



UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

ÉCOLE DOCTORALE 519

Sciences humaines et sociales - Perspectives européennes

Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC – UR 2310)

THÈSE

Mike NOEPPEL

Soutenue le 27 novembre 2024

Pour obtenir le grade de

Docteur de l'université de Strasbourg

Discipline / Spécialité : Sciences de l'Education et de la Formation

**L'activité d'un sujet-collectif pluricatégriel de formateurs :
Quelle production et quel développement en faveur des
enseignants novices ?**

THÈSE dirigée par :

M. FLAVIER Éric

Professeur des Universités, Université de Strasbourg

PRESIDENTE DU JURY :

Mme LUSSI BORER Valérie

Professeure associée, Université de Genève

RAPPORTEURS :

Mme CAROLY Sandrine

Professeur des Universités, Université de Grenoble

M. CHALIÈS Sébastien

Professeur des Universités, Université de Montpellier

EXAMINATRICE :

Mme MOUSSAY Sylvie

Maîtresse de Conférences HDR, Université Clermont Auvergne

« Rien n'est plus important que d'« attaquer » le métier pour le défendre. Il ne peut vivre que si le dernier mot n'est jamais dit et le dernier geste jamais accompli. Du coup, la vitalité transpersonnelle du métier repose tout entière sur les épaules de chacun, à charge pour tous de le préserver de l'intransformable ».

Yves Clot, 2006

Clinique du travail et clinique de l'activité.

REMERCIEMENTS

L'aventure doctorale est avant tout une aventure humaine. Le partage intellectuel a motivé mon entrée dans l'univers de la recherche. Ce travail de thèse m'a fait prendre conscience de la force collective en moi, des collectifs de travail, sur des temps et espaces différents, dont je me suis nourri et qui se sont mis en synergie pour permettre cette étude. C'est cette force collective, le social en moi, que je souhaite remercier.

Ce travail de thèse est le fruit de plusieurs rencontres. La rencontre d'un directeur de thèse, Eric Flavier, qui a su m'accompagner dans les hauts et bas que représente un travail doctoral. Il m'a permis d'appréhender avec exigence les concepts complexes orientés « activité » de cette étude. Sa rigueur, ses questionnements et ses ressources m'ont permis de progresser épistémologiquement et méthodologiquement.

J'élargis ces remerciements à l'ensemble des chercheurs, du LISEC ou d'autres unités de recherche aux sensibilités proches, qui ont apporté un regard, un questionnement, une remarque sur mon travail pour mieux le faire avancer. Sylvie Moussay et Sylvain Starck m'ont patiemment lu et écouté, m'ont vu évoluer pendant ces années de réflexion dans le cadre du Comité de Suivi de Thèse. Leur questionnement m'a permis de développer mon propos. Merci à Sandrine Caroly, Valérie Lussi Borer, Sébastien Chaliès, et à nouveau à Sylvie Moussay, de me faire l'honneur d'être les membres de mon jury de thèse.

Mes rencontres au CIDEF, au ZZJ, au Printemps de la Recherche ou lors de moments doctoraux m'ont permis de constater que le métier de chercheur était multiple et riche, loin des représentations jusque-là forgées, et m'ont enrichi de nouvelles conceptions théoriques, professionnelles et humaines.

Merci à mes collègues enseignants, formateurs, inspecteurs, qui m'ont questionné sur mon travail de recherche, ses enjeux et ses objectifs, me permettant d'être dans un travail continu de clarification et de vulgarisation de cette étude. Merci aux trois formateurs qui ont accepté de me suivre dans une partie de cette aventure ; sans eux, ce travail n'aurait pu se faire. Merci à toutes celles et tous ceux qui ont su à un moment ou à un autre m'encourager, m'aider, me guider, et toujours faire preuve de compréhension quant à mes sollicitations. Ils se reconnaîtront.

De manière non-conventionnelle, je me remercie également. Je me remercie de ne pas avoir abandonné, d'avoir écouté les moments de pause nécessaire, d'avoir mis en articulation mon activité première de formateur et celui d'apprenti-chercheur, les deux dialoguant dans un intérêt de recherche à visée praxéologique.

Surtout, mes plus vifs remerciements vont à ma famille. Tout d'abord, mes parents de m'avoir inculqué les valeurs de la rigueur et du questionnement, valeurs ô combien fondamentales dans le travail laborieux de thèse. Surtout, je veux remercier mon conjoint et mon fils. Les moments d'isolement pendant les week-ends m'ont permis d'avancer dans ce travail, non sans culpabilité. S'autoriser à viser un épanouissement intellectuel nécessite des conditions familiales stables, pérennes et aimantes. Je mesure chaque jour la chance que j'ai à leur côté.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	5
TABLE DES MATIERES	7
TABLE DES ILLUSTRATIONS	13
Liste des figures	13
Liste des photos	13
Liste des schémas	13
Liste des tableaux	15
Liste des extraits	15
GLOSSAIRE DES SIGLES ET ACRONYMES	17
INTRODUCTION	19
De l'activité d'un formateur...	19
... à l'activité d'un collectif de formateurs	23
PARTIE I : CONTEXTUALISATION	29
CHAPITRE 1 : Le métier de formateur pris en étau	33
1. Les formateurs à l'épreuve des réformes successives	33
1.1. La professionnalité émergente de formateur à l'aune de la création des IUFM (1989-2007)	33
1.2. Le corps formateurs désuni au tournant de la masterisation (2007-2013)	34
1.3. Le difficile tutorat mixte des ESPE (2013-2019)	35
1.4. L'articulation universitarisation-professionnalisation : un collectif à bâtir ? (2019-2024)	36
2. Les formateurs face aux attentes des enseignants novices	39
2.1. L'accompagnement du métier flou et multi-prescrit d'enseignant	39
2.2. Les enjeux de l'accompagnement des enseignants novices	40
2.3. Les besoins des enseignants novices exprimés aux formateurs	42
CHAPITRE 2 : L'activité contrariée du monde composite des formateurs d'enseignants novices	47
1. L'accompagnement : définition et enjeux pour le formateur	47
1.1. L'activité du formateur entre dilemmes et ressources	49
1.1.1. Quelles modalités d'accompagnement ?	49
1.1.2. Quels dilemmes ?	51
1.1.3. Quelles ressources ?	53
1.2. Les formateurs d'enseignant novice : spécificités et similarités	56
1.2.1. Le Professeur des Ecoles – Maître Formateur (PEMF)	56
1.2.2. Le Conseiller Pédagogique de Circonscription (CPC)	59
1.2.3. Le formateur universitaire (FU)	62
1.2.4. Synthèse : un collectif de formateurs d'enseignants novices à construire ?	64
CHAPITRE 3 : Vers la construction d'un collectif pluri-catégoriel de formateurs	66
1. Bâtir un collectif : entre obstacles et ressources	66
2. Les tensions d'un collectif à dimension pluri-catégorielle	70
3. Le soutien du collectif par un environnement de formation spécifique	74
CHAPITRE 4 : Vers une question de recherche	76

PARTIE II : CADRE THEORIQUE	77
CHAPITRE 1 : Pour intervenir : la clinique de l'activité	80
1. La multi-dimensionnalité du métier	80
2. Activité réalisée et activité réelle	82
3. Genre, style et collectif de travail	83
4. Une clinique dialogique, de l'action et de l'affect	85
CHAPITRE 2 : Pour analyser : l'approche historico-culturelle développement	87
1. Les apports de la 1 ^{ère} et 2 ^{ème} générations (Vygotski, 1934/1997 ; Leontiev, 1984)	87
2. Les apports de la 3 ^{ème} génération (Engeström, 2001)	92
CHAPITRE 3 : Synthèse et questions de recherche	97
PARTIE III : CADRE METHODOLOGIQUE	99
CHAPITRE 1 : Une recherche-intervention : quelles implications éthiques et méthodologiques ?	101
CHAPITRE 2 : Constitution du milieu de recherche : participants et matériaux	103
CHAPITRE 3 : Dispositif de recherche : la phase d'intervention et de recueil des données	106
1. Le protocole d'accompagnement	106
2. Les Temps de Travail Collectif (TTC)	111
3. Les Entretiens d'Auto-confrontation Simples (ACS)	112
CHAPITRE 4 : Traitement des données : la phase de recherche	116
1. Etape 1 : Analyse des Temps de Travail Collectif (TTC)	117
1.1. Etude d'un 1 ^{er} flux : la dynamique de travail du collectif	117
1.2. Etude d'un 2 nd flux : le contenu de travail du collectif	122
1.3. Indicateurs de développement d'un collectif de travail	124
2. Etape 2 : Analyse des Auto-Confrontations Simples (ACS) sur Temps de Travail Collectifs (TTC)	126
3. Etape 3 : Mise en synergie	129
CHAPITRE 5 : Accréditation éthique	131
PARTIE IV : RESULTATS	133
CHAPITRE 1 : Le développement du collectif de travail par son étude diachronique en extériorité	135
1. Phasage de développement de ce collectif	136
1.1. Interconnaissance et questionnement du fonctionnement inter-institutionnel	136
1.1.1. Un collectif qui partage des éléments de dysfonctionnement	136
1.1.2. Un collectif qui se construit entre appréhensions et rôle du CH	137
1.2. Explicitation de nouveaux potentiels de collaboration	138
1.2.1. Emergence de références au collectif dans le discours	138
1.2.2. Construction de règles internes au collectif	139
1.2.3. Identification des intérêts du collectif du travail	140
1.2.4. Stabilisation provisoire d'un artefact et naissance d'une division du travail	140
1.3. Auto-description et analyse de la situation du et par le collectif	142
1.3.1. La convocation de communautés dans le discours	142
1.3.2. Une progression laborieuse ?	143
1.3.3. Une nécessaire poursuite de partages et peu de règles construites	144
1.4. Elaboration d'une dynamique de réflexion collective	146
1.4.1. La recherche d'un artefact médiateur entre perspectives macro et microscopiques	146
1.4.2. L'élaboration implicite d'un pattern de réflexion	149

