'expérience de ce contenu, de cette pratique pour éprouver ce qui est en jeu. Il pourra ainsi se l'approprier, le faire sien.

Cet ancrage à la pratique peut favoriser l'adhésion des stagiaires et créer une situation engageante. Le fait d'éprouver du plaisir à faire, en particulier dans une formation disciplinaire, peut être un levier pour motiver les participants et pourquoi pas, inciter à aller au-delà dans leur découverte. Cet aspect est d'autant plus important dans les formations à public désigné. L'enjeu est en effet de créer une situation stimulante. Roger Muccielli⁷ explique qu'il « conviendra de préférer aux exposés d'informations les découvertes expérientielles : expérience mettant en cause à la fois l'objet que l'on veut faire étudier et les personnes ». Il s'agit donc bien, par la pratique, de sensibiliser les stagiaires pour engager leur implication.

1.1.2 Rassurer

Le fait de proposer aux stagiaires de vivre une situation d'enseignement que le formateur a pu éprouver dans ses classes, permet de (re)découvrir la pratique dans un cadre balisé et sécurisé. La formation continue peut être considérée comme un moment propice à la découverte d'une pratique si elle permet d'encadrer et de dédramatiser cette rencontre. Il s'agirait alors de créer des situations éliminant tous les éléments « parasites » de manière à placer le stagiaire en confiance, lui donnant droit à l'erreur, à l'essai, l'incitant au « tâtonnement ». Il est probable que cela soit un temps que peu d'enseignants s'accordent hors formation. Les modalités de cette mise en situation sont donc importantes à penser pour ne pas qu'elles soient contre productives.

C'est ce qu'Elodie Froussard explique dans son article sur ces ateliers : « La difficulté réside (...) dans la forme de la mise en situation qui ne pourra pas se résumer à la proposition de la pratique telle qu'elle sera mise en place en classe. »⁸ Le travail en binôme ou en petits

⁶ (Sous la direction de Jean-Marie Barbier, 2011, p. 275)

⁷ (Mucchielli, 1ère édition 1972 / 3ème édition 2016) p103

⁸ (Froussard, 2011)

groupes peut mettre en confiance, la proposition d'incitations « ludiques » peut favoriser les échanges et créer une ambiance favorable à l'engagement de chacun. A contrario, une proposition trop laborieuse demandant une maîtrise technique trop importante pourrait représenter un obstacle. Ainsi le formateur doit réussir à créer des situations qui soient efficaces au sens où elles permettraient de placer le stagiaire dans une activité, rapidement, ne laissant que peu de place à la tergiversation, au doute, à l'instabilité.

1.1.3 Sans infantiliser et sans « divertir »

Malgré tout, la réelle difficulté de ces mises en situation pédagogique est qu'elles peuvent infantiliser le stagiaire : comment proposer des situations d'apprentissage pouvant être proposées dans des classes à des enseignants sans les mettre en posture d'élèves, tout du moins sans éveiller chez eux le sentiment qu'on remette en question leur statut d'adulte. La démarche est d'autant plus complexe si l'on opte pour un atelier ludique.

Un juste équilibre s'impose. Proposer une situation rassurante ne doit pas signifier enfermer le stagiaire dans la réalisation de ce qu'il sait déjà faire. En effet, tel que le précise Alain Kuzniak, « une situation simple permet une prise de conscience nette de la démarche pédagogique suivie, mais en contrepartie elle risque d'infantiliser le stagiaire et/ou de provoquer son rejet ». Il faudrait à la fois s'appuyer sur l'expérience du stagiaire, ses savoirs, tout en lui proposant d'en tirer parti pour l'exposer à la nouveauté. Si l'on considère que tout apprentissage est « le fruit d'une adaptation à des données qui changent »⁹, on comprend l'importance de gérer « le couple régularités / perturbations » dont parle Michel Huber¹⁰. En restant exclusivement dans ce que le stagiaire sait faire, la situation risque fort de l'ennuyer et d'être peu enrichissante voire dégradante ; une situation trop inédite pourrait au contraire l'inhiber.

Le côté récréatif que peuvent prendre ces ateliers peut aussi constituer un risque : certains qui n'y verraient pas un intérêt direct avec leur profession d'enseignant pourraient juger inutiles ces mises en situation et estimer qu'elles sont une perte de temps. Expliciter leurs objectifs ne suffirait-il pas à éviter ce ressenti ? Rien n'est moins sûr. Roger Muccielli rappelle l'importance du principe de non gratuité dans l'andragogie. Sans justification, sans perception des objectifs liés à la professionnalité « les heures consacrées à ces aspects de la

⁹ (Huber, 2009, p. 15)

¹⁰ (Huber, 2009, p. 15)

formation sont vécus comme des loisirs, agréables certes, mais sans finalité perceptible, et donc sans engagement authentique de la part du stagiaire ».¹¹

La forme de ces mises en situation pédagogique est donc complexe à penser. Si le formateur va naturellement « piocher » dans son vécu pour choisir des séquences qui ont été productives, efficaces, il ne peut réduire l'atelier de stage à la situation qu'il propose en classe. Dans cette volonté de rendre actif le stagiaire tout en étant concret, il doit considérer une diversité de paramètres.

1.2 Expérimentation au cours des formations numériques

1.2.1 Présentation et explications des ateliers proposés lors des formations

Lors de la première session des formations, l'objectif était de rassurer et de changer certaines représentations véhiculées par le numérique. En effet, ce dernier peut supposer une gestion de classe complexe, nécessiter une organisation et une logistique lourde. Il fallait nuancer ces idées. Il s'agissait aussi de suggérer, à travers les ateliers, qu'avec peu de moyens et peu de connaissances techniques, les possibilités d'exploiter le numérique comme un outil au service de la création étaient malgré tout nombreuses. L'enjeu était donc d'inviter les stagiaires à expérimenter, à aborder les outils numériques dans une démarche exploratoire. Ainsi, le stagiaire devait pouvoir éprouver le plaisir de pratiquer un outil riche de possibles. Ce dernier objectif était d'autant plus important que nous avions affaire à un public désigné.

Nous avons choisi de proposer aux stagiaires quatre situations différentes, chacune d'elles avait permis dans nos classes une mise en action rapide des élèves et ne nécessitait donc pas de prérequis techniques importants. Les stagiaires avaient la liberté de choisir trois ateliers aux vues de leurs affinités ou du matériel qu'ils souhaitaient découvrir. Le choix laissé de travailler seul ou par groupe de deux ou trois devait favoriser l'engagement de chacun. Ces différentes options données aux stagiaires étaient aussi un moyen d'éviter leur infantilisation. (*Cf. Annexe 2*)

Le premier atelier « Ma main dans le dessin », invite à mélanger les techniques traditionnelles et numériques, permettant ainsi de trouver cet équilibre régularités/perturbations évoqué précédemment. En effet, les stagiaires peuvent s'appuyer sur une technique qu'ils maîtrisent : le dessin. Une représentation intégrant un personnage en mouvement doit être prise en photo de manière à créer l'illusion qu'une main interagit avec elle. L'usage unique de l'appareil photo comme médium, en abordant les seules

¹¹ (Mucchielli, 1ère édition 1972 / 3ème édition 2016)

problématiques du cadrage et du point de vue permet d'envisager une situation pédagogique utilisant le numérique sans trop de « lourdeurs ».

Le deuxième atelier « Le voyage de la souris » introduit les questions liées à la vidéo. Il invite à parcourir la salle avec un appareil numérique dans le but de montrer en caméra subjective la manière dont une petite bête appréhende l'espace. Le sujet aborde les questions de rythmes, de cadrage, de point de vue et d'échelle. Il a cet avantage de pouvoir être fait en plan séquence et de ne pas nécessiter de montage. Il est réalisable avec une fonction vidéo d'un appareil photographique ou un téléphone portable.

Le troisième, « Une partie de moi devient un bout de l'autre », engage une réflexion sur les écrans des tablettes et des smartphones. En prenant des fragments des uns et des autres, les stagiaires doivent recomposer un portrait hybride mais pour autant cohérent. Ce sujet questionne les notions de champ et hors champ, de luminosité et de netteté. Il permet une approche relativement intuitive de l'outil numérique et une rapidité d'exécution qui ne nuit pour autant aucunement à la démarche créative engagée.

Le quatrième, « Reporters avec frontières », traite des problématiques liées au droit à l'image. Avec les appareils photo, les stagiaires sont invités à rendre compte de la journée de stage, tel un reporter, en respectant les droits à l'image. Pour poursuivre, ils peuvent mettre en page les photographies prises en les accompagnant d'un texte au style d'un article de magazine ou de journal.

Dans les trois stages vécus, ces ateliers ont été proposés en milieu de matinée et se sont prolongés en début d'après-midi. L'ensemble des stagiaires s'est engagé volontairement. Les plus frileux se sont souvent orientés en premier lieu vers l'atelier mélangeant les techniques traditionnelles et numériques. J'ai pu apprécier les bénéfices de ces mises en situation sur l'ambiance de travail. Elles créent une bonne dynamique en ce qu'elles favorisent la cohésion du groupe. Elles suscitent du lien car elles sont propices aux échanges. Le plaisir des stagiaires à pratiquer s'est fait ressentir dans une large mesure. (Cf. *Annexe 3*)

1.2.2 Présentation et analyse de l'enquête menée (Cf. *Annexe 1*)

Le questionnaire sur ces journées de formation a été envoyé à l'ensemble des collègues d'arts plastiques de l'académie. Tous étaient censés avoir participé aux formations numériques. Ces dernières se sont déroulées dans le courant des mois de mars et avril. L'enquête a été menée en octobre. Elle avait pour objectif de faire le bilan des formations en questionnant particulièrement la manière dont les stagiaires s'étaient emparés des ateliers

pratiques qui leur avaient été proposés. Elle visait aussi à faire le point sur les usages du numérique, les difficultés et les demandes de chacun afin de préparer les formations numériques de 2018. Une partie des questions se penchait de manière plus large sur les statuts conférés aux ateliers de type *mise en situation élèves* usités quasi systématiquement dans les formations en arts plastiques. Soixante enseignants ont finalement répondu dont quarante avaient suivi les formations numériques.

Nous exposerons ici les résultats concernant le ressenti des stagiaires sur ces ateliers de manière générale. Plus spécifiquement, nous essaierons ensuite de voir si, ceux proposés lors de la session 2017 des formations numériques, ont suffi à nuancer les représentations. Nous reviendrons sur cette enquête dans la partie 2 afin d'envisager la manière dont les stagiaires ont exploité les ateliers qu'ils ont vécus.

1.2.2.1 *Les mises en situation sont-elles appropriées ?*

L'enquête nous permet de voir que pour une grande majorité des enseignants d'arts plastiques interrogés, l'avis sur les ateliers de type « mise en situation élève » est positif. En effet, 74% les jugent intéressantes, pertinentes, voire essentielles contre seulement 2.4% qui les pensent inappropriées. 18.5 % des interrogés trouvent ces situations ludiques. Pour autant ces derniers les considèrent aussi comme étant soit essentielles, intéressantes et/ou pertinentes. En revanche, 5% d'entre eux les qualifient de modélisantes. (*Cf. Doc 1*) Nous voyons donc que peu d'entre eux les considèrent comme gratuites.

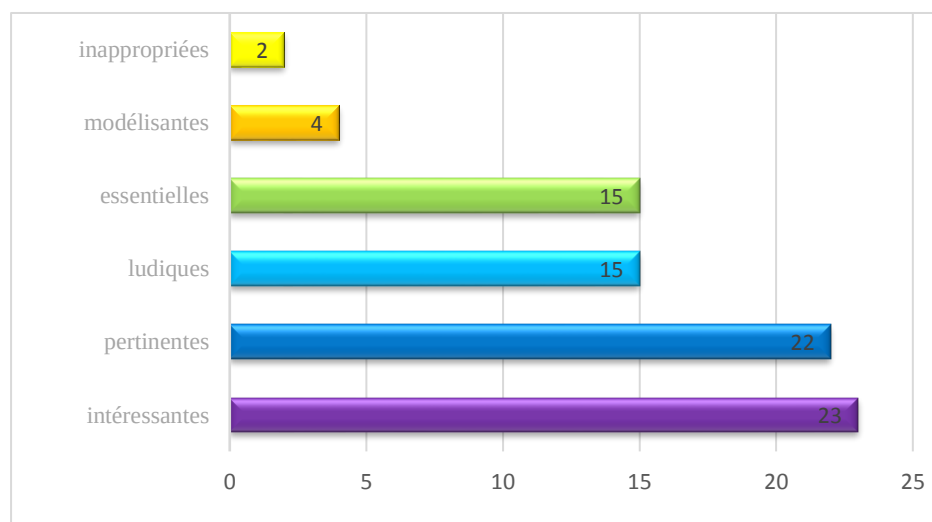
L'analyse du document 2 vient confirmer cette idée car les enjeux perçus par les stagiaires sont souvent multiples (*Cf. Doc 2*) : 46 des 60 enseignants interrogés ont coché deux cases. Un stagiaire seulement les considère comme étant une perte de temps. Il fait partie des deux qui les trouvent inappropriées. Les intérêts sont majoritairement « immédiats », autrement dit utiles le jour de la formation. Ces ateliers sont avant tout perçus par la moitié des enseignants comme un moyen de rendre concret les contenus de formations. Ils le sont effectivement à plusieurs égards : ils illustrent les programmes de la discipline, ils en proposent une mise en œuvre et ils permettent de faire l'expérience d'une pratique. Nous le verrons ultérieurement, la légitimité accordée à ces ateliers tient aussi du fait qu'il ne s'agit pas uniquement d'expérimentation. Leur ancrage à la professionnalité, nécessaire à l'implication authentique du stagiaire selon Roger Muccielli, passe par la ressemblance à des situations de classe. Enfin, 16.6% estiment qu'ils dynamisent la formation, ce qui peut laisser croire qu'ils sont un moyen de déjouer l'ennui, qui serait contreproductif en formation. On peut donc conclure que le recours à ce type d'atelier est riche de sens pour

beaucoup de stagiaires et que pour certains, l'expérimentation, donc l'enrichissement personnel a sa place en formation.