1.5.	Première autonomie collective et besoin de soutien	154
1.5.1.	Une articulation illustrations / auto-questionnement	154
1.5.2.	Une meilleure compréhension du système sans projection collective	155
1.6.	Stabilisation, approfondissement et centrage de la réflexion collective	156
1.6.1.	Un pattern qui se stabilise	157
1.6.2.	Des types de règles de travail	166
1.6.3.	L'introduction d'un artefact	169
1.6.4.	Fragilités et ruptures	171
1.7.	Construction d'un outil collectif : les compétences à travailler du M1 au T2	172
1.7.1.	Projection du collectif	173
1.7.2.	Positionnement collectif sur un outil (1)	176
1.7.2.1.	La compétence réflexive des EN	176
1.7.2.2.	La compétence éthique des EN	178
1.7.2.3.	La compétence relationnelle des EN	183
1.8.	Inscription collective dans un continuum de formation	185
1.9.	Emergence d'un collectif tridimensionnel	190
1.9.1.	Des développements professionnels individuels	190
1.9.2.	Un sentiment d'inachevé par des collectifs incomplets	193
1.9.3.	La poursuite de création de liens intra-collectifs	197
1.10.	Navigation collective entre construction, empêchements et recherche d'ouvertures	202
1.10.1.	Positionnement collectif sur un outil (2)	202
1.10.1.1.	La compétence didactique des EN	202
1.10.1.2.	La compétence pédagogique des EN	208
1.10.2.	Vers un système de positionnement collectif dynamique	216
1.11.	Evolution de l'objet de travail : préparation à la présentation du travail du collectif	218
1.11.1.	Un nécessaire temps d'adaptation du collectif pour apprivoiser un nouvel objet de travail	218
1.11.2.	Le collectif au travail : un pattern confirmé qui gagne en souplesse	222
2.	Synthèse des résultats diachroniques	231
2.1.	Un développement entre entité collective et inter-individualités	232
2.2.	Un développement avec une place particulière du chercheur	233
2.3.	Un développement dans et par l'action	233
2.4.	Un développement par des règles et de nouvelles organisations inédites	235
CHAPITRE 2 : Le développement du collectif de travail en une étude diachronique et synchronique en intériorité		237
1.	Etude diachronique en intériorité	237
1.1.	PEMF au sein du collectif	238
1.1.1.	Quelles tensions intrapersonnelles ?	238
1.1.1.1.	L'objet de travail : avancer vs discuter	238
1.1.1.2.	La communication : être en retrait vs agir	243
1.1.1.2.1.	Les tensions communicationnelles	243
1.1.1.2.2.	Les stratégies palliatives	247
1.1.2.	Quelle vision de l'évolution du collectif ?	252
1.1.2.1.	Entre empêchements et ressources	252

1.1.2.2.	Un positionnement affirmé	255
1.1.2.3.	Ce qu'est un échange pour PEMF	257
1.1.2.4.	Des évolutions du collectif et de ses membres	258
1.2.	CPC au sein du collectif	261
1.2.1.	Quelles tensions intrapersonnelles ?	261
1.2.1.1.	L'objet de travail : être force de propositions vs rechercher une cohérence de l'outil	261
1.2.1.2.	La communication : argumentation et explicitation vs précaution et recherche de nuance	266
1.2.2.	Quelle vision de l'évolution du collectif ?	270
1.2.2.1.	Quel intérêt du collectif ?	270
1.2.2.2.	Modalités de construction du collectif	273
1.3.	FU au sein du collectif	279
1.3.1.	Quelles tensions intrapersonnelles ?	279
1.3.1.1.	L'objet de travail : réfléchir à un niveau micro vs macro pour avancer collectivement malgré une singularité des missions	279
1.3.1.2.	La communication : vers une communication plus nuancée et consciente	284
1.3.2.	Quelle vision de l'évolution du collectif ?	288
1.3.2.1.	Les intérêts du collectif	288
1.3.2.2.	Les modalités de construction du collectif et les conditions et signes d'évolution	293
1.3.2.3.	Les obstacles et craintes	298
1.3.2.4.	La question des représentations, de part et d'autre	299
1.3.2.5.	Quelques signes d'évolution du collectif	301
1.4.	Synthèse	302
2.	Etude synchronique : l'illustration approfondie d'une focale d'agentivité du collectif de travail	305
2.1.	Contextualisation	305
2.2.	Etude croisée des raisonnements	307
2.2.1.	PEMF	307
2.2.2.	CPC	308
2.2.3.	FU	309
2.2.4.	Synthèse	310
2.3.	Etude de l'agentivité	312
2.3.1.	Nœud n°1 : L'outil de co-positionnement	312
2.3.2.	Nœud n°2 : Le continuum de formation	315
CHAPITRE 3 : Synthèse des résultats		318
PARTIE V : DISCUSSION et PRECONISATIONS		325
CHAPITRE 1 : Discussion épistémologique : quelle conceptualisation d'un collectif ?		328
1.	Dynamique du travail collectif : vers un sujet-collectif de formateurs	328
2.	Agentivité collective	339
CHAPITRE 2 : Discussion méthodologique : comment appréhender le développement d'un collectif ?		342
1.	Innover méthodologiquement par une approche en extériorité/intériorité	342
2.	Le rôle du clinicien-chercheur dans la construction collective du pouvoir d'agir	345
CHAPITRE 3 : Discussion praxéologique : quel avenir pour le dispositif de formation ?		350
1.	La viabilité du dispositif de recherche-intervention	350
2.	Vers des préconisations	353

CONCLUSION	357
BIBLIOGRAPHIE	361
ANNEXES	391
Annexe 1	391
Annexe 2	393
Annexe 3	394
Annexe 4	414
RESUME	420

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Liste des figures

Figure 1 : Modèle tripolaire de développement selon Vygotski	87
Figure 2 : L'organisation fonctionnelle de l'activité (d'après Léontiev, 1981) (Cartaut et Bertone, 2009)	90
Figure 3 : Modélisation du système d'activité (Engeström, 1987, p. 78)	92
Figure 4 : Deux systèmes d'activité en interaction selon la 3 ^{ème} génération des théories de l'activité.....	94
Figure 5 : Grille de positionnement des collectifs professionnels (Jacq & Ria, 2019)	351

Liste des photos

Photo 1 : Illustration d'un Temps de Travail Collectif (TTC)	107
Photo 2 : Illustration d'un entretien en Auto-Confrontation Simple (ACS)	107
Photo 3 : Illustration de prises de notes par les formateurs.....	107
Photo 4 : Illustration du carnet de bord collectif et d'échanges par mail.....	108
Photo 5 : Outil du chercheur – Codage du 1er flux : la dynamique de travail du collectif - TTC3 (361-380)	121
Photo 6 : Outil du chercheur – Codage du 2nd flux : le contenu de travail du collectif (TTC3 - 474-508)	123
Photo 7 : Outil du chercheur – Codage « de proximité » et « d'abstraction supérieure » des ACS.....	127
Photo 8 : Outil du chercheur - Vue d'ensemble de l'appareillage méthodologique	130
Photo 9 : Outil du chercheur – Vision globale de développement du collectif de formateurs	135
Photo 10 : Outil du chercheur – Convocation des communautés d'appartenance - UA4-UA6.....	142
Photo 11 : Outil du chercheur – Temps description / construction de règles - UA4-5	144
Photo 12 : Outil du chercheur – Questionnement et obstacles du collectif – UA24.....	172
Photo 13 : Outil du chercheur – Travail sur la compétence réflexive des EN UA31-33.....	176
Photo 14 : Positionnement collectif - Les compétences réflexives de l'EN.....	177
Photo 15 : Outil du chercheur – Travail sur les compétences éthiques de l'EN – UA35-37	180
Photo 16 : Positionnement collectif - Les compétences éthiques de l'EN	182
Photo 17 : Outil du chercheur – Des développements professionnels individuels - UA42	191
Photo 18 : Outil du chercheur – Emergence du ON-collectif – UA45	196
Photo 19 : Outil du chercheur – Un collectif de formateurs conditionné ? - UA 47	203
Photo 20 : Outil du chercheur – Didactique et difficultés intra-communataires - UA 51-53	212
Photo 21 : Outil du chercheur – Retour des MAT - UA 54.....	215
Photo 22 : Outil du chercheur – Dynamique de travail saturée - UA57	220

Liste des schémas

Schéma 1 : Modélisation du protocole d'accompagnement	109
Schéma 2 : Modélisation de l'activité du collectif de travail - Illustration TTC3 (474-508)	122

Schéma 3 : Modélisation de l'analyse en extériorité et en intériorité du collectif	126
Schéma 4 : Modélisation de l'activité du collectif de travail – Illustration de nœuds chez PEMF (TTC3)	129
Schéma 5 : Modélisation de l'activité du collectif de travail - Construction de règles internes au collectif	140
Schéma 6 : Modélisation de l'activité du collectif de travail - Co-positionnement.....	141
Schéma 7 : Modélisation de l'activité du collectif de travail - Intérêt d'un groupe de formateurs pluri-catégoriels	150
Schéma 8 : Modélisation de l'activité du collectif de travail - La compétence d'analyse réflexive	151
Schéma 9 : Modélisation de l'activité du collectif de travail - Accompagner versus Evaluer	152
Schéma 10 : Modélisation de l'activité du collectif de travail - L'évaluation.....	162
Schéma 11 : Modélisation de l'activité du collectif de travail - Introduction d'un artefact	171
Schéma 12 : Modélisation de l'activité du collectif de travail - Règles d'élaboration de l'outil	174
Schéma 13 : Progressivité de la compétence d'analyse réflexive de l'EN.....	188
Schéma 14 : Modélisation de l'activité du collectif de travail – Inscription dans un continuum	189
Schéma 15 : Modélisation de l'activité du collectif de travail – L'accompagnement mixte entre INSPE et CPC	195
Schéma 16 : Modélisation de l'activité du collectif de travail – Les équipes plurielles.....	197
Schéma 17 : Modélisation de l'activité du collectif de travail – Repositionnement du collectif	201
Schéma 18 : Modélisation de l'activité du collectif de travail – Le retour des MAT	208
Schéma 19 : Système tricéphale ON/JE/IL	214
Schéma 20 : Modélisation de l'activité du collectif de travail – Présentation du travail - UA59	225
Schéma 21 : Evolution du collectif de travail en 12 étapes	231
Schéma 22 : Trame de modélisation des tensions de l'activité collective	238
Schéma 23 : Nœud dans l'activité du collectif de travail - PEMF - Le co-positionnement (TTC3-4)	242
Schéma 24 : Nœud dans l'activité du collectif de travail - PEMF - Compétences communes M1-T2.....	242
Schéma 25 : Nœud dans l'activité du collectif de travail - PEMF - Le co-positionnement (suite) (TTC3-4)	251
Schéma 26 : Nœud dans l'activité du collectif de travail - PEMF - Compétences communes du M1-T2 (suite)...	251
Schéma 27 : Nœud dans l'activité du collectif de travail - PEMF - Franchissement de frontières	255
Schéma 28 : Nœud dans l'activité du collectif de travail - PEMF - Articulation des niveaux d'évolution.....	261
Schéma 29 : Nœud dans l'activité du collectif de travail - CPC - Mots-clés vs compétences (TTC3).....	265
Schéma 30 : Nœud dans l'activité du collectif de travail - CPC - Cohérence (TTC4-6)	265
Schéma 31 : Spectre communicationnel de CPC.....	269
Schéma 32 : Nœud dans l'activité du collectif de travail - CPC - Cohérence (TTC4-6) (suite)	269
Schéma 33 : Nœud dans l'activité du collectif de travail - CPC - Cohérence (TTC4-6)	273
Schéma 34 : Nœud dans l'activité du collectif de travail - FU – Tensions intrapersonnelles	284
Schéma 35 : Nœuds dans l'activité du collectif de travail – FU - Intérêts du collectif.....	292
Schéma 36 : Nœuds dans l'activité du collectif de travail – FU - Modalités de construction du collectif	298
Schéma 37 : Conceptualisation des raisonnements croisés des formateurs (TTC3 - UA25-26).....	310
Schéma 38 : Agentivité – Nœud 1 – Outil de co-positionnement.....	312
Schéma 39 : Agentivité – Nœud 2 – Continuum de formation	315
Schéma 40 : Circonstance-type n°1 de développement du collectif	319
Schéma 41 : Circonstance-type n°2 et 3 de développement du collectif	320

Schéma 42 : Ascenseur à trois étages.....	334

Liste des tableaux

Tableau 1 : Synthèse comparative de l'activité des PEMF / CPC / FU	64
Tableau 2 : Tableau chronologique des choix d'objets de travail du collectif et productions réalisées	110
Tableau 3 : Calendrier des rencontres du collectif	111
Tableau 4 : Etude de l'orientation dialogique.....	118
Tableau 5 : Etude des valeurs du discours.....	119
Tableau 6 : Indicateurs de développement d'un collectif de travail	125
Tableau 7 : Tableau-étape UA 1-2	136
Tableau 8 : Tableau-étape UA 3-7	138
Tableau 9 : Tableau-étape UA 8-10	142
Tableau 10 : Tableau-étape UA 11-16	146
Tableau 11 : Tableau-étape UA 17-18	154
Tableau 12 : Tableau-étape UA 19-26	156
Tableau 13 : Thématiques du collectif des formateurs UA19-26	156
Tableau 14 : Tableau synthétique des étapes de construction de réflexion du collectif UA19	157
Tableau 15 : Tableau synthétique des étapes de construction de réflexion du collectif UA19-20	159
Tableau 16 : Tableau synthétique des étapes de construction de réflexion du collectif UA20	161
Tableau 17 : Tableau synthétique des étapes de construction de réflexion du collectif UA21	162
Tableau 18 : Tableau synthétique des étapes de construction de réflexion du collectif UA23	164
Tableau 19 : Tableau synthétique des étapes de construction de réflexion du collectif UA25	165
Tableau 20 : Vers un pattern de développement du collectif de travail	166
Tableau 21 : Tableau-étape UA 27-38	173
Tableau 22 : Tableau-étape UA 39-40	185
Tableau 23 : Tableau-étape UA 41-46	190
Tableau 24 : Tableau-étape UA 47-55	202
Tableau 25 : Vers un système de positionnement collectif dynamique	217
Tableau 26 : Tableau-étape UA 57-64	218
Tableau 27 : Catégorisation des règles UA56-57	221
Tableau 28 : Identification des préoccupations/propositions du collectifs UA61	228
Tableau 29 : Tableau-étape UA 25-26	305
Tableau 30 : Caractéristiques UA25-26	306
Tableau 31 : Etude croisée de raisonnements TTC3	311

Liste des extraits

Extrait 1 : Etude du ON-collectif dans un moment collectif de projection	183
Extrait 2 : TTC4 (806-811).....	186

Extrait 3 : TTC4 (862-874).....	187
Extrait 4 : TTC5 (121-126) - Elaboration d'un consensus.....	199
Extrait 5 : TTC5 (193-200).....	200
Extrait 6 : TTC5 (584-596) – Etude des pronoms.....	210

GLOSSAIRE DES SIGLES ET ACRONYMES

ACS	Auto-Confrontation Simple Dispositif clinique mettant en présence le sujet, le chercheur et les images pour analyser une situation de travail.
CAFIPEMF	Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître Formateur Certificat permettant d'exercer les fonctions de formateur à l'Education Nationale dans le 1 ^{er} degré auprès d'enseignants.
CH	Chercheur Celui qui mène la recherche scientifique, ici en qualité de doctorant.
CPC	Conseiller Pédagogique de Circonscription Formateur 1 ^{er} degré de l'Education nationale, totalement déchargé d'enseignement en classe.
CHAT	Cultural Historical Activity Theory Cadre théorique qui aide à comprendre et à analyser l'activité (Vygotski, 1934/1997 ; Leontiev, 1984 ; Engeström, 2001)
EAV	Enregistrement Audio-Vidéo Séquence filmée constituant des traces de l'activité dont une analyse est menée.
EN	Enseignant Novice Enseignant entrant dans le métier de son année d'étudiant-stagiaire à ses premières années de titularisation dans le métier.
ESPE	Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education Établissement public d'enseignement supérieur chargé de la formation des enseignants de 2013 à 2019.
FU	Formateur Universitaire Formateur du centre de formation universitaire (IUFM, ESPE, INSPE).
IEN	Inspecteur de l'Education Nationale Cadre supérieur de l'Éducation nationale, qui exerce des fonctions d'encadrement dans les écoles du premier degré.
INSPE	Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education Établissement public d'enseignement supérieur chargé de la formation des enseignants de depuis 2019.
IUFM	Institut Universitaires de Formation des Maîtres Établissement public d'enseignement supérieur chargé de la formation des enseignants de 1991 à 2013.

M1-M2	Master 1^{ère} année – 2^{ème} année Cursus universitaire de l'étudiant se destinant au métier de professorat.
MAT	Maître d'Accueil Temporaire Accompagnateur des étudiants-stagiaires.
MEEF (master)	Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation Master ayant pour objectif, par la formation et la recherche, de préparer aux concours de recrutement et préparer au métier d'enseignant ou de conseiller principal d'éducation.
MEN	Ministère de l'Education Nationale L'éducation est un service public national, dont l'organisation et le fonctionnement sont principalement assurés par l'État.
PEMF	Professeur des Ecoles – Maître Formateur Formateur 1 ^{er} degré de l'Education nationale, partiellement déchargé d'enseignement en classe.
PES	Professeur des Ecoles Stagiaire Enseignant en période de stage sur l'année débouchant sur sa titularisation en fin d'année.
T1-T2	Titulaire 1^{ère} année-2^{ème} année Enseignant titularisé dans le métier.
TTC	Temps de Travail Collectif Rencontre des formateurs de l'étude en un même temps et un même lieu.
UA	Unité d'Analyse Entité principale d'une recherche pour comprendre un phénomène, ici le développement d'un collectif de formateurs pluricatégoriels.

INTRODUCTION

Cette thèse se veut être le cheminement professionnel du formateur que nous sommes souhaitant prendre de la hauteur et se distancier de son actuelle fonction pour mieux y intégrer les problématiques de recherche et ainsi permettre le passage d'une posture de formateur à celle de chercheur. La réflexion et la rédaction de cet écrit sont donc les deux versants d'une étape importante dans la construction d'une identité professionnelle en cours, permettant de rendre compte « d'une subjectivité qui se structure, s'approprie pour devenir une composante d'une [nouvelle] posture professionnelle » (Wentzel, 2015, p.8). Cette étude s'inscrit d'abord dans la continuité d'un premier travail d'initiation à la recherche débuté en Master de Sciences de l'Education et de la Formation autour de « l'entretien post-séance : la rencontre de deux métiers ». Nous en rendons compte succinctement ici, car première étape de notre développement intellectuel, avant d'établir une transition vers le travail doctoral qui nous intéresse ici, sa genèse, son enjeu et son déroulement.

De l'activité d'un formateur...

Dans le champ professionnel, en tant qu'enseignant titulaire depuis 2006, la problématique de la construction de l'identité professionnelle nous a régulièrement interrogé. Plus précisément, l'équilibre entre la construction de soi, de son identité personnelle et celle de son activité enseignante a été la source d'une évolution, d'un passage du « jouer à » l'enseignant à « être » un enseignant. Tel le garçon de café décrit par Sartre dans *l'Etre et le Néant* (1943) qui en fait trop avec ses gestes appuyés, machiniques, qui mime une représentation idéalisée de sa profession, notre posture était exagérée et incomplète car n'étant le reflet que de certaines composantes du métier, en oubliant toute la dimension personnelle, la part subjective et assumée investie. C'est à la lumière d'une analyse multimodale, intrapersonnelle et interpersonnelle, qu'une prise de conscience des divers paramètres du métier d'enseignant a émergé. Un processus similaire a été observé dans les fonctions de directeur et de formateur, traduisant bien un pattern, un schème professionnel, récurrent, interrogeant, problématisant.