Doc.1 : Extrait de l'enquête menée auprès des enseignants d'arts plastiques concernant les mises en situation utilisée en général dans les formations disciplinaires :

Les chiffres suivants se basent sur 60 enseignants, ils pouvaient cocher deux réponses.

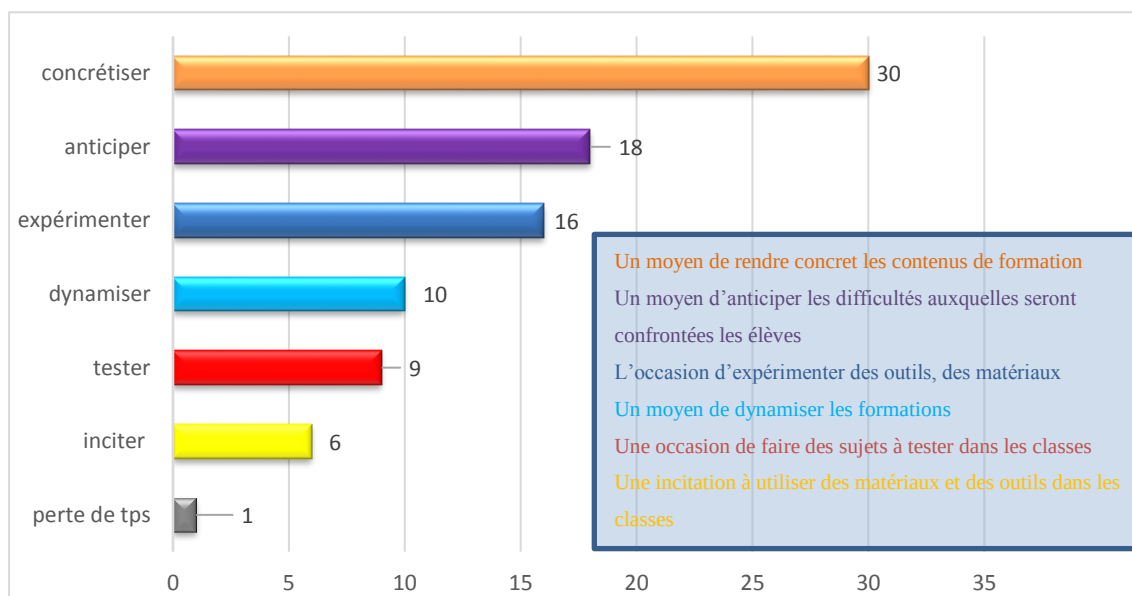
Plus largement, dans le cadre des formations disciplinaires, quel regard portez-vous sur les ateliers qui consistent à vivre une situation d'apprentissage ?



Doc.2 : Extrait de l'enquête menée auprès des enseignants d'arts plastiques concernant les mises en situation utilisée en général dans les formations disciplinaires :

Les chiffres suivants se basent sur 60 enseignants d'arts plastiques, ils pouvaient choisir plusieurs réponses, 90 ont été cochées.

Quel regard portez-vous sur les ateliers qui consistent à vivre une situation d'enseignement ?



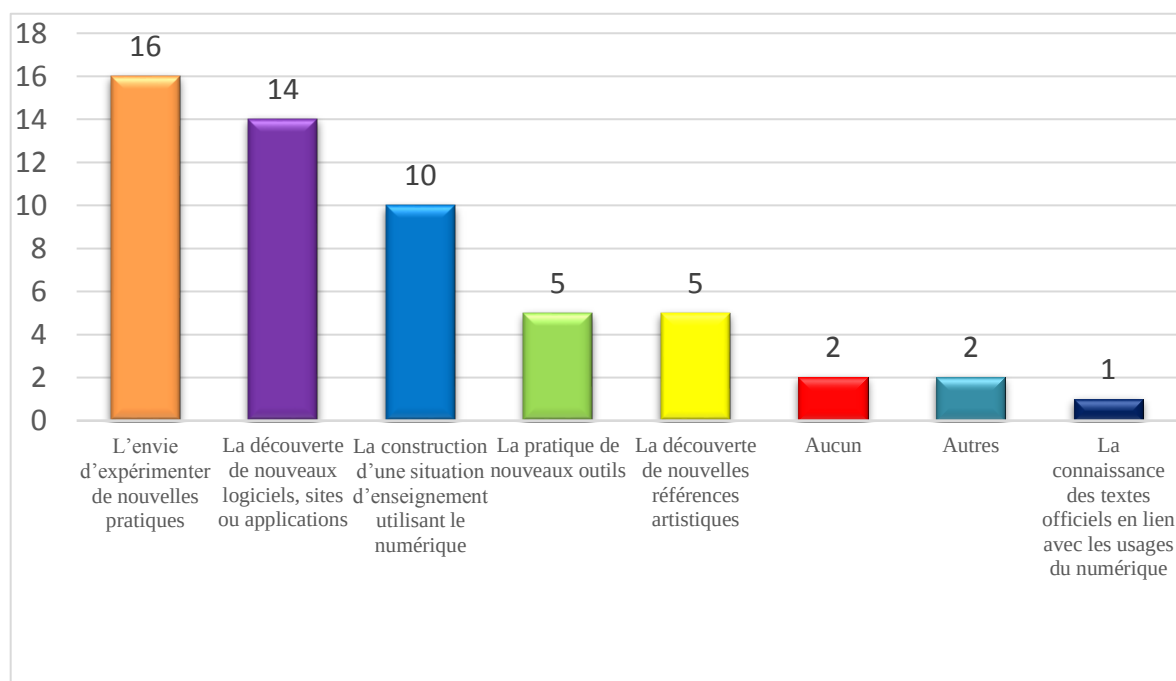
1.2.2.2 Les mises en situation ont-elles incité à de nouvelles pratiques ?

Les autres temps de la journée numérique 2017, plus théoriques, consistaient à ancrer la pratique aux textes officiels et à partager des références. Aussi, le diagramme ci-dessous interrogeant sur les bénéfices que les stagiaires ont retiré des stages, nous permet de voir que pour la majorité d'entre eux l'intérêt réside principalement dans l'exercice de la pratique, autrement dit dans les mises en situation proposées. En effet, pour 40% des stagiaires, la formation a donné l'envie d'expérimenter de nouvelles pratiques. Nous pouvons donc considérer que ces ateliers ont suscité des motivations intrinsèques, définies par Roger Muccielli ¹² comme « cette attention spontanée poussée par des déterminants internes de l'action (...), elle exprime un désir, un vouloir ou des intérêts personnels », ici, le plaisir du faire. On peut espérer que, par ce biais, les enseignants envisagent de les exploiter davantage dans leurs classes.

Doc. 3 : Extrait de l'enquête :

Les chiffres suivants se basent sur les 40 enseignants qui ont suivi les formations numériques, ils pouvaient cocher deux réponses.

Quels bénéfices avez-vous retirés de cette formation numérique ?



¹² (Mucchielli, 1ère édition 1972 / 3ème édition 2016)

1.2.2.3 Les mises en situation ont-elles agi sur les représentations ?

Nous l'avons vu, un des enjeux principaux de ces ateliers pour le formateur est de travailler sur les représentations des stagiaires. La mise en situation est concrète, car elle passe par l'action. Bien pensée, elle peut donc constituer un bon levier pour modifier les a priori, les idées préconçues.

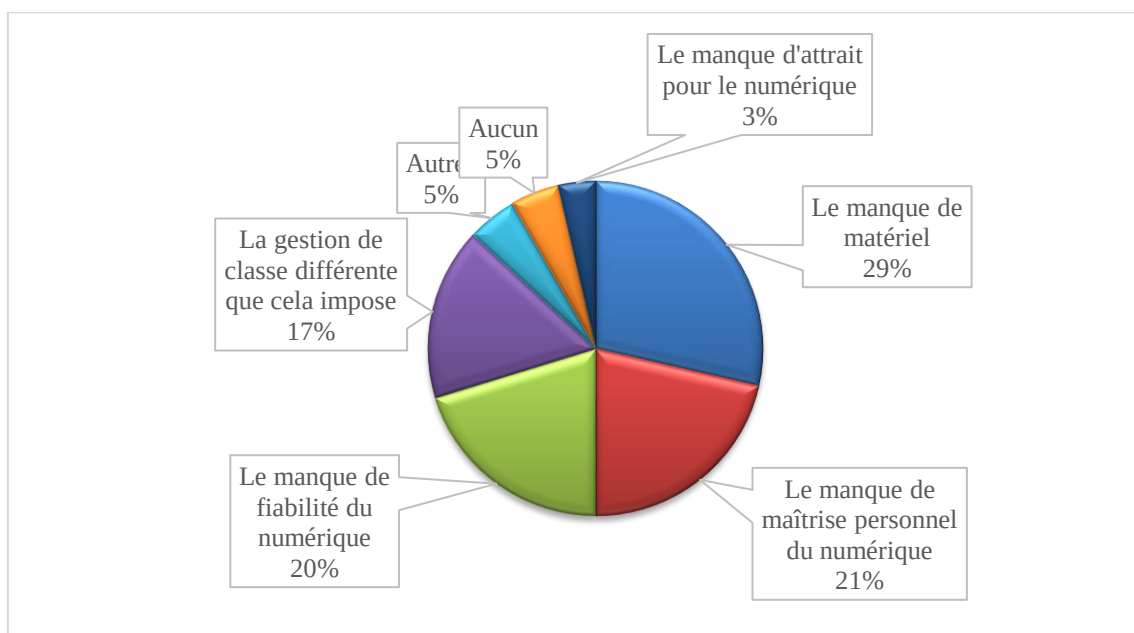
Un regard sur l'enquête menée parallèlement lors de la formation inter degrés sur le thème de l'architecture révèle que la mise en situation est un biais intéressant pour modifier les représentations. Dans le questionnaire, la formatrice (*Cf. Annexe 4*) explique qu'elle a opté pour la mise en situation pédagogique afin « d'inciter les collègues à envisager davantage des situations d'apprentissage simples à mettre en œuvre qui mettent les élèves en situation de réflexion et de questionnement et non plus seulement envisagés comme des « petits mains » au « service » du projet de l'enseignant ». Du côté des stagiaires, les réponses à la question : « En quoi diriez - vous que l'expérimentation que vous avez vécue lors de la première séance a été utile ? » (*Cf. Annexe 5*) montrent qu'effectivement, l'atelier a été efficace pour travailler sur l'image que se faisaient les enseignants d'une situation d'enseignement en arts visuels.

Dans l'expérimentation menée lors des formations numériques, l'objectif était de « dédramatiser » l'usage du numérique dans les classes tant d'un point de vue des connaissances techniques requises que de la gestion du matériel. Aucune question de l'enquête ne permet de statuer clairement sur leur efficacité. En revanche, la lecture des demandes faites en vue de la préparation de la session 2018 et celle des difficultés que disent encore rencontrer les enseignants dans l'usage du numérique invitent à relativiser leurs effets. Effectivement, alors que les mises en situation ont été conçues pour ne nécessiter que peu de matériel, la moitié des enseignants attendent encore de la formation numérique 2018 qu'elle propose des situations de ce genre (19 enseignants sur les 40 présents lors des premières sessions). D'ailleurs encore 29% évoquent ce manque de matériel comme un frein à l'usage du numérique dans la pratique avec les élèves. Autrement dit, beaucoup d'enseignants attendent de la future formation qu'elle réponde à des difficultés auxquelles des réponses ont été apportées lors de la première.

Doc. 4 : Extrait de l'enquête :

Les chiffres suivants se basent sur 60 enseignants d'arts plastiques.

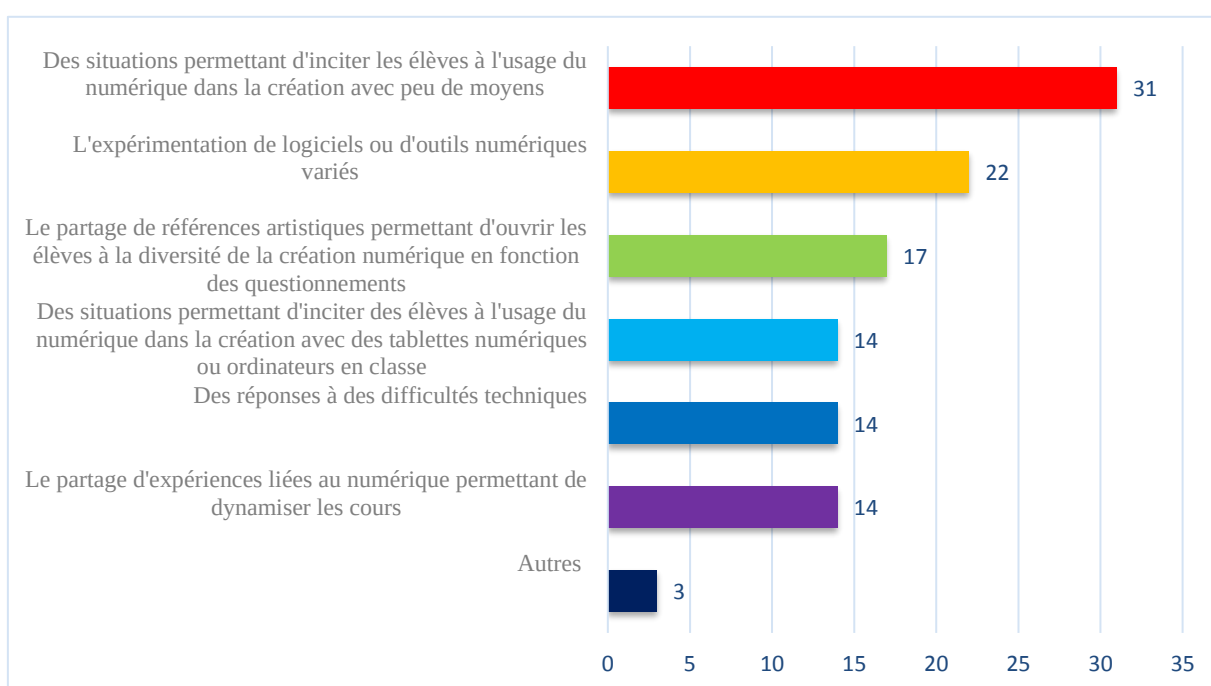
Quelles difficultés rencontrez-vous dans la pratique du numérique auprès des élèves ?