La prise de fonction de conseiller pédagogique¹, d'abord au sein du Service de l'Ecole Inclusive, puis en circonscription dite « ordinaire », et enfin auprès de l'IEN adjoint au Directeur Académique avec des missions de formation de formateurs, a permis la découverte d'une triple dynamique de conflits qui nous a questionné, tangible lors d'entretiens duels de formation. Notre activité a été jalonnée de multiples rencontres d'accompagnement, diverses dans leurs modalités et besoins, de nombreux conseils prodigués et d'une adaptation constante aux interlocuteurs, des plus fantasques aux plus réservés. Nous y avons perçu plusieurs processus en jeu aussi bien au sein du métier d'enseignant, qu'interne aux missions de conseiller pédagogique, que dans la rencontre entre ces deux entités conceptuelles, le « formé » et le « formant ». Face à ce système complexe, nous faisons. Nous

¹ Bien que défini scientifiquement ultérieurement, il nous faut ici poser déjà quelques jalons de cet acteur de l'accompagnement. Le conseiller pédagogique est « un enseignant du premier degré, dont l'expertise pédagogique dans tous les domaines d'enseignement de l'école primaire est reconnue et validée par le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF) ». Ses missions sont principalement d'ordre pédagogique et s'exercent dans trois champs d'action articulés : l'accompagnement pédagogique des maîtres et des équipes d'école, la formation initiale et continue des enseignants et la mise en œuvre de la politique éducative (MEN, 2015).

« aidons ». Nous sprintons. Le nez dans le guidon. Or, ces conseils ont-ils un réel impact et induisent-ils de véritables transformations dans les pratiques de classe, dans la logique de professionnalisation visée par la modalité d'accompagnement qu'est l'entretien post-séance ?

L'un des motifs d'engagement dans ce premier travail d'initiation à la recherche était bien de passer du faire pour « dire le faire » au « penser le faire » au regard d'apports scientifiques récents et ainsi identifier ce qui organise l'activité de conseil. Car, la situation d'entretien recèle un caractère opaque extérieur où l'agir du formateur questionne sa pratique informelle et implicite. Il s'agissait d'abord pour nous de comprendre l'activité du formateur en situation, de la décoder pour mieux la lire, de « rendre visible l'épaisseur symbolique » de cette pratique (Pana-Martin, 2015, p.17).

Cette problématique de l'*agir professionnel* du formateur (Jorro, 2016) s'inscrivait qui plus est dans un nouveau cadre institutionnel, celui du Parcours de Professionnalisation, de Carrière et de Rémunération (MEN, 2016). Ce parcours pose le principe d'un professeur des écoles acteur de son parcours de formation, ayant droit à un accompagnement à sa demande et pouvant valoriser les éléments de son chemin professionnel. Si la législation pose le cadre du droit d'accompagnement des enseignants, son corolaire est bien le devoir d'accompagnement d'autres acteurs de l'institution. Le système d'évaluation (dans son sens étymologique de « donner de la valeur ») et d'accompagnement est ainsi à repenser, à réajuster, à redéfinir. Dans ce cadre, le rôle des cadres-accompagnants que sont les Inspecteurs de l'Education Nationale et de leurs conseillers évolue, le parcours de formation de l'enseignant se met en mémoire pour valorisation et le nouveau statut des écrits invite à une démarche plus participative des enseignants dans sa rédaction. Néanmoins, aucune circulaire ne pose clairement ce qu'on attend de l'accompagnement par le conseiller pédagogique dans ce nouveau mouvement : accompagne-t-il un développement des compétences pédagogiques et didactiques de l'enseignant ? Escorte-t-il le parcours professionnel du professeur à travers une approche plus globale du métier ? Répond-il aux besoins de l'enseignant ou les précède-t-il ? Quelles modalités d'accompagnement seraient à favoriser et sous quelles conditions ? Les questions étaient nombreuses ; une plage de réflexion s'était ouverte.

Cet enjeu institutionnel et sa déclinaison académique ont institué une réflexion sur le continuum de formation des enseignants nouvellement certifiés et la poursuite de formation des néo-titulaires (1^{ère} ou 2^{ème} année après titularisation) dans lequel l'accompagnement des conseillers pédagogique s'est vu renforcé, responsabilisé. Cela ne vient que conforter la circulaire ministérielle de 2015 précisant notamment que le conseiller pédagogique « assure le suivi et l'assistance aux enseignants débutants auprès desquels il a un rôle important de conseil et d'appui » (MEN, 2015). La mise en œuvre départementale de nouvelles modalités de co-positionnement lors des visites formatives en référence aux compétences du professeur des écoles a eu pour souhait d'interroger le métier d'enseignant de manière conjointe. Les objectifs assignés étaient d'observer *ensemble* à l'aide de descripteurs partagés de l'activité, de réfléchir et d'analyser *ensemble*, puis de rédiger *ensemble* pour en garder une trace. Si ces premiers éléments constituent un début d'opérationnalité d'une partie de l'accompagnement insufflé par le Parcours de Professionnalisation, de Carrière et de Rémunération, comment poursuivre, approfondir, traduire et rendre opérationnels ces nouveaux principes de responsabilisation, participation active et professionnalisation dans l'accompagnement des enseignants ?

Plus qu'un enjeu institutionnel, l'accompagnement des enseignants est de plus en plus questionné à une échelle internationale sous l'angle de l'épanouissement professionnel de ses acteurs, dans sa dimension subjective, et

s'inscrit dans les priorités des politiques éducatives relatives à la qualité de vie des enseignants au travail de certains pays. A cet effet, le rapport *Soutenir le professionnalisme des enseignants* (OCDE, 2016) souligne la particularité du système éducatif français qui apparaît en fin de classement de l'ensemble des 36 pays consultés, en termes de professionnalisme évalué. Cela est notamment lié à « une absence de réseaux de pairs favorisant l'entraide », une insatisfaction de l'environnement de travail des enseignants et « un sentiment d'efficacité personnelle au travail le plus faible comparativement à l'ensemble des autres pays concernés » (Ria, 2015, p.12). Lantheaume, auteure de *La Souffrance des enseignants* (2008), déclare dans les pages du Monde (2017) : « Ce que l'on observe de façon évidente, c'est que la souffrance a dépassé le cadre personnel. Elle n'est pas seulement un problème de la psyché individuelle, mais surtout un élément lié à l'environnement de travail lui-même (...). Les enseignants ont aujourd'hui du mal à définir collectivement le projet qu'ils doivent porter ». Alors que Coste (2016) fait part d'une approche émergente dans laquelle « s'épanouir dans son travail serait un facteur d'engagement favorisant une meilleure efficacité du système éducatif » (p.28), dans quelle mesure l'accompagnement peut-il être une réponse au malaise apparent constaté actuellement ?

A la lumière de cet enjeu de hauteur professionnel et scientifique, d'un nouveau cadre institutionnel et d'un questionnement personnel, le tout dans un climat en proie à un certain malaise de la profession, nous souhaitons approfondir les relations interpersonnelles de ces deux métiers, enseignant et conseiller pédagogique, dans le cadre des entretiens post-observation en classe auprès d'enseignants du premier degré dans une visée de professionnalisation. Au-delà de notre intérêt personnel, il semblait que ce travail s'inscrivait dans une réelle dynamique de formation de formateurs et se voulait contribuer aux écrits permettant à chaque collègue, qu'il soit formateur débutant ou expérimenté de poursuivre son développement professionnel.

Cette première étude a permis d'identifier les préoccupations d'un public de conseillers pédagogiques lors d'un entretien post-séance et les ressources individuelles conçues face à des empêchements de l'activité (Noeppel, 2019). L'entretien post-séance est une modalité de formation couramment utilisée par les conseillers pédagogiques de circonscription, dont l'utilité et les modalités sont discutées dans la littérature internationale (Trohel *et al.*, 2004). Il est la rencontre entre un enseignant novice, en proie à de nombreuses tensions dans la construction de sa professionnalité émergente (Jorro, 2014) et un formateur gérant la multi dimensionnalité de son métier (Clot, 2006a). En s'appuyant sur une approche de la clinique de l'activité (Clot, 2008 ; Clot et Lhuillier, 2015), cette étude se proposait d'analyser l'activité du formateur afin de la comprendre et la transformer. Une méthodologie qualitative d'entretiens successifs d'auto confrontation simple et croisée (Clot *et al.*, 2000) a permis de dépasser l'activité réalisée, faire parler le métier, son opacité et ses empêchements, et comprendre la rencontre entre ces deux métiers, ces deux micro-mondes en proie chacun à de nombreux dilemmes internes, cela dans un même espace de dialogue dans lequel de nouvelles dynamiques se sont mises en mouvement. Les préoccupations de chacun émergent, se rejoignent, se heurtent, se superposent, sur une échelle graduée de discordance à concordance, où l'inter-métier est cherché pour faciliter le passage de l'apprentissage de l'inter à l'intra-psychique (Saussez et Yvon, 2014). En confrontant le *style* du conseiller pédagogique à son *genre* dans l'analyse de cet exercice dialogique, une compréhension plus fine de son activité s'est révélée actrice du développement du *pouvoir d'agir* de chaque acteur (Clot & Simonet, 2015). Les résultats de cette étude (Noeppel, 2019) ont fait émerger des préconisations, dans une

visée transformative et technologique, à travers trois instruments permettant de développer le pouvoir d'agir des formateurs au sein de leur activité :