Doc 5 : Extrait de l'enquête

Les chiffres suivants se basent sur 60 enseignants d'arts plastiques.

Que souhaiteriez-vous voir développer lors des prochaines formations numériques ?



Ainsi, l'enquête menée révèle qu'une grande majorité des formés estime sinon essentiel, au moins pertinent et intéressant le recours à ces stratégies de formation. Nous avons vu que les bénéfices le jour même du stage peuvent être multiples. Mais si la dimension personnelle de l'expérience vécue est fondamentale, il reste primordial d'interroger les enjeux professionnels. Que nous apprennent ces mises en situations qui pourraient être utiles à la fonction d'enseignant ? Autrement dit, en quoi le fait d'éprouver la situation dans laquelle pourrait être placée l'élève serait-il favorable à l'acquisition de compétences professionnelles ? Pourquoi reproduire en formation la démarche exploratoire recommandée avec les élèves si les compétences à acquérir ne sont pas les mêmes ? Au-delà de la découverte et de l'expérimentation qu'elles permettent, ces mises en situation donnent-elles réellement au stagiaire la possibilité de se projeter en tant qu'enseignant ? C'est ce sur quoi nous allons nous pencher dans la deuxième partie.

UNE DIMENSION PROFESSIONNELLE : DONNER A SE PROJETER

L'enquête sur le statut accordé aux mises en situation pédagogique dans le cadre des formations numériques révèle que 47% des enseignants accordent une double dimension à ce type d'ateliers. En effet, d'un côté il s'agit pour eux d'expérimenter des pratiques, de dynamiser la formation et de concrétiser les contenus de formation, tel que nous l'avons précédemment évoqué, de l'autre, ils permettent d'anticiper les difficultés des élèves, de tester des sujets ou d'inciter à utiliser des outils et matériaux dans les classes (Cf. *Document 2*). Il s'agirait alors pour le formé d'être dans une projection professionnelle. Il apparaît que celle-ci est basée sur l'analogie : ce qui lui est proposé en formation est vécu comme ce qu'il pourrait proposer à ses élèves. Quelle est réellement la nature de cette ambivalence ? Dans quelles mesures est-elle utile ? Est-elle fondée et est-elle porteuse de sens ?

Dans cette deuxième partie, nous nous questionnerons sur la nature de l'analogie existant entre la situation vécue par l'enseignant le jour du stage et celle de l'élève : quelles similitudes se trament et comment les rendre significatives, utiles pour l'enseignant ? Ceci nous permettra de faire apparaître les limites et confusions qu'elle peut engendrer et ses véritables enjeux.

2.1 Une analogie structurelle : le principe d'isomorphisme

Durant la réunion de formateurs qui visait à préparer les formations numériques, chacun a proposé des situations d'enseignement qu'il avait conçues pour sa classe. Ainsi, les ateliers ont été définis en fonction de différents paramètres : l'ancrage aux textes officiels, l'efficacité avec les élèves en termes de « rapidité de mise en activité », l'économie de moyens tant matériels que techniques, etc... Pour autant, l'enjeu de ces mises en situation pédagogique en formation est moins d'imposer un modèle à reproduire que de proposer des possibles et surtout de faire comprendre le processus cognitif qui se joue en vivant la situation. Il ne s'agit pas de rechercher une similitude de forme mais bien de logique, de cohérence. L'objectif est de donner à éprouver la situation pour comprendre ce qu'elle convoque, les démarches pédagogiques qu'elle met en œuvre : c'est le principe d'isomorphisme. Tel que l'évoque Philippe Meirieu « Les enseignants ne font jamais avec leurs élèves ce qu'on leur dit de faire, mais ce que l'on fait avec eux. »¹³ « Ce principe d'isomorphisme demande que la forme utilisée dans la formation soit la même que celle

¹³ (Meirieu, *Former des enseignants pour une Ecole Démocratique : Pourquoi ? Comment ? Vers une formation par le projet en alternance* / , 2005)

attendue dans les classes par la suite. Cependant, il n'est pas question, pour les enseignants, de reproduire en classe une situation de stage « identique » à celle qu'ils ont vécue, mais de reprendre les processus utilisés en stage en les adaptant à leur travail d'enseignant. » Ainsi, pour inciter l'enseignant à créer une situation d'apprentissage qui permettra aux élèves d'opter pour une démarche exploratoire et qui favorisera la découverte, il faut lui donner l'occasion en formation de vivre la richesse des postures, des attitudes qu'engendre ce genre de situation.

C'est la raison pour laquelle une démarche plus techniciste en formation n'est peut-être pas à privilégier. Il est pourtant toujours plus difficile d'enseigner une notion ou de faire travailler nos élèves avec des outils, des techniques, des contenus que l'on maîtrise peu. Le sentiment d'illégitimité peut freiner le déploiement de certaines pratiques. Si nous prenons l'exemple des formations numériques et que nous considérons, tel que le montre l'enquête, que 21 % des enseignants interrogés éprouvent des difficultés à mettre en place dans les classes le numérique du fait d'un manque de maîtrise (*Cf. Document 4*), pourquoi ne pas envisager une formation qui consisterait à s'entraîner sur des logiciels, à apprendre les manipulations d'un appareil photographique ? Sylvie Le Lay, IA-IPR des arts plastiques de Poitiers en 2005 lors d'une réunion des interlocuteurs académiques, expliquait que « l'accompagnement des élèves comme des collègues ne peut se faire par recettes et reproductions de mécanismes » car, en effet, « l'outil numérique ne doit pas conduire à des méthodes d'enseignements exclusivement technicistes. »¹⁴ Nous avons donc opté pour des situations qui permettaient d'aborder le numérique comme outil de création, dont l'approche relativement intuitive permettait de répondre à une situation problème.

Mais comment s'assurer que les stagiaires vont percevoir cette structure, cette logique plus que la forme même de la situation qui leur est proposée ? N'y voient-ils pas simplement une proposition à mettre en place dans leur classe ? Et quelles conséquences pourraient avoir une lecture partielle, superficielle ou erronée des enjeux de la situation qu'on leur donne à vivre ?

2.2 Une analogie formelle : les limites d'une stratégie par homologie

2.2.1 Définition et limites

Concevoir une situation d'apprentissage en formation pour qu'elle soit reproduite à l'identique en classe impliquerait que la démarche utilisée par le formateur s'apparente à une stratégie définie par Alain Kuzniak, d'*homologie*. Ce dernier a observé la manière dont

¹⁴ (Le Lay, 2010)

s'organisait la formation des maîtres dans les années 90 en essayant de distinguer les différentes méthodes utilisées par les formateurs pour apprendre aux étudiants à construire une situation d'enseignement en mathématiques dans le premier degré. *La stratégie par homologie* est définie comme celle où « le formateur utilise un mode de transmission identique à celui qu'il souhaite voir utiliser par ses étudiants lorsque ceux-ci enseignent »¹⁵. Les ressemblances entre la situation vécue par le formé et celle proposée aux élèves sont liées à la situation dans laquelle va être l'apprenant. Elle invite à l'imitation et de ce fait, évince les problématiques liées à la transposition dans les classes : l'étudiant refait avec ses élèves ce qu'il a vécu en formation.

D'après l'auteur, un des avantages de cette méthode est qu'elle est « axée sur la professionnalisation » puisqu'elle engage des savoirs pédagogiques et didactiques, à l'inverse des *stratégies culturelles* qui, dans le domaine qui l'intéresse, portent davantage sur des savoirs mathématiques. En revanche, elle peut présenter d'après lui, deux risques. Dans un premier temps, il pourrait y avoir une *dénaturation simplificatrice* de la situation qui, reproduite sans avoir été réellement cernée, pourrait perdre en qualité, en intérêt voire en cohérence. D'autre part, il regrette que ces méthodes se basent sur un niveau moyen des étudiants en mathématiques, sans combler ou remédier à ces carences.

De plus, Maha Abbout Blanchard et Fabien Emprin expliquent, en s'appuyant sur cette définition d'Alain Kuzniak, que l'un des problèmes des *stratégies par homologie* en formation, en particulier numérique, est justement « qu'elles ne permettent pas de dissocier la genèse instrumentale de l'enseignant de celle qui est proposée aux élèves dans la situation ». Cette confusion mènerait à une « carence en réflexion sur la genèse instrumentale de l'élève »¹⁶ occultant par la même les réelles compétences : capacités, attitudes et connaissances, mises en jeu chez l'élève. Ainsi en envisageant cette expérience comme similaire à celle vécue par l'élève, l'enseignant pourrait se fourvoyer sur son analyse et de ce fait, sur sa faisabilité en classe.

Nous allons donc nous pencher sur ces différents arguments : dans quelle mesure la mise en situation vécue comme une situation à reproduire auprès des élèves permet-elle d'anticiper leurs difficultés ? L'analogie formelle faite naturellement par les stagiaires engendre-t-elle un risque de *dénaturation simplificatrice* de la situation d'apprentissage ?

¹⁵ (Kuzniak, 1994, pp. 17-18)

¹⁶ (Emprin, 2009, mis en ligne en 2013, p. 3)

Enfin, le fait de reproduire ces situations favorise-t-il le développement d'une compétence professionnelle ?

2.2.2 Tester pour anticiper les difficultés des élèves

On peut effectivement se dire que le fait de vivre la situation avant de la proposer aux élèves est un moyen de la tester. C'est d'ailleurs un conseil souvent répété en formation initiale : il faut faire le sujet avant de le proposer à ses élèves afin d'en évaluer la faisabilité. Cela permet de mieux appréhender les démarches pédagogiques et invite aussi à se questionner sur la formulation des consignes et des contraintes, à prendre conscience de ce qu'implique un terme plutôt qu'un autre. D'ailleurs, un tiers des enseignants d'arts plastiques interrogés estiment que ces mises en situation permettent d'anticiper les difficultés auxquelles seront confrontés les élèves (Cf. Document 2). Le propre vécu du stagiaire est alors assimilé à celui de l'élève. Est-il pourtant pertinent d'imaginer que notre manière d'appréhender les choses sera la même que celle d'un élève alors que notre vécu, nos expériences et nos statuts d'enseignant et d'adulte induisent une approche spécifique ? Alors qu'il ne s'agit ni d'un jeu de rôle, ni d'une simulation, comment l'expérience d'un enseignant face à une situation peut être assimilée à celle d'un élève ? D'autre part, quelles conséquences pourrait avoir cette confusion *des genèses instrumentales* ? En quoi viendrait-elle entraver la mise en place de la pratique dans la classe ? Le risque est probablement double.

J'ai vécu en début de carrière une expérience illustrant cette erreur d'appréciation. Sereine quant au sujet que je proposais à mes élèves, l'ayant vécu de manière assez similaire en stage et testé auprès de mon entourage, je demandai à mes élèves d'utiliser le matériel à leur disposition pour imaginer une série de photographies de laquelle émanerait une cohérence de forme, de couleur, de grandeur ou de matière. Une verbalisation faisant émerger les enjeux d'une série a permis une mise en pratique rapide des groupes d'élèves. Le moment critique a été celui de la prise de vue. Je n'avais pas anticipé leur difficulté à utiliser un appareil photo numérique : ne sachant trouver le bouton pour allumer l'appareil, la manière de faire une mise au point, un cadrage, le moyen de visionner leurs images. J'avais simplement omis qu'une majorité d'entre eux n'en n'avait jamais manipulé. La confusion qui s'en est suivie m'a déstabilisée. Une remédiation s'imposait. Par la suite, j'ai intégré à ma séquence une phase d'exploration de cet outil puis abordé des considérations techniques facilitant la démarche des élèves. Aucun de mes collègues en formation n'a eu conscience de la difficulté pour un élève de manipuler cet appareil. Ces moments de latence dans un

cours peuvent être difficiles à gérer et refroidir certains, moins à l'aise avec cette pratique ou dans certains contextes difficiles, de renouveler l'expérience. A l'inverse, et c'est l'exemple donné par les deux auteurs précédemment cités, un stagiaire qui vivrait comme laborieuse une situation pédagogique vécue en stage pourrait se dire « si, moi, j'ai des difficultés à le faire alors les élèves ne peuvent pas y arriver ».¹⁷ Expérience peu probante, donc, pour les inciter à exploiter ces pratiques dans leur classe.

L'évaluation des possibles difficultés auxquelles cette situation confronte n'est certes pas exhaustive. Pour autant, est-elle dénuée de sens ou productive de contresens ? Si en début de carrière la confusion peut se faire, l'expérience quotidienne de cette hétérogénéité ne sensibilise-t-elle pas l'enseignant et ne lui donne-t-elle pas cette faculté d'anticiper des difficultés sans pour autant y avoir été personnellement confronté ? Il envisage celles qu'il vit comme possibles mais probablement pas comme exclusives. Cependant, ces situations suscitent une certaine ambiguïté. En s'adressant à la personne et à l'enseignant simultanément (enseignant qui lui-même peut se projeter en élève), des confusions peuvent émerger et placer le néophyte qui reproduira dans sa classe cet atelier dans une situation d'inconfort et produire par là même l'effet inverse de ce qu'était l'objectif de formation. A contrario, une proposition de situation qui supposerait une maîtrise technique plus conséquente pourrait refroidir certains estimant que leurs difficultés sont au moins identiques à celles que pourraient rencontrer les élèves. Aussi, une réflexion sur la manière dont les élèves pourraient évoluer et s'approprier l'outil et ses fonctionnalités, dans la pratique, puisqu'elle n'est pas induite dans l'expérience même de la situation, est à penser et à développer en formation. Sinon, il est important de clarifier le statut de ces mises en situations qui n'ont pas pour objectif d'anticiper les difficultés des élèves mais bien d'éprouver ce que tout apprenant, adulte, enfant, novice ou expérimenté, vivra et quels sont les phénomènes d'apprentissage auxquels elles confrontent.

2.2.3 Imiter est-ce apprendre ?

L'assimilation de la mise en situation pédagogique à une stratégie par homologie pourrait induire finalement une homogénéisation des pratiques. Si la formation a un rôle prescriptif nécessaire, l'imitation, la reproduction sont bien plus normatives. Nous pourrions regretter qu'il en soit ainsi. L'enquête réalisée auprès des enseignants d'arts plastiques révèle pourtant que seuls 4 enseignants sur les 60 interrogés trouvent ces situations modélisantes (*Cf. Document 1*). Il ne s'agit effectivement pas pour le formateur de montrer des modèles

¹⁷ (Emprin, 2009, mis en ligne en 2013, p. 16)

mais bien plus de proposer des possibles. Alors pourquoi imiter ? Cela peut être rassurant : la situation a été testée, éprouvée et approuvée, elle correspond aux textes de référence. On peut aussi supposer que certains s'emparent de recettes toutes faites par commodité. N'est-il pas légitime d'attendre d'une formation qu'elle fournisse des outils qui soient directement utilisables dans les classes ? Bruno Duvauchelle¹⁸ évoque le profil de « certains enseignants, qui pris dans la nasse de leur professionnalité, vont rechercher la satisfaction de la reproduction de ce qui existe plus que le questionnement de la découverte, (...) Ils ont des comportements similaires à certains enfants dont le désir de découvrir le monde et de déployer plusieurs méthodes d'investigation pour le maîtriser ont été peu stimulés. » Il est vrai que dans un souci d'efficacité, certains stagiaires ont envie de bénéficier de fiches de cours toutes faites, d'outils prêts à l'emploi. Ces ateliers proposés peuvent être perçus comme tels.

Le niveau de maîtrise de l'enseignant dans le domaine abordé en stage est probablement déterminant de cette « récupération à l'identique » de la situation vécue en formation. Un regard sur l'enquête réalisée avec les professeurs des écoles (*Cf. Annexe 5*), qui ne sont pas des spécialistes de la discipline, suite à la formation proposée sur le thème de l'architecture, nous permet de confirmer cette idée. Ils estiment tous plus ou moins avoir des difficultés à s'emparer des questions artistiques du programme. La proportion de ceux qui envisagent de reproduire le sujet proposé en formation à l'identique est conséquente. En revanche, pour l'enquête menée auprès des enseignants d'arts plastiques, si seulement 15 % des stagiaires disent concevoir ces mises en situation comme des moyens de tester des sujets qu'ils donneront en classe, 26 enseignants qui ont suivi les formations numériques sur les 40 qui ont répondu ont utilisé dans leur classe les incitations qui leur avait été proposées le jour de la formation, soit 65%. Parmi ces 26 enseignants (*Cf. Document 6*), 16% les ont présentées sans aucune modification. Nous pouvons constater que 58% ont opéré ce que l'on pourrait nommer un accommodement, un ajustement au contexte : ils les ont reformulées, ont changé les intitulés de l'incitation (21%), ils les ont adaptées au matériel dont ils disposaient (26%), ou les ont complétées par des références personnelles (11%).

Nous pourrions nous réjouir de ces chiffres : si les stagiaires récupèrent ce qui est fait en formation c'est que cela est non seulement utile (en ce que cela leur a permis de s'engager dans la pratique) mais aussi utilisable (en ce que cela a été perçu comme un outil à pratiquer). Mais nous pouvons constater que les changements entre la situation vécue et celle proposée

¹⁸ (Devauchelle, 2016)

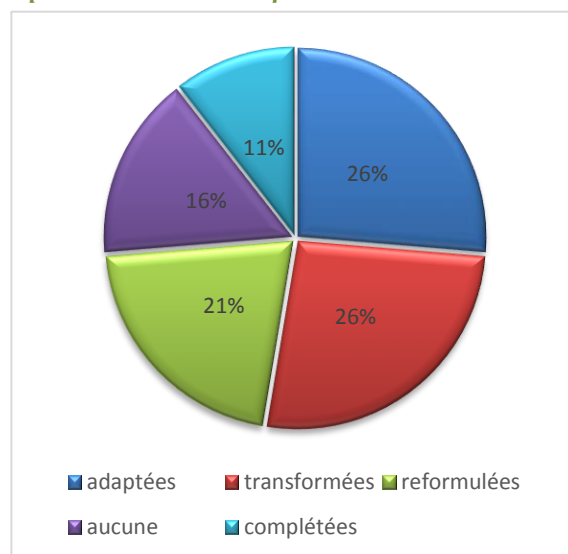
en classe sont moindres. Ils ne supposent pas une réelle appropriation du sujet. J'entends dans cette « appropriation » une double signification : elle suppose d'opérer les changements nécessaires aux vues d'une adaptation au contexte mais surtout, elle engage à transformer cette situation pour la faire sienne, correspondant à sa conception, sa personnalité etc. Nous pourrions considérer que les 26% restants, qui indiquent que ces incitations leur ont donné de nouvelles pistes et qu'elles ont été totalement remodelées avant d'être présentées aux classes, se sont appropriées les sujets proposés. Encore une fois, on peut relier ce dernier élément à la maîtrise de l'outil. Ces mêmes 26% sont ceux qui estiment ne rencontrer aucune difficulté dans la mise en œuvre du numérique dans les classes (Cf. Annexe 2). Ces chiffres laissent supposer, assez logiquement, que le plus les enseignants sont à l'aise avec une pratique, le plus ils parviennent à se détacher de cette analogie formelle et à s'approprier la proposition qui leur est faite en stage.

Doc.4 : Extrait de l'enquête menée auprès des enseignants d'arts plastiques concernant les mises en situation suivies lors des formations numériques.

Les chiffres suivants se basent sur 40 enseignants d'arts plastiques

« Si vous les avez utilisées, dans quelle mesure diriez-vous que vous les avez modifiées ? »

Je les ai adaptées en vue du matériel dont je disposais
 Elles m'ont inspiré de nouvelles pistes mais je les ai
 totalement modifiées pour me les approprier
 Je les ai reformulées
 Je les ai testées telles qu'elles m'avaient été présentées
 Je les ai complétées avec des apports théoriques
 personnels



Tel que nous l'avons évoqué, le formateur peut dans une certaine mesure se satisfaire du fait que les stagiaires utilisent des propositions qui leur sont faites en stage pour les reproduire dans leur classe. Il pourrait cependant aussi espérer que la proportion de ceux qui y voient des pistes de réflexion bien plus que des modèles à dupliquer soit plus conséquente. Cela ne signifierait-il pas que les formés ont cerné ce principe d'isomorphisme qui consiste à leur faire comprendre les démarches pédagogiques à déployer ? La distanciation avec l'atelier proposé en formation nécessite une appropriation des contenus abordés et un travail

de conception de situation d'enseignement. Il s'agit bien alors de cette compétence attendue d'un enseignant de « Construire, mettre en œuvre (...) des situations d'enseignement et d'apprentissage » c'est-à-dire « Savoir préparer les séquences de classe (...) Identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, (...) ». ¹⁹

On pourrait voir une autre limite dans le fait de reproduire une situation d'un point de vue purement formel : cette *dénaturation simplificatrice* évoquée par Alain Kuzniak. La question se pose d'autant plus pour des formations qui concernent des enseignants qui ne sont pas spécialistes d'une discipline. « Il y a dénaturation à partir du moment où la simplification transforme la nature du savoir mis en jeu ou modifie radicalement les démarches pédagogiques initiales. » ²⁰ On peut imaginer qu'avec peu de connaissances du domaine, une transposition dans la classe pourrait se voir édulcorée ou schématisée et appauvrie. Lors d'une réunion de bassin, j'ai eu l'occasion de vivre une séquence conçue initialement pour des élèves du cycle 4 en éducation musicale et chant chorale. Dans une salle sans table ni chaise, par petits groupes, il nous a été demandé de créer des jeux de rythmes avec le nom d'un fruit par répétitions de syllabes, accélérations de prononciations... Dans un second temps, il fallait faire correspondre une chorégraphie que chaque membre du groupe devait réaliser tout en chantant les sons inventés. Le final consistait en une chorale en canon, chaque groupe devait de manière consécutive puis simultanée chanter ces jeux de rythmes et reproduire la chorégraphie inventée. La formatrice orchestrait l'ensemble puis enregistrait. Après le plaisir et la curiosité suscités par ce moment, je me suis interrogée sur ce que j'aurais pu faire si, suite à cette seule expérience, on m'avait demandé de concevoir une situation d'enseignement pour une classe. N'ayant pas d'autres repères, j'aurais naturellement essayé de reproduire ce qu'on m'avait fait vivre ce jour-là, utilisant les mêmes mots, reconstituant les mêmes conditions spatiales et temporelles. Mais il est probable que sans les connaissances didactiques et disciplinaires, je passe à côté des enjeux fondamentaux d'une telle situation. D'autres outils, d'autres moments auraient donc été nécessaires pour que je sois capable dans un premier temps de comprendre ce qui était en jeu et dans un second, de concevoir une situation d'enseignement cohérente.

Nous l'avons vu la dimension professionnelle est induite par la nature même de la mise en situation pédagogique. On pourrait croire que sa ressemblance avec une situation

¹⁹ (Guin, Delahaye, & nationale, 2013)

²⁰ (Kuzniak, 1994)

d'enseignement à proposer aux élèves dispense de *modalités intégratives* ²¹ ou d'une réflexion sur la transposition. Mais, tel que cela a été évoqué, reproduire c'est aussi souvent faire l'économie d'une réelle prise de conscience des compétences convoquées, des questionnements mis en jeu, des conditions nécessaires etc. Le seul vécu ne peut donc suffire à développer les compétences qui permettront de concevoir une situation d'enseignement. Une distanciation et une appropriation s'imposent et ces deux démarches doivent être développées le jour de la formation.

²¹ (Houpert, 2005, p. 3)

Philippe Perrenoud explique qu' « on pourrait distinguer un transfert banal et quasi automatique, qui relève de mécanismes élémentaires, d'un transfert problématique, qui exige un effort, un travail cognitif, parce qu'il mobilise des acquis construits dans des situations nettement différentes de celle qu'on affronte hic et nunc, non seulement parce qu'elles appartiennent à un autre temps et à un autre lieu, à un autre contexte, mais parce que l'analogie n'est ni totale ni immédiatement perceptible. »²² La reproduction n'engendre pas cet effort, ce travail cognitif. Elle n'engage pas de réflexion, elle est ce *transfert banal* basé sur des automatismes. Le principe d'isomorphisme est essentiel pour donner aux stagiaires l'occasion d'éprouver les démarches pédagogiques qu'engage un contenu, une pratique. Le seul fait de vivre une situation qui les mettra en œuvre ne suffit pas toujours à en cerner la structure, le processus. Des outils qui vont favoriser la lecture de ce qui a été proposé, qui vont inciter à analyser ce qui a été vécu, qui vont permettre de verbaliser pour se distancer sont nécessaires. Sans cette conscientisation, les risques sont peut-être d'inciter à reproduire à l'identique la situation vécue en formation. Si cela peut être envisagé comme un premier pas dans l'intégration de la pratique, cela pose aussi des questions sur les véritables enjeux de la formation. Son rôle n'est-il pas de proposer des outils d'appropriation pour stimuler le *questionnement de la découverte* évoqué par Bruno Duvauchelle ? Si la mise en situation favorise davantage l'imitation que la volonté d'appropriation, c'est qu'elle ne peut suffire à elle-même et qu'il convient de remédier à cette limite en formation. La mise en situation, nous l'avons vu dans une certaine mesure, ne favorise pas implicitement l'appropriation. Si elle ne suffit pas à elle-même pour être réellement propice au développement d'une compétence professionnelle, comment la rendre vraiment efficiente ? Comment faire plus clairement apparaître la structure ? Comment faire de la mise en situation un point de départ bien plus qu'une finalité ? Comment engager le stagiaire dans l'émancipation plus que dans l'imitation ?

Pour répondre à ces questions nous nous appuierons sur la notion de *transfert* à travers les réflexions de Philippe Perrenoud et Philippe Meirieu. Je présenterai par là même les pistes que je pense engager lors des formations numériques en 2018. Elles auront pour but de tirer davantage profit des mises en situation pédagogique proposées et d'introduire une démarche réflexive.