- (i) *Accompagner les formateurs dans la résolution de leurs dilemmes par la constitution d'une communauté de formateurs de formateurs.* Nous nous sommes rendus compte que le caractère multidimensionnel de l'activité du conseiller pédagogique dans une charge de travail grandissante nécessite des espaces pour parler le métier. Accompagnant un métier multi-prescrit, il nous paraît nécessaire d'accompagner les formateurs dans la gestion des dilemmes inhérents à leur activité et qu'ils puissent identifier ce qui organise leur activité de conseil. Dans un climat de tensions, les risques de rupture ou d'incompréhension sont nombreux. C'est par l'émergence des ressources disponibles aux formateurs, en complément d'une plus grande compréhension de leur activité, que leur activité pourra se transformer. Nous proposons ainsi la mise en œuvre d'une communauté de formateurs de formateurs (Moussay, 2009) qui soutiendrait les conflits interpsychiques pour relancer le travail intrapsychique et ainsi trouver dans le réel de leur activité de nouvelles solutions.
- (ii) *Développer une formation initiale et continue d'ingénierie de l'entretien avec pour appui des dispositifs clinico-développementaux entre groupes de formateurs pairs.* Au cours des entretiens d'auto-confrontation est revenue l'affirmation d'un manque de recul sur son activité, des doutes habitant les conseillers pédagogiques sur la réalisation de leur activité de conseil et la qualité nouvelle d'un tel accompagnement sur cette réflexion professionnelle. Parler du métier entre pairs et ainsi parler du concept d'accompagnement, le partager, le confronter pour le faire évoluer pour s'en emparer : voilà ce qui émerge des résultats. Cette étude témoignait alors d'une réflexion à mener sur la formation des formateurs : à quoi doivent-ils être formés ? Comment les y former ? Cette recherche soulignait l'intérêt de renforcer la formation des formateurs à deux niveaux : (1) La formation initiale : il s'agit de pouvoir prélever et ainsi mieux identifier les préoccupations des formateurs expérimentés actuelles liées à leur activité pour mieux les discuter dès la formation initiale et ainsi partager des illustrations d'instruments de développement, de zones de développement professionnel possibles, entre sens et efficience ; (2) La formation continue : il s'agit de permettre le passage d'automatismes d'actions à une conscientisation de ce qui pousse les formateurs à agir, en faisant émerger les mobiles qui sont les leurs et ainsi les retravailler, cibler à nouveau les zones de développement professionnel possibles. Nous constatons en effet que la confrontation des règles et de l'expérience en entretien optimise le développement de l'activité professionnelle des formateurs.
- (iii) *Transférer cette méthodologie d'accompagnement à un public en proie à une gestion des émotions professionnelles intenses.* Une expérience personnelle et professionnelle d'accompagnement d'un public d'enseignant accueillant des élèves en situation de handicap mettait en avant, lors de la genèse de ce premier projet, un sentiment de découragement éventuel, voire de fragilité professionnelle (Barry et Maître de Pembroke, 2013) se traduisant par une remise en question tacite soit d'une pratique enseignante ancrée, soit de ses propres représentations du métier d'enseignant, avec une estime d'un « soi » professionnel questionnée. A la lecture des résultats de cette étude, une troisième préconisation était d'étendre cette démarche d'accompagnement à un autre type de public : un public dont la nécessité d'être soutenu, accompagné et formé à la prise en charge pédagogique de situations complexes (Courchod-Ruedi et Doudin, 2015). En effet, si le dispositif était pensé pour des conseillers pédagogiques, son développement

et son transfert des enseignants percevant des situations difficiles serait bénéfique. Notre troisième préconisation visait le déploiement d'un dispositif d'accompagnement auprès d'un autre public en proie à des gestions de situations complexes (enseignants et éducateurs en établissements médico-sociaux, auxiliaires de vie scolaire accompagnant des élèves avec troubles du spectre autistique ou troubles du comportement et de la conduite...). Ici se dégageait la diversité des publics à accompagner.

Cette étude était l'illustration d'un genre, celui du conseiller pédagogique, qui est questionné, débattu et dont la vitalité repose sur les épaules de chacun. L'objectif de ces préconisations était bien que « le dernier mot ne soit jamais dit » (Clot, 2008), car ce n'est qu'à cette condition que le genre devient médiation du développement du pouvoir d'agir et soigne son métier.

... à l'activité d'un collectif de formateurs

Le projet de thèse, qui s'en est suivi, s'inscrit entre continuité et rupture de cette première recherche. Les tensions sont désormais étudiées au sein d'un collectif pluricatégoriel, les ressources cherchées au sein d'une communauté en devenir, permettant d'analyser les circonstances ressources de développement.

L'injonction à « penser collectif » au sein de l'Education Nationale, notamment en réponse à des situations complexes (MEN, 2013 ; Rapport Thélot, 2004), ne conduit pas *de facto* à l'émergence de collectifs de travail dès lors que l'on définit ce dernier comme une ressource au métier (Miossec et Clot, 2015 ; Moussay, 2019). En effet, les conditions d'existence d'un collectif (sécurité, dépassement des relations superficielles, partage du travail) relèvent de circonstances particulières si bien qu'actuellement s'impose le constat d'une collection d'individus (Moussay *et al.*, 2017) en dépit des efforts en matière de travail collectif, trop souvent ramené à un travail en parallèle (Liouville *et al.*, 2015). En outre, les différences de statuts entre les formateurs ajoutent une complexité dans les questions de reconnaissance d'apports réciproques, de communication et de cultures entre les institutions (Chanier et Cartier, 2006 ; Colognesi *et al.*, 2018). Cela incite à penser une formation par la prise en charge collective des préoccupations des formateurs (Chaliès *et al.*, 2015) et la nécessité d'avoir une vision partagée du tutorat lorsqu'il est mixte (Gouin et Hamel, 2019).

De nombreuses réformes de professionnalisation (MEN, 1989, 2013, 2019 ; MESR, 2005, 2006, 2009) ont déstabilisé le métier de formateur d'enseignants (Filippi, 2020 ; Perez-Roux, 2012 ; Snoeckx, 2002). Dans le même temps, la volonté institutionnelle d'articuler les savoirs universitaires aux pratiques s'est renforcée (MEN, 1989, 2005, 2009, 2013, 2019). Cette articulation reste néanmoins difficile pour les formateurs (Etienne, 2017 ; Filippi, 2020 ; Lechaux, 2016) qui sont amenés à revisiter leurs pratiques pour répondre à la complexité des défis du métier pour les enseignants novices (EN) (Harju *et al.*, 2017 ; Mukamurera *et al.*, 2019). Ces derniers regrettent l'approximation de l'accompagnement par une diversité de formateurs pas toujours totalement en phase (Brisson et Laborde, 2018 ; Gonthier-Maurin, 2012) faisant de leur inscription dans un continuum dépassant la seule formation initiale un enjeu essentiel (Desbiolles et Ronzeau, 2016 ; Filâtre, 2016 ; OCDE, 2019). En outre, l'accompagnement des EN en situation d'alternance, notamment par un tutorat mixte effectif (sur les lieux de formation et de pratique professionnelle) est soumis à une double difficulté : l'articulation théorie / pratique peu efficiente (Brisson et Laborde, 2018) et le manque de collaboration réelle ou d'équipe tutorale (Liouville *et al.*, 2015). Cet accompagnement, entre

jeu de symétrie et d'asymétrie (Boucenna, 2017) peu opérationnalisé par le prescrit (Ifé, 2016) et restant à la charge des formateurs est à l'origine de dilemmes récurrents qui impactent l'activité du formateur (Chaliès *et al.*, 2009 ; Leclerc, 2004 ; Matteï-Mieusset, 2013 ; Matteï-Mieusset et Brau-Antony, 2016 ; Sonzogni, 2010). Les formateurs semblant insuffisamment outillés, les interactions pour soutenir l'insertion professionnelle des jeunes enseignants s'avèrent peu collaboratives. La formation de formateurs est d'ailleurs dite « insuffisante » (Carlier, 2009 ; Seguy, 2018) malgré un besoin d'accompagnement émanant aussi bien de l'institution (Liouville *et al.*, 2015) que des formateurs eux-mêmes, conduisant à la création de réseaux informels. Pour autant, le formateur peut s'appuyer sur diverses ressources : (i) des modalités de travail collaboratives sont expérimentées, avec pour point de vigilance que ce travail peut rester plus juxtaposé que réellement collaboratif (Filippi, 2020 ; Moussay *et al.*, 2011 ; Moussay *et al.*, 2012) ; (ii) l'usage de la vidéo comme modalité de ressource de développement professionnel (Felix, 2014 ; Gaudin, 2015 ; Leblanc et Ria, 2010) ; (iii) le développement de formations universitaires de formateurs, s'appuyant sur les démarches issues de l'analyse du travail (Fayol *et al.*, 2007 ; Moussay et Serres, 2016 ; Matteï-Mieusset, 2013).

Actuellement, l'accompagnement des EN du 1^{er} degré en France dans leurs dernières années de formation initiale et leur entrée dans le métier est conduit par trois acteurs majeurs. Les Formateurs Universitaires (FU) entretiennent un rapport mitigé au terrain (Filippi, 2020 ; Guibert, 2017 ; Michaud, 2016) du fait de l'évolution historique des instituts de formation : des processus identitaires différents se sont développés, avec renormalisation collective et individuelle pour « rendre tenable » leur activité (Guibert, 2017 ; Perez-Roux, 2014). Un déplacement d'activité de formateur à enseignant/évaluateur/coordonnateur (Filippi, 2020 ; Grosstephan, 2015) est noté. Les tensions de métier se concentrent autour de la structure des INSPE, la légitimité/reconnaissance de leur activité et la collaboration avec les autres partenaires de la formation (Guibert, 2017 ; Perez-Roux, 2014). Les Professeurs des Ecoles – Maîtres Formateurs (PEMF) sont considérés comme des formateurs « de terrain », encore enseignants à temps partiel. Ils constituent un groupe de formateurs composites avec une activité plurielle et évolutive (Mattei-Mieusset, 2013 ;). Les PEMF sont confrontés à divers dilemmes professionnels (Chaliès *et al.* 2009 ; Jorro, 2016 ; Maleyrot, 2015 ; Matteï-Mieusset, 2013), par exemple la volonté-difficulté à mener une articulation entre théorie et pratique (en lien avec le formateur universitaire) (Maleyrot, 2012). Historiquement, une brisure dans le lien partenarial entre PEMF et FU engendre une rupture dans le collectif pluricatégriel de formateurs (Maleyrot, 2012, 2013, 2015). Enfin, les conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) endossent une fonction méconnue d'accompagnant au sein de l'Education Nationale (Bécue, 2015). Ils sont en charge de la mise en œuvre de la politique éducative en prenant en compte l'environnement institutionnel dans leur activité d'accompagnement des EN (Allain, 2012, Farnos, 2013). Ce métier génère un trouble identitaire entre pair-expert et CPC-inspecteur (Allain, 2012, Draelants, 2007). Ces formateurs issus de trois catégories peuvent communiquer entre eux, car ils appartiennent à la même communauté formatrice, sans être pairs non plus totalement. Ils sont finalement « assez semblables pour pouvoir se parler et assez différents pour avoir quelque chose à se dire » (Dubet, 1997, cité par Mercier-Brunel *et al.*, 2015, p.2).