²² (Perrenoud, Pédagogie différenciée : des intentions à l'action, 1997) I p53-71, chapitre 3

3.1 Faire émerger la démarche utilisée, comprendre le processus

« (...) Il faut distinguer analogies superficielles et parentés de structure, mais cette distinction n'a de sens que si elle est faite par le sujet. »²³ Philippe Perrenoud nous dit bien ici l'objectif premier : avant même de questionner la manière dont les stagiaires vont pouvoir transposer la situation vécue, il s'agit de leur faire comprendre que les points communs entre ce qu'ils vivent dans les mises en situation pédagogique et ce qu'ils pourront proposer aux élèves doit bien plus relever du fond que de la forme. Pour se faire il est important de prendre conscience de la structure même de la situation proposée. Il s'agirait donc de trouver des outils permettant avant tout de cerner ce processus ; Michel Hubert confirme, dans son livre *Inventer des pratiques de formation*, que « La compréhension du processus permet d'être auteur de sa propre méthode et pas seulement utilisateur d'une méthode, si géniale soit elle. » Une telle démarche permettrait donc d'inciter à la créativité, à l'émancipation.

Concrètement, après avoir vécu l'atelier « Le parcours de la souris » proposé durant les formations numériques, il s'agira bien moins pour l'enseignant-stagiaire de donner aux élèves la même incitation, dans les mêmes conditions spatiales et temporelles, que de proposer un sujet incitant l'élève à s'emparer de la vidéo comme moyen de rendre compte d'une subjectivité. L'enjeu est de l'inciter à expérimenter l'image multiple, animée et de le placer face à une *situation problème* qui l'engagera dans un questionnement : quels cadrages, quels rythmes, quels points de vue choisir pour créer une narration compréhensible et rendre compte d'une vision spécifique ? L'outil numérique est à envisager comme une possibilité mais en aucun cas, sa maîtrise n'est une finalité. Après avoir exploré les possibilités offertes par une technique, un outil, le stagiaire comme l'élève les exploitent et opèrent des choix en vue de répondre à l'incitation donnée.

Une série de questions sera donc proposée aux stagiaires donnant suite aux ateliers. (Cf. *Annexe 6*). L'ancrage aux programmes permettra de revenir sur les notions, questionnements et compétences en jeu. Des questions sur la manière dont ils auraient pu envisager d'autres réponses laisseront suggérer l'aspect ouvert du sujet, répondant à la nécessité d'envisager l'outil numérique à la manière d'un autre médium.

Si cette prise de conscience de la structure peut limiter la *dénaturation simplificatrice*, elle n'incite pour autant pas moins à la reproduction. Nous pourrions y voir les premiers pas nécessaires à la transposition, ce que Philippe Meirieu nommerait la *décontextualisation* ²⁴

²³ (Perrenoud, Pédagogie différenciée : des intentions à l'action, 1997) p53

²⁴ (Meirieu, Le Transfert de connaissances : éléments pour un travail en formation, 2010)

qui consiste à « repérer la structure c'est à dire, distinguer les indicateurs de surface des indicateurs de structure ». Mais au-delà, il s'agit d'inciter les stagiaires à penser le transfert, à se demander comment ils pourront exploiter concrètement ce qu'ils ont vécu pour se l'approprier et proposer à leurs élèves une situation isomorphe dans de toutes autres conditions.

3.2 Penser le transfert

Le transfert est défini par Philippe Perrenoud comme « capacité d'un sujet à réinvestir ses acquis cognitifs, au sens large, de nouvelles situations »²⁵. Philippe Meirieu quant à lui explique dans un texte intitulé *Le transfert de connaissances : éléments pour un travail en formation*, que si c'est un « mouvement par lequel un sujet s'approprie les savoirs, les intègre à sa personne en les réutilisant à sa propre initiative » c'est aussi avant tout *une exigence pédagogique* qu'il convient donc de traiter en formation. Rappelons la distinction faite par Philippe Perrenoud entre le *transfert quasi automatique* et celui qui serait *problématique*, au sens où il exigerait des efforts et mobiliserait des démarches cognitives. Nous l'avons vu précédemment au travers de la notion d'homologie développée par Alain Kuzniak, l'imitation, la reproduction à l'identique, évince les questions liées à la transposition alors que c'est certainement dans ce travail que la compétence se verra développée. Cette dernière « repose sur la mobilisation, l'intégration, la mise en réseau d'une diversité de ressources »²⁶. Elle n'est pas dans la ressource même mais bien dans l'acte de la mobiliser et de l'intégrer, c'est-à-dire dans le fait de la penser et de la mettre en œuvre dans une situation autre que celle dans laquelle elle a été vue ou vécue. Si l'on considère l'étymologie latine du terme intégrer, integrare : « réparer, remettre en état, renouveler, recréer, refaire »²⁷, on comprend le travail de mutation, de transformation par lequel doit passer la situation avant d'être recontextualisée.

Pour placer le stagiaire dans cette *dynamique de transfert*, Philippe Meirieu explique qu'après la *décontextualisation*, évoquée précédemment, il convient d'envisager le *Bridging*, « phase durant laquelle l'apprenant va chercher d'autres solutions où il pourra faire fonctionner l'outil »²⁸. Ainsi donc, il conviendrait de penser des modalités intégratives et de travailler en formation la manière dont les stagiaires vont réinvestir la situation didactique qui leur a été proposée.

²⁵ (Perrenoud, Pédagogie différenciée : des intentions à l'action, 1997, p. 6)

²⁶ (Inspection générale de l'éducation nationale, 2007)

²⁷ (Etymologie intégrer, s.d.)

²⁸ (Meirieu, Le Transfert de connaissances : éléments pour un travail en formation, 2010)

Après les ateliers de pratique et la phase de réflexion qui viseront à sensibiliser à la démarche pédagogique engagée, je proposerai aux stagiaires de concevoir leur propre situation d'apprentissage en tirant au sort les différents questionnements au programme d'arts plastiques. Ils devront, pour se faire, envisager leurs conditions d'exercice : le matériel dont ils disposent, la configuration de l'espace classe, leurs élèves... Il leur sera proposé de compléter une grille (Cf. *Annexe 7*) élaborée par le groupe des formateurs afin qu'ils envisagent la conception de cette séquence dans son ensemble. Sous forme de questions, elle permettra aussi de ne pas se limiter à « piocher » dans les textes de références pour remplir les cases. Elle invitera certes le stagiaire à s'y appuyer mais cela pour en faire un objet de réflexion. Il leur sera demandé en premier lieu de poser un « diagnostic » afin d'ancrer la séquence au contexte. Des questions sur la manière dont l'enseignant incitera l'élève à expérimenter et à mettre en œuvre son projet viseront à interroger les démarches pédagogiques envisagées. Nous pouvons espérer qu'en ayant expérimenté une proposition peu techniciste, ouverte et invitant à l'exploration, puis en verbalisant et conceptualisant sur ce qu'il aura vécu, le stagiaire envisagera à son tour une situation propice à la découverte et favorisant l'exploration de l'élève.

La formation, tel que Marguerite Altet l'évoque dans un chapitre de *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? quelles compétences ?*²⁹, ne consistera alors pas « en une modélisation des prises de décisions mais proposera des dispositifs variés et complémentaires qui développeront le savoir analyser, le savoir réfléchir, le savoir justifier, (...) »

²⁹ (Altet, Paquay, Charlier, & Perrenoud, 2003, p. 40)

Nous l'avons vu, les bénéfices de ces mises en situation le jour de la formation ne sont pas négligeables. Elles permettent de favoriser les échanges et de dynamiser la formation. Elles sont un moyen de donner aux stagiaires un moment pour découvrir, essayer, se tromper, expérimenter. Danièle Houpert, dans l'article des *Cahiers pédagogiques* portant sur les questions de formation, nous dit que « ancrer la formation dans la pratique, c'est aussi relier l'objectif de l'apprentissage et l'exercice de la profession ». ³⁰ Les mises en situation pédagogiques donnent effectivement l'occasion au formateur d'être concret : les stagiaires vivent une situation qui s'apparente à celle qu'ils pourraient proposer aux élèves. Celle-ci peut être pensée pour agir sur les représentations et rassurer. Le perfectionnement, d'un point de vue de la maîtrise technique, certes, n'est pas l'objectif et nous pourrions regretter qu'il en soit ainsi.

Reproduire à l'identique est peut-être un premier pas vers l'intégration d'une pratique. Rappelons cependant que le fait d'imiter n'engage pas suffisamment l'enseignant dans des démarches cognitives qui lui permettraient de développer les compétences professionnelles du *praticien réflexif* ³¹ opérant un va et vient permanent entre l'action et la réflexion. L'expérience vécue doit venir nourrir la pensée de l'enseignant pour que sa pratique professionnelle se voie enrichie. De par sa nature isomorphe, la mise en situation pédagogique est *transférable* ³². Concrète, elle est ancrée dans l'exercice de la profession. Il faut cependant ne pas se contenter d'analogies superficielles, et pour se faire, il paraît important de donner aux stagiaires les clés pour éviter toute confusion sur la nature de la transposition qui ne pourra se réduire à une imitation. Ainsi, le formateur se doit de penser des outils favorisant l'exploitation de cette mise en situation le jour même de la formation.

Cette mise en situation pédagogique est donc à envisager comme une ressource pour créer, construire une solution originale ; elle n'est pas un produit fini, clé en main. Elle est ce que Philippe Perrenoud nomme un *matériau qui se prête au bricolage*. ³³ Elle doit inciter l'enseignant à récupérer, *adapter, combiner, détourner, construire et créer*.

³⁰ (Houpert, 2005)

³¹ (Houpert, 2005)

³² (Perrenoud, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, 1997)

³³ (Perrenoud, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, 1994, pp. 41-42)

Bibliographie Sitographie

- Altet, M., Paquay, L., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2003). *Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies, quelles compétences ? 3ème édition*. Bruxelles: De Boeck.
- Devauchelle, B. (2016, Juin 3). *Former les enseignants au numérique*. Récupéré sur Le café pédagogique:
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/06/03062016Article636005337921816878.aspx>
- Emprin, M. A.-B. (2009, mis en ligne en 2013, septembre 1). *Pour mieux comprendre les pratiques des formateurs et de formations TICE*. Récupéré sur Recherche et Formation:
<http://rechercheformation.revues.org/440> ; 10.4000/rechercheformation.440
- Etymologie intégrer*. (s.d.). Récupéré sur CNRTL: <http://www.cnrtl.fr/definition/int%C3%A9grer>
- Froussard, E. (2011, Décembre). La mise en situation dans une animation pédagogique. *Les cahiers pédagogiques, hors série numérique n°23, Animer des formations, outils et dispositifs*, pp. 47-49.
- Guin, F., Delahaye, J.-P., & nationale, P. I. (2013, Juillet 1er). *Formation des enseignants, Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Récupéré sur Education.gouv:
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066
- Houpert, D. (2005, aout 21). *En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ?* Récupéré sur Les Cahiers Pédagogiques: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-quoi-la-formation-continue-des-enseignants-contribue-t-elle-au-developpement-des-competences-professionnelles>
- Huber, M. (2009). *Inventer des pratiques de formation-Dynamiser un développement personnel et professionnel*. Chronique Sociale.
- Inspection générale de l'éducation nationale. (2007, juin). *Rapport n°2007-04 / Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale/ Les livrets de compétences : les nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. Récupéré sur Education.gouv:
<http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>

- Kuzniak, A. (1994). Les Stratégies utilisées pour former les maîtres du premier degré en mathématiques. *Actes du XXème Colloque de la COPIRELEM* (p. 16). Chantilly: I.R.E.M.
- Le Lay, S. (2010). *Arts plastiques, compétences et numérique par Sylvie le Lay (IA IPR de Poitiers)*. Récupéré sur Eduscol: <https://contrib.eduscol.education.fr/arts-plastiques/animation/réunions-inter/réunion-des-interlocuteurs-academiques-metz-2010>
- Meirieu, P. (2005). *Former des enseignants pour une Ecole Démocratique : Pourquoi ? Comment ? Vers une formations par le projet en alternance /*. Récupéré sur Meirieu.com: <http://meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/listedesoutils.htm>
- Meirieu, P. (2010, octobre 25). *Le Transfert de connaissances : éléments pour un travail en formation*. Récupéré sur Meirieu.com: <https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/transferttexte.pdf>
- Mucchielli, R. (1ère édition 1972 / 3ème edition 2016). *Les Méthodes Actives*. Paris: ESF Editeur.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1997, mars). Pédagogie différenciée : des intentions à l'action. *Pédagogie Collégiale n°3, Vol 10*, pp. 5-16.
- Sous la diredction de Jean-Marie Barbier, V. G. (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France, Education et formation.
doi:10.3917/puf.barbi.2011.01.0275

Annexes

ANNEXE 1	B
Diaporama présenté lors de la réunion des formateurs afin de faire le bilan de la session 2017 et préparer la session 2018	
ANNEXE 2 :	D
Tableau/ Bilan des enquêtes sur la formation numérique permettant de faire apparaître le lien entre plusieurs réponses et le profil de certains interrogés.	
ANNEXE 3 :	G
Images des ateliers	
ANNEXE 4 :	H
Images des groupes dans les ateliers	
ANNEXE 5 :	
Questionnaire au formateur des stages inter degrés sur le thème de l'architectureI	
Questionnaires aux stagiaires	J
ANNEXE 5 :	O
Questionnaire donné suite aux ateliers de la session 2018 afin de faire émerger la structure des propositions vécues	
ANNEXE 7 :	P
Grille favorisant la réflexion lors d'une conception de situation d'apprentissage	

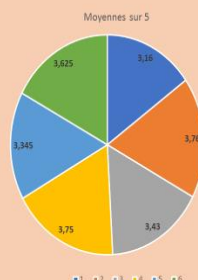
ANNEXE 1

Diaporama présenté lors de la réunion des formateurs afin de faire le bilan de la session 2017 et préparer la session 2018

BILAN DE LA SESSION 2017

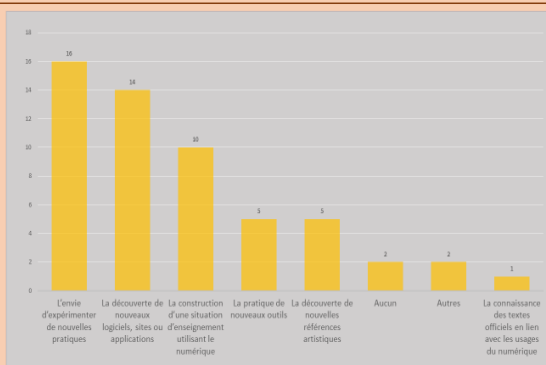
Evaluation de la formation au travers de différents items

58 réponses : 40 ont participé aux formations / 18 n'ont pas participé à ces formations.
Les chiffres ci-dessous se basent sur les 40 participants aux formations.



1. La prise en compte de la réalité de la classe
2. L'ambiance générale
3. L'adaptation à vos attentes, vos difficultés
4. Les ateliers proposés
5. Les apports en terme de pratique et techniques
6. Les apports théoriques et en terme de culture artistique

Quels bénéfices avez-vous retirés de cette formation numérique ?



Les chiffres ci-dessus se basent sur les 40 participants aux formations. Deux réponses pouvaient être cochées.

Conclusion

- L'enquête laisse entrevoir une certaine satisfaction des stagiaires. Il ne semble pas y avoir eu de « gros manque », de frustrations.
- Les formations ont eu pour effet d'impulser une dynamique d'expérimentation des pratiques numériques pour quasiment 50% des stagiaires.
- Plus d'un tiers estiment que ces formations leur ont surtout permis de découvrir des applications, des logiciels ou des sites.

LES MISES EN SITUATION



Avez-vous exploité les incitations qui vous avaient été proposées lors des ateliers au sein de vos classes ?

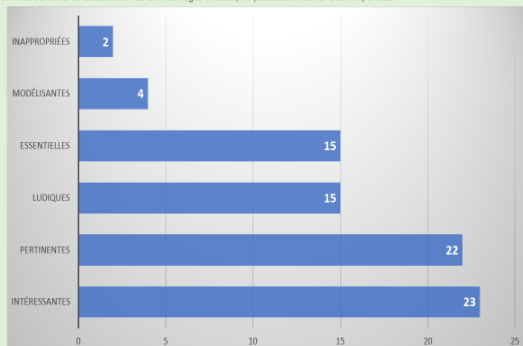
Sur les 40 présents qui ont répondu, 26 enseignants ont exploité les mises en situation proposées durant la formation, soit quasiment 65%. Certains en ont travaillées plusieurs.

Parmi les réponses négatives, trois ont expliqué ne pas avoir eu encore le temps ou l'occasion mais pensaient les exploiter prochainement.

Réalité augmentée	11
Ma main dans le dessin	3
Polyptique / Fil conducteur	9
Le parcours de la souris	3
Light Painting	3

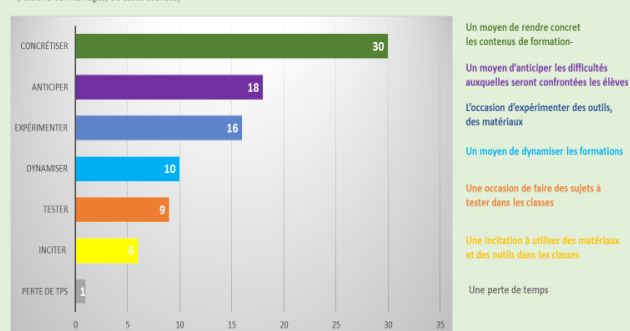
Plus largement, dans le cadre des formations disciplinaires,
quel regard portez-vous sur les ateliers qui consistent à vivre une situation d'apprentissage?

Les chiffres suivants se basent sur les 60 interrogés initiaux, ils pouvaient cocher deux réponses.

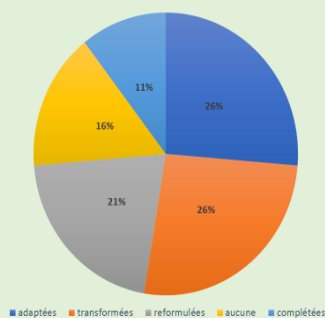


Plus largement, dans le cadre des formations disciplinaires,
quel regard portez-vous sur les ateliers qui consistent à vivre une situation d'apprentissage?

(retour à 60 interrogés, 90 cases cochées)



Si vous les avez utilisées, dans quelle mesure diriez-vous que vous les avez modifiées ?



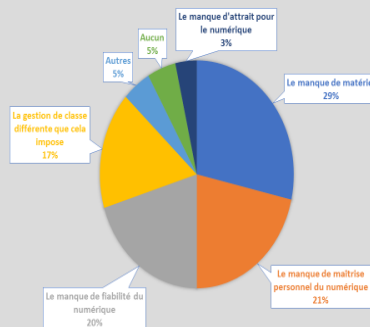
Je les ai adaptées en vue du matériel dont je disposais
Elles m'ont inspiré de nouvelles pistes mais je les ai totalement modifiées pour me les approprier
Je les ai reformulées
Je les ai testées telles qu'elles m'avaient été présentées
Je les ai complétées avec des apports théoriques personnels

Conclusion

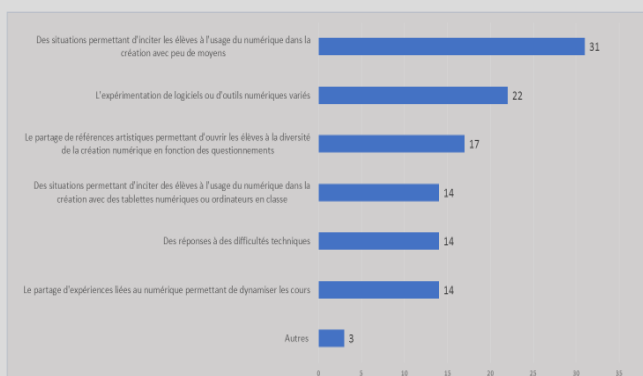
- Deux tiers des stagiaires exploitent les ateliers qu'ils ont expérimentés en formation une fois de retour dans leur classe.
- Pour un quart d'entre eux, ils sont une occasion de découvrir de nouvelles pistes. Pour les trois quarts restants, la trame reste quasiment identique.
- Pour une grande majorité des stagiaires, l'avis sur les ateliers de type « mise en situation d'expérimentation » est positif. La plupart y voit un moyen de rendre concret les contenus de formation.
- L'enjeu majoritairement perçu est « immédiat » et parfois personnel : expérimenter, concrétiser, dynamiser. Pour autant, beaucoup fonctionnent par analogie et conçoivent ces ateliers comme une potentielle situation dans laquelle leurs élèves pourraient se trouver.

PREPARATION DE LA SESSION 2018

Quelles difficultés rencontrez-vous dans la pratique du numérique auprès des élèves ?



Que souhaiteriez-vous voir développer lors des prochaines formations numériques ?



Conclusion

- Les attentes sont très variées, beaucoup ont coché plusieurs items.
- En vue des difficultés énoncées et des souhaits émis, il semble important d'aborder les difficultés « logistiques » et organisationnelles liées au numérique :
 - > Comment pallier au manque de matériel ? (50% des interrogés sont demandeurs, malgré les formations 2017 dont certains ateliers étaient consacrés à cette difficulté)
 - > Comment remédier au manque de fiabilité du numérique ?
 - > Quelle organisation avoir en classe pour gérer ces considérations ?
- Malgré les formations de 2017, le manque de maîtrise personnelle demeure un obstacle à l'usage du numérique pour un cinquième des stagiaires.
- Parallèlement, il y a une demande d'accompagnement dans la construction de situations d'enseignement utilisant le numérique (avec tablettes, ordinateurs, références en lien avec les programmes.)

Tableau/ Bilan des enquêtes sur la formation numérique permettant de faire apparaître le lien entre plusieurs réponses et le profil de certains interrogés.

5: Avez-Vous Participé Aux Formations Numériques 2017	12: Quels Bénéfices Avez-Vous Retirés De Cette Formation Numérique ?
1 non	\
2 non	\
3 non	\
4 non	\
5 non	\
6 non	\
7 non	\
8 non	\
9 non	\
10 non	\
11 non	\
12 non	\
13 non	\
14 non	\
15 non	\
16 non	\
17 non	\
18 non	\
19 oui	L'envie d'expérimenter de nouvelles pratiques--La découverte de nouvelles références artistiques
20 oui	La découverte de nouveaux logiciels, sites ou applications
21 oui	L'envie d'expérimenter de nouvelles pratiques--La découverte de nouvelles références artistiques
22 oui	L'envie d'expérimenter de nouvelles pratiques--La découverte de nouveaux logiciels, sites ou applications
23 oui	La pratique de nouveaux outils--La découverte de nouvelles références artistiques
24 oui	L'envie d'expérimenter de nouvelles pratiques--La pratique de nouveaux outils
25 oui	La construction d'une situation d'enseignement utilisant le numérique
26 oui	La pratique de nouveaux outils--La découverte de nouveaux logiciels, sites ou applications
27 oui	L'envie d'expérimenter de nouvelles pratiques--La découverte de nouveaux logiciels, sites ou applications
28 oui	L'envie d'expérimenter de nouvelles pratiques--La construction d'une situation d'enseignement utilisant le numérique
29 oui	La connaissance des textes officiels en lien avec les usages du numérique
30 oui	La découverte de nouveaux logiciels,...-La construction d'une situation d'enseignement utilisant le numérique
31 oui	Aucun
32 oui	L'envie d'expérimenter de nouvelles pratiques--La construction d'une situation d'enseignement utilisant le numérique
33 oui	La découverte de nouvelles références artistiques--La découverte de nouveaux logiciels, sites ou applications
34 oui	La découverte de nouvelles références artistiques--La construction d'une situation d'enseignement avec le numérique
35 oui	L'envie d'expérimenter de nouvelles pratiques--La connaissance des textes officiels
36 oui	La découverte de nouveaux logiciels, sites ou applications
37 oui	L'envie d'expérimenter de nouvelles pratiques--La construction d'une situation d'enseignement utilisant le numérique
38 oui	La pratique de nouveaux outils--La découverte de nouveaux logiciels, sites ou applications
39 oui	La pratique de nouveaux outils
40 oui	L'envie d'expérimenter de nouvelles pratiques--La découverte de nouvelles références artistiques
41 oui	La pratique de nouveaux outils
42 oui	Aucun
43 oui	L'envie d'expérimenter de nouvelles pratiques--La découverte de nouveaux logiciels, sites ou applications
44 oui	L'envie d'expérimenter de nouvelles pratiques--La découverte de nouveaux logiciels, sites ou applications
45 oui	L'envie d'expérimenter de nouvelles pratiques
46 oui	L'envie d'expérimenter de nouvelles pratiques
47 oui	L'envie d'expérimenter de nouvelles pratiques--La découverte de nouveaux logiciels, sites ou applications
48 oui	L'envie d'expérimenter de nouvelles pratiques
49 oui	La découverte de nouvelles références artistiques--La construction d'une situation d'enseignement
50 oui	La découverte de nouvelles références artistiques--La construction d'une situation d'enseignement
51 oui	La découverte de nouvelles références artistiques--La connaissance des textes officiels
52 oui	L'envie d'expérimenter de nouvelles pratiques--La construction d'une situation d'enseignement utilisant le numérique
53 oui	L'envie d'expérimenter de nouvelles pratiques--La découverte de nouveaux logiciels, sites ou applications
54 oui	L'envie d'expérimenter de nouvelles pratiques--La pratique de nouveaux outils
55 oui	L'envie d'expérimenter de nouvelles pratiques--La découverte de nouveaux logiciels, sites ou applications
56 oui	La découverte de nouveaux logiciels, sites ou applications--La construction d'une situation d'enseignement
57 oui	La découverte de nouveaux logiciels, sites ou applications
58 oui	La construction d'une situation d'enseignement utilisant le numérique
59 oui	La découverte de nouvelles références artistiques--La découverte de nouveaux logiciels, sites ou applications
60 oui	La pratique de nouveaux outils--La découverte de nouveaux logiciels, sites ou applications