Cette contribution s'appuie ainsi sur l'étude d'un dispositif rassemblant trois formateurs d'enseignants novices de statuts différents constitués en un collectif. Elle cherche à en apprécier les circonstances de développement, à savoir : (i) comment le collectif pluricatégriel de formateurs produit et se développe ; (ii) quelles sont les articulations entre les enjeux individuels du développement du pouvoir d'agir des formateurs et l'activité collective dans lesquels ils sont simultanément engagés ; (iii) en quoi le dispositif de formation de formateurs, sous certaines conditions, est

un vecteur de transformation de l'activité collective. L'étude s'appuie sur un cadre théorique permettant de mieux comprendre le fonctionnement des formateurs en situation de travail à travers une double visée :

(i) *épistémologique*, dans une perspective historico-culturelle développementale (Vygotski, 1934/1997 ; Leontiev, 1984 ; Engeström, 2001) : l'introduction d'un dispositif inédit de formation collectif pluricatégoriel engendre des tensions, sources de perturbations dans la communauté, ses règles et la division du travail, et permet de documenter l'*agentivité* des acteurs sur leur système et celui d'autrui ;

(ii) *transformative*, s'appuyant sur les repères d'une approche clinique de l'activité (Clot, 2006a, 2006b) : envisager le développement du formateur implique de modifier son rapport au collectif, de l'engager simultanément dans un dialogue avec lui-même et autrui, le collectif vivant et le collectif sédimenté (Clot, 2008). L'enjeu est d'entretenir des controverses pour que le « on » collectif vive au sein de l'activité, pour produire du *genre* professionnel, et développer du *pouvoir d'agir*.

Le collectif est considéré comme une unité émergente qui se construit dans et par l'action, une entité fragile et nécessitant un effort des acteurs pour en garantir l'unité. Le sujet-collectif a une intentionnalité propre, partagée par l'ensemble des acteurs constituant le collectif sans en gommer les intentionnalités d'arrière-plan. Il se développe à travers la production de valeurs et techniques qui nourrissent une organisation évolutive selon des temporalités variées (Flavier et Moussay, 2023).

L'enjeu méthodologique du traitement des données est de rendre compte de l'activité du sujet-collectif en la documentant du point de vue de la dynamique de travail du collectif et de la caractérisation du contenu des échanges du collectif. L'analyse d'auto-confrontation simple sur des temps de travail collectifs par les acteurs permet d'appréhender à un grain plus fin ce que chacun des acteurs dit du collectif.

Cette thèse est structurée en six parties.

La partie I permet de contextualiser la recherche à travers une revue de littérature du métier de formateur, un métier bousculé, en étau entre des prescriptions descendants et les besoins des enseignants novices, selon des modalités d'accompagnement peu opérationnelles, par un continuum de formateurs (FU – PEMF – CPC) dont les identités sont propres et complémentaires. La question du collectif de travail, ses enjeux, ses conditions de développement pour être ressource, qui plus est auprès d'un collectif pluricatégoriel peut être à la fois ressource ou contrainte.

La partie II, le cadre théorique, permet d'asseoir les concepts d'activité à travers les apports historico-culturels développementaux (Vygotski, 1934/1997 ; Leontiev, 1984 ; Engeström, 2001) et de clinique de l'activité (Clot, 2008) et d'engager des questions de recherche.

La partie III, à savoir le cadre méthodologique, précisera le terrain d'expérimentation ainsi que les dispositifs pédagogiques et de recherche, le recueil des données et leur analyse, ainsi que les outils propres utilisés.

La partie IV expose les résultats selon deux entrées complémentaires, l'étude diachronique en extériorité et l'étude en intériorité du collectif de travail, diachronique et synchronique.

La partie V permet la mise en discussion de ces résultats en reconvoquant des apports théoriques, qui enrichiront le propos, le confronteront et le prolongeront dans une dimension épistémologique, méthodologique et praxéologique.

Une conclusion fait état de la principale thèse que nous défendons, des apports de l'étude et ses limites, et des perspectives au niveau de la formation des adultes.

Que cette étude puisse contribuer aussi bien aux enseignants-chercheurs en Sciences de l'Education et de la Formation ou autres disciplines souhaitant analyser le travail des formateurs ou investiguer ce qu'est un collectif de travail pluri-catégoriel, qu'aux responsables de formations et de management d'équipes au sein de l'Education Nationale et des centres de formation, ainsi qu'aux acteurs formateurs de terrain, en proie à une logique de transformation et de compréhension de leur activité.

PARTIE I : CONTEXTUALISATION

Après une rapide explicitation de la méthodologie de conception de la revue de littérature, cette partie permettra de synthétiser les apports scientifiques relatifs au métier de formateur d'enseignants, en tension entre des réformes de professionnalisation successives et des besoins émergeant chez les enseignants néo-titulaires, nécessitant une revisite de leurs méthodes pour répondre aux défis actuels.

Les ressources et tensions de trois acteurs majeurs dans l'accompagnement des enseignants novices (EN) du 1er degré, le Professeur des Écoles – Maîtres Formateurs (PEMF), le Conseiller Pédagogique de Circonscription (CPC) et le Formateurs Universitaires (FU) sont investiguées pour en définir les contours d'un possible collectif de travail de formateurs.

Les conditions d'une véritable collaboration plutôt qu'un travail parallèle, doublées des tensions qu'engendre la pluralité d'un collectif de formateurs pluri-catégoriels permettent engageront le besoin d'une vision partagée et d'une prise en charge collective des préoccupations de ces formateurs, dans un environnement de formation évoluant vers une approche plus locale, collaborative et sociotechnique répondant à des demandes réelles et spécifiques.

Au regard d'un rythme dense de production en sciences de l'éducation et la formation, réaliser une synthèse des travaux existants représente un défi à la fois scientifique pour notre thèse, mais peut également intéresser les praticiens, ses conclusions pouvant être appliquées dans un contexte professionnel (Saussez et Lessard, 2009). La méthode utilisée pour réaliser la revue de littérature scientifique s'est décomposée en plusieurs étapes : i) la formulation de la question de recherche dans le cadre d'un projet de thèse déposé ; ii) la recherche de publications scientifiques ; iii) l'élaboration de fiches de lecture ; iv) l'organisation de la revue de littérature. L'objectif était de permettre une revue de littérature aussi exhaustive et pertinente que possible afin de bien délimiter l'objet d'étude, et d'en comprendre les enjeux sociaux, institutionnels et épistémologiques. Nous investissons cet état de l'art comme un élément essentiel qui permet de positionner nos questions de recherche, comme points de tension entre savoir et non-savoir : « La connaissance commence par la tension entre savoir et non-savoir : pas de problème sans savoir – pas de problème sans non-savoir » (Popper, 1979, p. 76 ; Dumez, 2012).

La recherche de publications scientifiques a été guidée par plusieurs critères d'inclusion. Tout d'abord, les sources devaient être reconnues comme des publications scientifiques, provenant donc d'ouvrages, de revues, de thèses ou d'actes de colloques scientifiques, que ce soit en langue française ou anglaise. Pour identifier ces sources, nous avons utilisé divers moteurs de recherche spécialisés tels que Google Scholar, CAIRN, HAL, ERIC, et Sciences Direct. Les thématiques des publications devaient être en lien direct avec notre objet d'étude. Les mots-clés les plus fréquemment utilisés pour trouver les références se situaient dans deux grands champs : l'univers des formateurs d'enseignants et leur accompagnement auprès d'enseignants (mots-clés utilisés : formateurs, entretien conseil, dilemmes / tensions / préoccupations de formateurs, accompagnement des enseignants novices, maître formateur, conseiller pédagogique, formateur universitaire, développement de formateurs) et la sphère de l'activité collective (collectif de travail, collectif de formateurs, collectif pluri-catégoriel, tutorat mixte, environnement / dispositif de formation, formation de formateurs). En associant plusieurs de ces mots-clés, nous avons pu découvrir de nouvelles références. Nous nous inscrivons dans l'idée d'une revue de littérature, qui permet de refléter quelques certitudes scientifiques, mais surtout des mises en question, des doutes et pour lesquelles un retour vers le terrain est nécessaire pour enrichir les données (Jailliet et Mabilon-Bonfils, 2021). La revue de littérature s'est progressivement enrichie par l'examen des références et bibliographies de chaque article ainsi que la récurrence des chercheurs ayant contribué à la thématique, indépendamment de leur cadre théorique initial. Un double mouvement s'est pratiqué au cours de cet état de l'art : (1) l'expansion (*diastole*), en élargissant la recherche en explorant diverses disciplines (sociologie, psychologie, philosophie, ergologie...) et en élargissant les mots-clés pour enrichir le vocabulaire de la recherche pour s'ouvrir à de nouvelles perspectives, tout en restant lié au sujet principal ; (2) la contraction (*systole*) pour faire face à l'abondance de références, en sélectionnant les plus pertinentes, les résumant et en extrayant l'essentiel (Dumez, 2012).

Une trace de chaque lecture a été conservée sous différentes formes, adaptées à l'état d'avancement de la revue de littérature : la réalisation de fiches de lecture pour certains ouvrages et articles scientifiques, la prise de notes directement sur l'article scientifique par annotations de réflexions ou questions, le surlignage de passages clés... Progressivement, des notes dans un plan détaillé ont structuré la revue de littérature, avec l'ajout direct d'informations pertinentes dans la rédaction en cours.

Les dates de publication ont également joué un rôle crucial. Bien que certaines références datant du début des années 2000 aient été jugées encore pertinentes pour délimiter l'objet de notre étude, nous avons surtout cherché à intégrer des sources datant des dix dernières années. Cela garantit que notre revue reflète les développements et débats les plus récents dans le domaine. Finalement, trois catégories de références ont été identifiées : les grandes références de notre champ d'étude, celles qui ont appuyé plus fortement et directement nos questions de recherche et celles plus périphériques, certaines ayant été évacuées. Les lectures ont permis d'identifier des thèmes récurrents, des premiers consensus et débats, mais aussi de comparer les approches théoriques et méthodologiques en perspective des parties II et III, théorique et méthodologique.

Les articles identifiés, au nombre de 302, ont été catalogués dans un système de gestion des articles pour faciliter la création de la bibliographie et assurer un référencement scientifique précis. Des premiers mots-clés, la revue de littérature s'est structurée par thème en y confrontant les tendances et controverses. Des nouvelles informations ont été intégrées suite à la lecture de nouvelles études pertinentes jusqu'à la soumission de notre thèse.