ANNEXE 2

	18: Quelles Difficultés Rencontrez-Vous Dans La Pratique Du Numérique Auprès Des Élèves ?
1	Le manque de matériel--La gestion de classe différente que cela impose
2	Le manque de maîtrise personnel du numérique--La gestion de classe différente que cela impose
3	Le manque d'attrait pour les outils numériques
4	Le manque de matériel--Autres
5	La gestion de classe différente que cela impose
6	Le manque de maîtrise personnel du numérique--La gestion de classe différente que cela impose
7	
8	
9	Le manque de matériel
10	Le manque de matériel--Le manque de fiabilité du numérique
11	Le manque de fiabilité du numérique
12	Le manque de matériel--Le manque de fiabilité du numérique
13	Le manque de matériel
14	Le manque de matériel--Le manque de maîtrise personnel du numérique
15	Le manque de fiabilité du numérique
16	Le manque de matériel--La gestion de classe différente que cela impose--La difficulté à trouver des situations pédagogiques propices à l'utilisation du numérique
17	Le manque de matériel--Le manque de maîtrise personnel du numérique
18	Le manque de matériel--Le manque de maîtrise personnel du numérique--Le manque de fiabilité du numérique
19	Le manque de matériel--Le manque de maîtrise personnel du numérique--Le manque de fiabilité du numérique--La gestion de classe différente que cela impose
20	
21	Le manque de matériel--Le manque de fiabilité du numérique
22	Aucune
23	Le manque de matériel--Le manque de maîtrise personnel du numérique--Le manque de fiabilité du numérique--La gestion de classe différente que cela impose
24	Le manque de matériel--Le manque de fiabilité du numérique
25	Le manque de matériel--Le manque de fiabilité du numérique
26	Le manque de maîtrise personnel du numérique--Le manque de fiabilité du numérique
27	Le manque de matériel--Le manque de maîtrise personnel du numérique--Le manque de fiabilité du numérique--La gestion de classe différente que cela impose
28	Le manque de maîtrise personnel du numérique--La gestion de classe différente que cela impose
29	Le manque de matériel--La gestion de classe différente que cela impose--Large domaine à connaître, maîtrise incomplète
30	Le manque de fiabilité du numérique--Autres
31	Le manque de fiabilité du numérique
32	La difficulté à trouver des situations pédagogiques propices à l'utilisation du numérique
33	Aucune
34	La gestion de classe différente que cela impose
35	Le manque de matériel
36	le manque d'attrait
37	Le manque de maîtrise personnel du numérique--La gestion de classe différente que cela impose
38	Le manque de matériel--Le manque de maîtrise personnel du numérique--Le manque de fiabilité du numérique--La gestion de classe différente que cela impose
39	Le manque de fiabilité du numérique
40	Le manque de maîtrise personnel du numérique
41	Le manque de fiabilité du numérique
42	Le manque de matériel--Le manque d'attrait pour les outils numériques
43	Le manque de matériel--Le manque de maîtrise personnel du numérique--Le manque d'attrait pour les outils numériques
44	Le manque de matériel--Le manque de fiabilité du numérique
45	
46	Une ressource liée au numérique
47	Le manque de maîtrise personnel du numérique
48	Aucune
49	Le manque de fiabilité du numérique--La difficulté à trouver des situations pédagogiques propices à l'utilisation du numérique--Le manque d'attrait
50	Le manque de maîtrise personnel du numérique--Le manque de fiabilité du numérique
51	Le manque de maîtrise personnel du numérique--ideopad
52	Le manque de maîtrise personnel du numérique--La gestion de classe différente que cela impose
53	Aucune
54	Le manque de matériel--Le manque de fiabilité du numérique
55	Le manque de matériel--Le manque de maîtrise personnel du numérique--Le manque de fiabilité du numérique
56	Le manque de matériel--Le manque de maîtrise personnel du numérique--Le manque de fiabilité du numérique--La gestion de classe différente que cela impose
57	Le manque de maîtrise personnel du numérique--Le manque de fiabilité du numérique
58	Le manque de matériel--Le manque de fiabilité du numérique--La gestion de classe différente que cela impose
59	Le manque d'attrait pour les outils numériques
60	aucune

	13: Avez-Vous Exploité Les Incitations Qui Vous Avaient Été Proposées Lors Des Ateliers Au Sein De Vos Classes ?	14: Si Vous Les Avez Utilisées, Dans Quelle Mesure Diriez-Vous Que Vous Les Avez Modifiées :	15: Plus Largement, Dans Le Cadre Des Formations Disciplinaires, Quel Regard Portez-Vous Sur Les Ateliers Qui Consistent À Expérimenter Une Pratique ?	16: Plus Précisément, Vous Diriez Que Ces Mises En Situation Sont Avant Tout :
1	\	\	Intéressants	L'occasion d'expérimenter -Un moyen d'anticiper les difficultés
2	\	\	Essentiels	L'occasion d'expérimenter -Une incitation à utiliser
3	\	\	Pertinents	Un moyen de rendre concret -Un moyen d'anticiper les difficultés a
4	\	\	Pertinents--Intéressants	L'occasion d'expérimenter -Une occasion de tester
5	\	\	Modélisants	Un moyen d'anticiper les difficultés
6	\	\	Essentiels	Un moyen de rendre concret --Un moyen d'anticiper les difficultés
7	\	\	Ludiques--Modélisants	
8	\	\	Pertinents	
9	\	\	Pertinents--Essentiels	Un moyen de rendre concret Une occasion de faire des sujets
10	\	\	Ludiques--Inappropriés	Un moyen de rendre concret
11	\	\	Inappropriés	Une perte de temps
12	\	\	Intéressants--Modélisants	Une occasion de faire des sujets à tester dans les classes
13	\	\	Intéressants	Une occasion de faire des sujets à tester dans les classes
14	\	\	Essentiels	Un moyen de rendre concret-Un moyen d'anticiper les difficultés
15	\	\	Essentiels--Intéressants	Une incitation à utiliser -Un moyen de dynamiser les formations
16	\	\	Pertinents--Ludiques	L'occasion d'expérimenter des outils, des matériaux
17	\	\	Pertinents--Essentiels	Une incitation à utiliser -Une occasion de faire des sujets à tester
18	\	\	Intéressants	Un moyen de rendre concret n--Un moyen d'anticiper les difficultés
19	Le parcours de la souris--je n'étais pas prête	\	Intéressants	Un moyen de rendre concret -Un moyen de dynamiser les formations
20	Non	\	Intéressants	
21	Oui	Je les ai adaptées	Pertinents--Essentiels	Un moyen de rendre concretn--Un moyen d'anticiper les difficultés
22	Polyptique--Light painting	Elles m'ont inspiré	Ludiques--Intéressants	Un moyen de rendre concret -Un moyen d'anticiper les difficultés a
23	Réalité augmentée	Je les ai adaptées	Pertinents--Ludiques	Un moyen de rendre concret -Un moyen d'anticiper les difficultés
24	Réalité augmentée	Je les ai adaptées	Ludiques--Intéressants	Un moyen de rendre concret -Un moyen d'anticiper les difficultés
25	Non	\	Intéressants	L'occasion d'expérimenterx--Un moyen de rendre concret
26	Non--Je n'ai pas pris le temps...	\	Pertinents--Intéressants	L'occasion d'expérimenter -Un moyen de dynamiser les formations
27	\	Je les ai adaptées	Essentiels	Un moyen de rendre concret -Une incitation à utiliser d
28	Le parcours de la souris---	\	Ludiques	L'occasion d'expérimenter -Une occasion de faire des sujets
29	Non--Aucune raison particulière	\	Intéressants	Un moyen de rendre concret--Un moyen de dynamiser les formations
30	Oui--ma main dans le dessin	Je les ai testées	Intéressants	Une occasion de faire des sujets à tester dans les classes
31	Non--Le système informatique ne fonctionnait pas lors du sta	\	Essentiels--Intéressants	L'occasion d'expérimenter --Une incitation à utiliser
32	\	\	Pertinents--Intéressants	Un moyen d'anticiper -Une incitation à utiliser
33	Ma main dans le dessin	Elles m'ont inspiré	Pertinents--Ludiques	Une incitation à utiliser
34	Oui--Le fil conducteur--Réalité augmentée	Je les ai reformulées	Essentiels--Intéressants	Un moyen de rendre concret -Un moyen d'anticiper
35	\	\	Pertinents--Ludiques	Un moyen d'anticiper -Une occasion de faire des sujets
36	Oui--Réalité augmentée	Je les ai complétées	Pertinents--Ludiques	L'occasion d'expérimenter -Un moyen de rendre concret
37	Réalité augmentée--Polyptique	Je les ai reformulées	Pertinents--Essentiels	Un moyen d'anticiper -Un moyen de dynamiser les formations
38	Oui	Je les ai adaptées	Pertinents--Intéressants	L'occasion d'expérimenter Une incitation à utiliser
39	Non	\	Ludiques	L'occasion d'expérimenter
40	Non	\	Pertinents--Intéressants	Un moyen de rendre concret -Un moyen de dynamiser
41	Ma main dans le dessin	Je les ai reformulées	Ludiques--Intéressants	Une occasion de faire des sujets à tester dans les classes
42	Non	\	Intéressants	L'occasion d'expérimenter -Un moyen de rendre concret
43	Non	\	Intéressants	L'occasion d'expérimenter -Un moyen d'anticiper
44	Oui--Réalité augmentée--Polyptique	Je les ai adaptées	Ludiques--Modélisants	Un moyen de rendre concret -Un moyen d'anticiper l
45				
46	Je les ai reformulées		Essentiels	Un moyen de rendre concret les contenus de formation
47	Oui--Ma main dans le dessin	Je les ai testées	Intéressants	Un moyen de rendre concret les contenus de formation
48	Réalité augmentée	Elles m'ont inspiré	Pertinents	Un moyen de rendre concret les contenus de formation
49	Oui--Ma main dans le dessin	Je les ai testées	Ludiques	Une occasion de faire des sujets à tester dans les classes
50	Polyptique	Je les ai reformulées	Pertinents	Un moyen d'anticiper les difficultés
51	Réalité augmentée	Je les ai adaptées	Pertinents--Intéressants	L'occasion d'expérimenter -Un moyen de rendre concret
52	Réalité augmentée	Je les ai complétées	Essentiels	Un moyen de rendre concret les contenus de formation
53	Un fragment de l'autre devient une partie de moi	Je les ai adaptées	Intéressants	Un moyen d'anticiper les difficultés
54	Réalité augmentée--Light painting- la souris	Elles m'ont inspiré	Pertinents--Essentiels	Un moyen de rendre concret -Un moyen de dynamiser
55	Le fil conducteur	Je les ai testées	Ludiques--Intéressants	L'occasion d'expérimenter -Une occasion de faire des sujets
56	Un fragment de l'autre devient une partie de moi	Je les ai adaptées	Essentiels--Ludiques	L'occasion d'expérimenter -Un moyen de rendre concret
57	Non--C'était en fin d'année. Je terminais projets	\	Pertinents--Essentiels	L'occasion d'expérimenter - Un moyen d'anticiper les difficultés
58	Non	\	Essentiels	L'occasion d'expérimenter -Un moyen de rendre concret
59	Oui--Réalité augmentée	Elles m'ont inspiré	Pertinents--Essentiels	Un moyen de rendre concret -Un moyen de dynamiser
60	Non	\	Pertinents	

ANNEXE 3

Images des ateliers et des journées de formation numérique



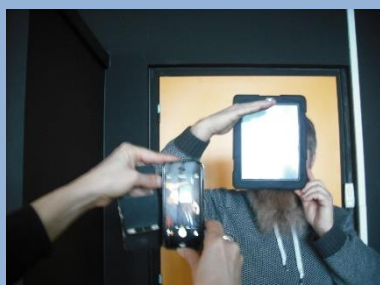
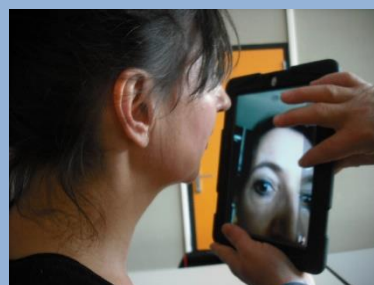
Ma main dans le dessin

ATELIER 1



Le parcours de la souris

ATELIER 2



Une partie de moi devient un bout de l'autre

ATELIER 3



Reporter sans frontière

ATELIER 4

Images des ateliers et des journées de formation numérique
Des ateliers qui favorisent les échanges, la collaboration et dynamisent la formation



Enquête menée auprès des enseignants du premier degrés en formation « architecture » dans le cadre des liaisons Cm2-6ème

Annexe 5.1 : Questionnaire au formateur

1. Quels étaient les objectifs de cette formation ?

- Aider à la conception et à la mise en place de séquences d'arts visuels autour de l'architecture
- Imaginer des situations d'enseignement qui ne soient pas « modélisantes » (« *faire comme ...* ») mais au contraire qui engageraient les élèves vers certains questionnements du programme en favorisant une pratique dynamique, variée et constructive.
- Plus spécifiquement, dans le cadre de la liaison école-collège, projet d'une mutualisation des réalisations des élèves qui sera la preuve d'un engagement collectif

2. Expliquez la mise en situation choisie

Démarrage de la formation par des ateliers « exploratoires » : prise en main de certaines notions liées à la construction en volume par le biais de la pratique : donc **mise en activité immédiate**

Echange à partir

- du retour d'expériences
- des réflexions individuelles : imaginer des prolongements possibles, des variantes...

Projection de références : s'interroger sur le moment où on amène la/les références afin que celles-ci ne soient pas « *modélisantes* » mais au contraire accompagne, nourrisse le questionnement...

3. En quoi, dans quelle mesure, la mise en situation vous a-t-elle permis de répondre à ces objectifs ?

- Les enseignants n'étant pas des spécialistes de la discipline, il était indispensable de les mettre en situation de pratique afin qu'ils saisissent eux-mêmes **et de façon pragmatique les enjeux** des manipulations : les amener par exemple à questionner l'espace, l'échelle, l'équilibre...

4. Vous êtes-vous inspiré d'une situation d'apprentissage que vous aviez travaillée dans vos classes ?

Oui :

- Utilisation d'un kit de matériel simple (feuille/papier/ciseaux/appareil photo) : réaliser quelque chose de relativement élaboré avec très peu de matériel
- Tirage au sort d'incitations variées

5. Si oui sur quels critères l'avez-vous choisie ?

Critère de temps : rapidité de l'effectuation

Critère matériel : peu de matériel engagé dans l'activité + matériel simple et peu onéreux (feuille de papier/ciseaux) que l'on trouve facilement dans la classe.