Ce processus méthodique a permis de structurer la revue de littérature de manière rigoureuse, garantissant ainsi une compréhension approfondie et nuancée des thèmes abordés. L'enjeu de cet état de l'art est triple : (1) *descriptive*, dans la présentation d'une étude paronymique des travaux menés jusque-là sur l'activité collective des formateurs d'enseignants novices ; (2) *analytique*, par la mise en perspective des fondements et conceptions épistémologiques et méthodologiques des travaux cités ; (3) *épistémo-pragmatique*, par l'explicitation des tendances, forces et faiblesses du champ de recherche concerné (Albéro et Las Vergnas, 2022).

CHAPITRE 1 : Le métier de formateur pris en étau

Ce chapitre s'attachera à identifier les prescriptions des formateurs d'enseignants et comprendre comment les formateurs naviguent entre diverses prescriptions pour maintenir leur santé et efficacité professionnelles tout en répondant aux attentes institutionnelles et personnelles. Précisément, ce chapitre est structuré de manière à documenter l'activité du formateur sous tension et prise en étau entre : (1) des prescriptions descendantes, résultats de nombreuses réformes, dans un temps relativement court, créant de la déstabilisation et de la confusion dans le métier de formateur et dans la collaboration entre formateurs ; (2) de fortes attentes des enseignants novices, de manière ascendante, nécessitant la recherche de nouvelles mesures de soutien et une revisite de leurs pratiques.

1. Les formateurs à l'épreuve des réformes successives

Un communiqué de presse de février 2019 intitulé « Devenir enseignant : une meilleure formation initiale et des parcours plus attractifs pour entrer dans le métier » témoigne de la difficulté à recruter et former des enseignants (MEN, 2020). Les médias s'en font régulièrement l'écho (Frajerman, 2023 ; Gratian, 2024 ; Lecherbonnier et Pommiers, 2024). Ce questionnement s'inscrit dans un ensemble de mesures depuis plusieurs décennies pour poursuivre la professionnalisation du métier-enseignant en phase avec sa société. Un rappel historique des choix de professionnalisation permettra de mieux comprendre l'évolution de la professionnalisation des enseignants entrant dans le métier et l'impact de ces choix sur le corps formateurs.

1.1. La professionnalité émergente de formateur à l'aune de la création des IUFM (1989-2007)

La réforme de la formation des enseignants du 10 juillet 1989 stipule la création des IUFM² pour la formation de tous les enseignants (MEN, 1989). L'objectif de cette réforme est double : (1) s'assurer d'une formation combinant un savoir universitaire et des compétences relatives aux activités concrètes que devront réaliser les enseignants dans leur établissement ; (2) développer de nouvelles compétences, notamment le travail d'équipe et la collaboration avec les divers partenaires de l'école (parents, collectivités territoriales...). Ce choix étatique s'inscrit dans un contexte européen où, au courant des années 1980, de nombreux pays s'inscrivent dans une universitarisation de la formation des enseignants, telle qu'au Portugal, en Grèce et en Espagne. Il faudra attendre 1994 pour qu'apparaisse de manière claire un référentiel de formation pour les enseignants du premier degré, explicitant ce qui est attendu du service des enseignants. Lapostolle (2013) considère les IUMF comme « un instrument au service d'un objectif de transformation d'une profession qui doit évoluer (...) pour faire évoluer une culture professionnelle des enseignants qui est vécue bien plus en des termes de « vocation », qu'en termes de compétences » (p. 86).

² Plusieurs sigles (IUFM, ESPE, INSPE) vont être convoqués pour parler des centres de formation des enseignants dans les sous-chapitres 1.1. à 1.4. Le parti pris a été de conserver les différentes dénominations pour conserver un repère de date. Le lecteur pourra se référer au glossaire des sigles et acronymes en début d'ouvrage pour mieux les appréhender. Progressivement, le terme « centre de formation » sera privilégié.

Quel impact pour les formateurs ? C'est à la même période que la professionnalisation des formateurs d'enseignants émerge. Le rapport du recteur Bancel (1989) jette les bases de cette nouvelle professionnalité, celle du formateur, la définissant comme un enrichissement de professionnels de compétences diverses, de praticiens et d'universitaires. On y parle de « noyau permanent » au sein des IUFM, en charge d'impulser et de coordonner des lieux de formation multiples, composé de formateurs de statuts divers : formateurs à temps plein pour concevoir et évaluer la formation, formateurs à temps partagé avec une charge d'enseignement, formateurs vacataires et ponctuels. Les futurs enseignants sont également invités à participer à la conception de la formation, à « faire équipe » avec les formateurs pluriels, pour veiller à la cohérence et à la pertinence de la formation (Perez-Roux, 2023).

1.2. Le corps formateurs désuni au tournant de la masterisation (2007-2013)

Une préconisation est récurrente : ancrer davantage la formation sur le terrain et l'adosser à la recherche, comme le préconisent le Conseil National de l'Evaluation (2001) et la Commission des Communautés Européennes (2007). Pour l'Union Européenne, il s'agit de promouvoir l'idéal d'une formation entremêlant un haut niveau universitaire et une prise directe avec les pratiques professionnelles, en d'autres termes, « c'est le modèle de l'enseignant professionnel qui est privilégié » (Paquay et al, 1996 in Escalié, 2019, p. 14). Cet idéal se traduirait par un plus grand partenariat entre les formateurs d'enseignants, les enseignants en exercice, le monde universitaire et scientifique (Filippi, 2020). Ainsi, progressivement, assisterons-nous à trois décisions. La première est celle d'intégrer les IUFM dans l'université à partir de 2007 (MESR, 2005) : cette inclusion entérine la responsabilité de l'université dans la formation des enseignants en devenir. Dans le même temps, les fonctionnaires stagiaires vont être placés davantage sous la responsabilité de l'Etat employeur. La deuxième est de publier un cahier des charges de la formation des maîtres (MESR, 2006), qui prévoit la responsabilité des universités et des IUFM dans l'élaboration des plans de formation initiale des enseignants et des interventions croisées entre formateurs de terrain et les formateurs d'IUFM. Finalement, fait essentiel, les deux commissions d'experts, dites « Marois » (en 2009) et « Filâtre » (en 2009), iront vers l'entérinement d'un strict partage des rôles. D'une part, les IUFM, intégrés dans l'université, ont donc la responsabilité des préparations aux masters et aux concours, donc des étudiants. D'autre part, la formation des « fonctionnaires stagiaires » revient plus strictement à l'Etat employeur, au ministère de l'Education Nationale, qui fait appel à l'université, en partie aux IUFM, pour les formations théoriques susceptibles de soutenir les étudiants en stages. Enfin, il s'est agi de rénover les concours de recrutement des enseignants et de « masteriser », c'est-à-dire de former des enseignants au niveau du master (MESR, 2009), dans le cadre des recommandations européennes des processus de Bologne et de Lisbonne. L'effet immédiat est le suivant : « Les masters qui traditionnellement ont pour objectif de former les jeunes étudiants à la recherche et/ou de les professionnaliser (préparer au métier) doivent organiser leurs contenus pour aussi permettre aux étudiants de réussir aux concours » (Lapostolle, 2013, p.40).

Quel impact pour les formateurs ? L'idéal fixé par Bancel (op.cit.), né de la rencontre de cultures, d'expériences et de pratiques de personnels aux statuts variés, vole en éclat. Le formateur qui devait naître des IUFM se désagrège. La séparation entre l'université et l'Etat employeur renvoie les personnels des deux institutions à des missions délimitées. Les personnels en poste à l'IUFM sont renvoyés devant les étudiants, le « formateur » s'efface et

redevient « enseignant ». Les professionnels, quant à eux, sont appelés à exercer auprès des « stagiaires ». Leur mission s'articule désormais autour du « compagnonnage » qui devient la modalité de formation professionnelle privilégiée par l'Etat.

1.3. Le difficile tutorat mixte des ESPE (2013-2019)

La Loi de refondation de l'Ecole du 8 juillet 2013 (MEN, 2013) crée l'ESPE et un parcours de masterisation sur deux ans Mention « Métiers de l'enseignement, de l'Éducation et de la Formation » (MEEF). Escalié (2019) résume les enjeux de cette refondation en quatre objectifs : (i) permettre une plus grande attractivité du métier ; (ii) mieux former les enseignants entrant dans le métier ; (iii) les accompagner ; (iv) les retenir par une évolution de carrière plus stimulante. Le principe d'alternance intégrative est réaffirmé et se concrétise notamment par la mise en œuvre d'un tutorat mixte pour chaque enseignant stagiaire, composé d'un tuteur relevant de l'Education Nationale et d'un tuteur désigné par l'ESPE. C'est « la clé de voute de la mise en cohérence de la formation » (MEN, 2014, p.5). Concrètement, le temps formatif se construit dans deux espaces, interactifs, en évitant tout cloisonnement des savoirs académiques d'une part et savoirs pratiques de l'autre, pour développer des compétences professionnels (Pentecouteau, 2012). Les missions spécifiques de chacun des acteurs de la formation sont alors définies ; c'est dans ce cadre que Filippi (2020) nous rend attentif au caractère lacunaire et imprécis des missions du référent ESPE entre le texte initial et la circulaire « Modalités d'affectation et d'organisation de l'année de stage » (MEN, 2019). Diverses études ont montré la difficulté de mise en œuvre de l'alternance dite « intégrative » (Bucheton, 2009), c'est-à-dire une alternance visant l'effectivité d'une porosité des savoirs théoriques et pratiques, avec des liens plus étroits entre les divers lieux de formation, notamment le centre de formation et l'établissement d'exercice. Les retombées de professionnalisation restent faibles (Escalié, 2009) et la notion d'alternance est questionnée : qui fait vivre cette alternance ? Qui fait vivre le référentiel de compétences ? Il y a nécessité que cette alternance ne soit jamais figée mais toujours discutée. Etienne (2017) parle de « l'émergence d'un système complexe de formation ». Les recherches sur le sujet montrent une réalité plus proche de l'alternance juxtapositive, renvoyant à deux espace-temps d'apprentissages indépendants, au cours desquels « la personne en formation les investit sans parvenir à établir des relations entre les deux » (Qribi, 2008, p. 128). Cette alternance est « formelle » (Darling-Hammond, 2006), avec deux mondes, celui de l'université et celui de l'école, qui restent séparés (Beck et Kosnik, 2000). Les outils de liaison interinstitutionnels ne semblent pas fonctionner pour faire des liens et se positionner sein du système de formation (Lechaux, 2016). En d'autres termes, rien n'est réellement mis en œuvre pour favoriser ces mises en relation, si bien que les liens entre les différents temps et espaces de la formation restent dévolus aux enseignants novices (Dastugue et Chaliès, 2019).