6. Si oui, avez-vous opéré quelques aménagements, quelques modifications pour la présenter aux stagiaires ?

Non : les demandes successives étaient projetées au TBI puis les enseignants pratiquaient immédiatement dans un temps limité (sous forme de défis)

7. Pourquoi privilégier la mise en situation d'expérimentation plutôt qu'un autre atelier ? (Analyse des productions d'élèves, création de séquences en groupe, jeux autour des œuvres de références et des notions, projections de travaux...)

- Je me suis adressée à un public qui n'a pas un parcours de plasticien : donc la mise en situation d'expérimentation a permis de les « décomplexer » par rapport à la construction en volume
- Les collègues s'interrogeaient également sur la place réservée aux références : je tenais à leur montrer que celles-ci pouvaient arriver à la fin de l'expérimentation et leur montrer qu'elles pouvaient aussi questionner le travail mais aussi le relancer/le prolonger

8. Quel statut lui conférez-vous ? Vous pouvez justifier vos choix, qui peuvent être multiples.

- Démonstration
- Expérimentation (je pense que l'explication est dans la réponse 7)
- Incitation : inciter les collègues à envisager davantage des situations d'apprentissage (simples à mettre en œuvre) qui mettent les élèves en situation de réflexion et de questionnement et non plus seulement envisagés comme des « petits mains » au « service » du projet de l'enseignant.

Annexe 5.2 : Questionnaire aux stagiaires

Questionnaire 1 :

Le questionnaire suivant est réalisé dans le cadre d'un mémoire de CAFFA dont la problématique porte sur les ateliers qui consistent à faire expérimenter aux stagiaires des situations d'apprentissage transposables dans les classes. Il est anonyme. Chaque réponse peut être complétée par un commentaire.

- 1. Diriez vous être à l'aise avec les arts plastiques et les notions du programme ? (Les traitez-vous facilement dans vos classes ?)**

Cela dépend des thèmes, en général je fais ce que je maîtrise

- 2. Avez-vous déjà abordé dans vos classes la notion qui a été traitée en formation aujourd'hui ? (si non, pourquoi ; si oui, comment ?)**

oui je fais beaucoup de bricolage en volume et cela fait plusieurs années que je fais des maquettes avec mes élèves 2008 Nomeny carton/papier dont j'avais fait les plans(hall de l'école primaire) 2014 Nomeny avant les bombardements (terre cuite) élèves en 4^{ème} et 5^{ème} hall de mairie bis maintenant et à présent hall de l'école primaire 2015 maquette sur le cycle de l'eau papier/carton objets recyclés élèves actuellement en 5^{ème} (concours du syndicat des eaux de Nomeny)à côté de ma classe 2015/16 diverses maquettes de bâtiments(châteaux forts/cathédrale de Paris/ Alhambra/ église de Nomeny.../bateaux divers dont la Santa Maria avec les élèves actuellement en 6^{ème}) j'ai eu l'aide de Floralie durant le 1^{er} trimestre(ingénieur BTP) c'était un projet musique/chant/écriture « le grand voyage des musiciens de Brême » , 2017/18 travail en maths et architecture construction de 3 châteaux forts différents (matériels recyclés)

- 3. En quoi diriez vous que l'expérimentation que vous avez vécue lors de la première séance a été utile ?**

En fait j'ai abordé les notions à l'envers ou différemment. L'an prochain, je commencerai par la trousse et ensuite le volume avec les consignes puis ce que je fais actuellement.

- 4. Pensez vous exploiter cette situation d'apprentissage dans vos classes ?**

Oui, en la modifiant un peu (en l'adaptant aux matériaux et aux outils dont je dispose dans la classe, en la reformulant...) (bien appréciée par les enfants même pour ceux qui ont du mal à verbaliser ou à utiliser leurs doigts utilisation de papier PUB (économique et à profusion : autant de fois qu'ils veulent...) papier 2 couleurs, travail à deux selon les cas (rassurant et plus rapide pour verbaliser à la fin de la séance)

- 5. Comment qualifieriez-vous ces mises en situation, de manière générale, dans vos formations ou dans des animations pédagogiques ? Elles sont surtout (deux réponses possibles) :**

Ludiques

Indispensables

Pertinentes

- 6. Quant aux rôles que vous leur conférez, vous diriez qu'elles sont :**

- L'occasion d'expérimenter des pratiques que vous connaissez peu ou pas
- Un moyen de rendre concret des contenus de formations
- Un moyen d'anticiper les difficultés auxquelles pourraient être confrontés les élèves dans cette pratique
- Une occasion de tester des situations transposables dans les classes
- Un moyen de dynamiser la formation

○ Merci de votre collaboration

Questionnaire 2

Le questionnaire suivant est réalisé dans le cadre d'un mémoire de CAFFA dont la problématique porte sur les ateliers qui consistent à faire expérimenter aux stagiaires des situations d'apprentissage transposables dans les classes. Il est anonyme. Chaque réponse peut être complétée par un commentaire.

1. Diriez vous être à l'aise avec les arts plastiques et les notions du programme ? (Les traitez-vous facilement dans vos classes ?)

Non, je ne suis pas très à l'aise par manque de connaissances et de pratiques. Et aussi peut-être par manque de créativité.

2. Avez-vous déjà abordé dans vos classes la notion qui a été traitée en formation aujourd'hui ? (si non, pourquoi ; si oui, comment ?)

J'ai déjà abordé la notion d'architecture dans mes classes via la présentation de certaines constructions.

3. En quoi diriez vous que l'expérimentation que vous avez vécue lors de la première séance a été utile ?

Elle a été utile car elle a permis de présenter une entrée différente de ce que je pouvais faire en classe pour aborder la notion d'architecture. C'est à dire une notion de volume et d'échelle. Et aussi commencer par créer est une entrée en matière très intéressante à laquelle je n'avais pas penser pour entrer dans l'architecture (à part les kaplas ou jeux du même genre).

4. Pensez vous exploiter cette situation d'apprentissage dans vos classes ?

- Oui, telle qu'elle m'a été présentée
- Oui, en la modifiant un peu (en l'adaptant aux matériaux et aux outils dont je dispose dans la classe, en la reformulant...)
- Autres et/ou commentaire : Non, je ne pense pas dans un premier temps la modifier complètement car la faire pratiquer me permettra sans doute aussi d'apporter un éclairage par rapport à ce qui se passera en classe. Mais pourquoi pas partir d'un matériau complètement différent une autre fois ou d'un défi différent. Mais la notion de vocabulaire (verbes d'action) adapté au papier ou au carton est, je pense, importante à travailler. Voilà pourquoi je ne changerai sans doute pas grand chose.

5. Comment qualifieriez-vous ces mises en situation, de manière générale, dans vos formations ou dans des animations pédagogiques ? Elles sont surtout (deux réponses possibles) :

- Ludiques
- Indispensables (en fonction des objectifs qu'on veut développer en début de séquence)
- Pertinentes (elles correspondent aux objectifs du programme).

6. Quant aux rôles que vous leur conférez, vous diriez qu'elles sont :

- L'occasion d'expérimenter des pratiques que vous ne connaissez pas
- Un moyen de rendre concret des contenus de formations
- Un moyen d'anticiper les difficultés auxquelles pourraient être confrontés les élèves dans cette pratique (Sans doute mais je ne suis pas sûre d'avoir les moyens d'analyser les pratiques correctement. Matériellement oui, mais dans le développement des compétences, je n'en suis pas sûre).
- Une occasion de tester des situations transposables dans les classes
- Un moyen de dynamiser la formation

Merci de votre collaboration : De rien. Avec plaisir !

Questionnaire 3

Le questionnaire suivant est réalisé dans le cadre d'un mémoire de CAFFA dont la problématique porte sur les ateliers qui consistent à faire expérimenter aux stagiaires des situations d'apprentissage transposables dans les classes. Il est anonyme. Chaque réponse peut être complétée par un commentaire.

1. Diriez vous être à l'aise avec les arts plastiques et les notions du programme ? (Les traitez-vous facilement dans vos classes ?)

Non, la mise en œuvre n'est pas toujours évidente (matériel, temps, gestion classe). Ce n'est pas un domaine dans lequel je suis particulièrement à l'aise.

2. Avez-vous déjà abordé dans vos classes la notion qui a été traitée en formation aujourd'hui ? (si non, pourquoi ; si oui, comment ?)

Non du moins très ponctuellement, j'avais du mal à imaginer la manière dont je pouvais les aborder.

3. En quoi diriez vous que l'expérimentation que vous avez vécue lors de la première séance a été utile ?

Elle a permis d'illustrer les compétences demandées et de voir la manière dont la pratique peut passer par l'expérimentation.

4. Pensez vous exploiter cette situation d'apprentissage dans vos classes ?

○ Oui, en la modifiant un peu (en l'adaptant aux matériaux et aux outils dont je dispose dans la classe, en la reformulant...)

5. Comment qualifieriez-vous ces mises en situation, de manière générale, dans vos formations ou dans des animations pédagogiques ? Elles sont surtout (deux réponses possibles) :

○ Indispensables car elle permet de comprendre ce qui est en jeu

6. Quant aux rôles que vous leur conférez, vous diriez qu'elles sont :

- L'occasion d'expérimenter des pratiques que vous connaissez peu ou pas
- Une occasion de tester des situations transposables dans les classes

Merci de votre collaboration

Questionnaire 4

Le questionnaire suivant est réalisé dans le cadre d'un mémoire de CAFFA dont la problématique porte sur les ateliers qui consistent à faire expérimenter aux stagiaires des situations d'apprentissage transposables dans les classes. Il est anonyme. Chaque réponse peut être complétée par un commentaire.

- 1. Diriez vous être à l'aise avec les arts plastiques et les notions du programme ? (Les traitez-vous facilement dans vos classes ?)**

J'essaie mais ça n'est pas toujours facile (temps, matériel...)

- 2. Avez-vous déjà abordé dans vos classes la notion qui a été traitée en formation aujourd'hui ? (si non, pourquoi ; si oui, comment ?)**

J'ai déjà travaillé le volume mais pas précisément l'architecture.

- 3. En quoi diriez vous que l'expérimentation que vous avez lors de la première séance a été utile ?**

Elle m'a permis de voir comment placer les élèves devant un problème, une question et les faire réfléchir dans et sur l'action.

- 4. Pensez vous exploiter cette situation d'apprentissage dans vos classes ?**

Oui, telle qu'elle m'a été présentée ...ou quasiment car elle nécessite peu de moyen et je la trouve efficace et parlante

- 5. Comment qualifieriez-vous ces mises en situation, de manière générale, dans vos formations ou dans des animations pédagogiques ? Elles sont surtout (deux réponses possibles) :**

Pertinentes

Ludiques

- 6. Quant aux rôles que vous leur conférez, vous diriez qu'elles sont :**

Un moyen de rendre concret des contenus de formations

Un moyen de dynamiser la formation

Merci de votre collaboration

Questionnaire 5

Le questionnaire suivant est réalisé dans le cadre d'un mémoire de CAFFA dont la problématique porte sur les ateliers qui consistent à faire expérimenter aux stagiaires des situations d'apprentissage transposables dans les classes. Il est anonyme. Chaque réponse peut être complétée par un commentaire.

1. Diriez-vous être à l'aise avec les arts plastiques et les notions du programme ? (Les traitez-vous facilement dans vos classes ?)

Je les traite mais souvent à travers du dessin mais j'avoue ne pas vraiment maîtriser ces notions et appréhender parfois le travail en volume.

2. Avez-vous déjà abordé dans vos classes la notion qui a été traitée en formation aujourd'hui ? (si non, pourquoi ; si oui, comment ?)

Non pas en volume réel

3. En quoi diriez-vous que l'expérimentation que vous avez vécue lors de la première séance a été utile ?

J'ai compris qu'avec peu de moyens et en peu de temps on pouvait aborder les questions liées à l'architecture et que la pratique permettait de soulever les questions physiques liées aux matériaux.

4. Pensez-vous exploiter cette situation d'apprentissage dans vos classes ?

o Oui, telle qu'elle m'a été présentée

5. Comment qualifieriez-vous ces mises en situation, de manière générale, dans vos formations ou dans des animations pédagogiques ? Elles sont surtout (deux réponses possibles) :

o Efficaces car elles permettent d'avoir des exemples concrets et de prendre des idées

6. Quant aux rôles que vous leur conférez, vous diriez qu'elles sont :

- L'occasion d'expérimenter des pratiques que vous connaissez peu ou pas
- Un moyen de rendre concret des contenus de formations
- Un moyen d'anticiper les difficultés auxquelles pourraient être confrontés les élèves dans cette pratique
- Une occasion de tester des situations transposables dans les classes
- Un moyen de dynamiser la formation

Fiche conçue pour faire émerger la démarche pédagogique de l'atelier

<p>Quelles notions sont abordées dans cet atelier ?</p>	<p>Dans quelles mesures l'atelier permet-il d'agir sur les représentations que vous avez de l'usage du numérique en classe ?</p>
<p>A quelles compétences fait appel l'atelier ?</p>	<p>Quelles autres pistes auriez-vous pu exploiter ? Quelles autres réponses auriez-vous pu envisager ? (Avec quelles techniques...)?</p>
<p>Retour sur expérience Regard sur l'atelier :</p>	
<p>A quelles difficultés confronte l'atelier ?</p>	<p>Dans quelles mesures l'atelier permet-il de faire du numérique un outil de création ou d'exposition ?</p>
<p>A quelle(s) problématique(s) confronte l'atelier ? quelles questions sous-jacentes induit le sujet ?</p>	