Quel impact pour les formateurs ? L'efficacité de l'alternance dépend de son opérationnalisation, action dévolue aux formateurs. S'il convient de mettre en place une pédagogie de l'alternance en médiatisant les deux types de situations rencontrées par les enseignants novices (Veillard, 2009), « les formateurs exerçant au plus proche du terrain sont les facteurs clés de l'alternance » (Moussay et Serres, 2016, p. 153). Or, l'enchaînement de ces réformes interrogent « la professionnalité, l'identité, la légitimité et le sens du travail des formateurs (Perez-Roux, 2012) » et, citant Lordon (2013), le choix de logiques institutionnelles, structurelles et relationnelles déterminent et « affectent » les acteurs, générant émotions et affects, et donc la définition de professionnalité des formateurs de ces institutions

(Grosstephan, 2015). Les formateurs d'enseignants sont en proie à une identité encore balbutiante et certaines questions simples se posent encore, car elles n'ont jamais été tranchées : quel est le statut des formateurs ? comment les appelle-t-on ? quelle reconnaissance pour eux ? sont-ils enseignants ou un corps intermédiaire ? (Snoeckx, 2002). L'accompagnement de la professionnalisation des formateurs reste en suspens. Les chercheurs sont-ils en mesure d'offrir des connaissances sur lesquelles les formateurs d'enseignants peuvent s'appuyer ? Comment et à quelles conditions concevoir des dispositifs de formation qui puissent partir de ce que sont et font les débutants pour leur permettre d'atteindre de hauts niveaux d'exigence professionnelle ? Comment faire en sorte que ces dispositifs participent de manière significative (et non spéculative) à leur développement professionnel ? (Ria, 2013). Des recommandations pour les formateurs ont été proposées par le comité de suivi de la réforme des ESPE (Filippi, 2020), notamment de privilégier le travail sur des objets communs qui permettent de décroïsonner, de favoriser le travail en équipe dans les lieux de formation, de renforcer les relations entre les enseignants et enseignants-chercheurs de l'ESPE et des universités et organismes partenaires du projet, les tuteurs, les formateurs, les corps d'inspection pédagogique, de promouvoir les démarches communes d'analyse et d'expérimentation afin d'instaurer davantage de confiance réciproque et de mettre en place des réseaux de formateurs. Ces recommandations s'inscrivent dans un cadre supranational et partagé dans le cadre de rencontres de congrès internationaux, où finalement, pour chacun des trois environnements de formation des stagiaires en enseignement, « le questionnement s'avérait très similaire, et ce, malgré le fait que les institutions de formation, les programmes et les conceptions profondes rattachées aux différentes cultures (belge, québécoise et suisse) puissent passablement varier » (Colognesi *et al.*, 2019). Notons qu'en 2015, un nouveau référentiel de compétences du formateur (CAFIPEMF pour le 1^{er} degré et CAFFA pour le 2nd degré) vient élargir le spectre de compréhension des attentes institutionnelles du formateur de terrain. Quatre champs délimitent les actions du formateur : 1) Penser - Concevoir - Élaborer ; 2) Mettre en œuvre - Animer ; 3) Accompagner l'individu et le collectif ; 4) Observer - Analyser – Évaluer. Les compétences individuelles du formateur semblent être privilégiées, une seule mention étant faite d'une compétence à travailler collectivement : « Réfléchir entre pairs dans un groupe d'analyse de pratiques : se distancier, modéliser son action, poursuivre son processus de questionnement et de formation » (MEN, 2015). Des documents-ressources ont été conçus pour accompagner ce référentiel et constituent la base « d'une culture commune entre les formateurs » (*ibid*, p.1), mais « cela construit-il un collectif de travail » ? (Perez-Roux, 2023, p.4)

1.4. *L'articulation universitarisation-professionnalisation : un collectif à bâtir ? (2019-2024)*

La loi « Pour une école de la confiance » (MEN, 2019) consolide la reprise en main de la formation des enseignants par le MEN avec un co-portage du référentiel de formation avec le *Ministère* français de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI). La formation est impactée par le déplacement du concours de recrutement en fin de cursus de master, créant le statut d'enseignants-contractuels M2 alternants, avec des stages en responsabilité à tiers-temps dans les écoles, ou d'étudiants M2 non-alternants, en stage d'observation et de pratique d'une dizaine de semaines en tutorat. « Ce changement (...) cache de forts enjeux économiques », dans le sens où les étudiants peuvent choisir d'être en charge de classe(s) sur le terrain, rémunérés, « ce qui renforce les

effectifs dans un métier en perte d'attractivité » et sont moins impliqués à la formation en INSPE et souhaitent des apports ciblés (Perez-Roux, 2023, p.14).

Quel impact pour les formateurs ? La réforme interroge le double objectif d'universitarisation et de professionnalisation : si la professionnalisation était alors jusque-là vue sous « une logique *de réflexion par et pour l'action* », « une logique *de la réflexion et de l'action* » (Wittorski, 2008) semble colorer les discours institutionnels avec le transfert rapide souhaité des compétences développées en centre de formation en stage. Le cadrage de la recherche est désormais soumis à celui de l'employeur et se doit d'être orientée vers les pratiques de classes. Dans une étude quantitative (Perez-Roux *et al.*, 2024), impliquant formateurs issus de l'enseignement primaire et universitaires, dont la majorité remplit des missions d'accompagnement, il est à noter que les formateurs s'estiment compétents lorsqu'ils transmettent des savoirs théoriques jugés utiles pour le professionnel, fait réfléchir sur les pratiques d'enseignement et suscite le plaisir de se former. A contrario, l'engagement dans les projets collectifs interdisciplinaires ou l'adaptation au contexte en revoyant les prescriptions ne semblent pas prioritaires, alors même que les qualités attendues d'un formateur intégreraient que ce dernier soit coopératif et qu'il envisage son activité en collaboration avec d'autres collègues. Trois autres éléments sont à porter à notre attention (*ibid*). Premièrement, le triple objectif de la 2^{ème} année de master (stages, préparation aux concours, rédaction d'un mémoire) pose le dilemme aux formateurs de concilier les attentes des étudiants avec les exigences pédagogiques et les besoins des élèves. La faible proportion de formateurs adaptant leurs enseignements à ces nouvelles nécessités souligne l'écart entre les compétences affichées et les réalités actuelles. Les dissensions, accentuées depuis les réformes de 2010-2013, réduisent l'individualisation et l'initiative des équipes dans la formation. Deuxièmement, les réformes successives dans la formation des enseignants entraînent une perte d'équilibre du triptyque « sens-repères-contrôle » (Mias, 1998), perturbant l'implication des formateurs. Les choix jugés inadéquats des remaniements curriculaires remettent en question le sens du travail, provoquent une perte de repères et perturbent les anciens repères sans prévoir de négociations collectives. Cette situation déstabilise les formateurs, qui se sentent plus contrôlés par le système que participants actifs des évolutions. Enfin, l'enquête montre que les liens entre l'accès aux terrains et l'utilisation des résultats de la recherche se fragilisent. Les conditions de travail des formateurs, telles que les services partagés et les interventions multiples, compliquent l'acquisition de cette double compétence. Des ressources informelles et intuitives se mettent alors en place, grâce à des stratégies variées, notamment en intégrant des formateurs à temps partagé. Les équipes pluridisciplinaires partagent les enseignements, valorisant l'expertise de terrain et les enseignants-chercheurs utilisent des stratégies pour concilier professionnalisation et recherche.

La place des collectifs dans l'activité des formateurs, entre 2011 et 2022, a évolué à l'aune d'un espace progressivement régi par les lois du Nouveau management public (Peters, 2014). Les formateurs positionnent la dimension collective de leur travail, comme une ressource, tout en soulignant des contraintes qui empêchent de le développer, ouvrant sur un risque de déprofessionnalisation du secteur (Perez-Roux, 2023). Des compétences relationnelles, valorisant la relation avec les étudiants et les collègues, et la construction de contenus en équipe, ainsi que la reconnaissance des étudiants et collègues et la diversité des missions sont perçues comme des atouts majeurs pour les formateurs en 2022. Les points de tension émergent dans les catégories de professionnalisation des étudiants, de formation dans un temps contraint, et de surcharge de travail avec perte de collectifs, selon l'enquête. Les tensions sont liées à la surcharge de travail, au manque de communication et de coopération et à un

sentiment d'isolement. La réforme a accentué ces tensions, empêchant un travail réflexif et collectif nécessaire à leur développement professionnel. Nous reprenons les propos de Perez-Roux (2023, p.14) :

« Les formateurs constatent une augmentation des prescriptions et un élargissement de leurs missions qui sont à réaliser rapidement, ce qui contribue à une intensification du travail et au sentiment parfois d'un travail mal réalisé, faute de temps et de réflexion pour soi et avec les autres. L'individualisation des tâches, les résultats attendus et la diminution des effectifs de formateurs à plein temps, conduisent à un affaiblissement des collectifs de travail. Ainsi, chacun assume au mieux sa mission mais l'augmentation des formateurs à temps partagé, qui ont au moins une moitié de leur service dans un établissement scolaire, génère des stratégies individuelles. Chacun s'appuie sur son expérience de terrain, reconnue par l'institution scolaire (inspecteurs), sur ce qu'il pense relever des « bonnes pratiques », sans participer à des actions de formation de formateur ou à des espaces de co-réflexivité, lorsqu'ils existent dans les INSPE. » (p.14)

A la veille d'une nouvelle réforme, annoncée dans les médias par la Présidence de la République (Le Monde, 2024) pour la rentrée scolaire 2025, quelle est la culture commune des formateurs de la formation initiale des enseignants ? Comment font-ils collectif dans la diversité des leurs compétences et contextes, des enjeux institutionnels et de terrain ?

Ce contexte n'est pas spécifique au système français, puisqu'un « manque de connaissance mutuelle, de reconnaissance entre terrain et université, entre formateurs d'une même institution (disciplinaires et pédagogues), entre formateurs issus d'institutions de formation différentes » est aussi noté aux Etats-Unis, au Québec et en Belgique (Huet *et al.*, 2024, p.129). Le monde des formateurs d'enseignants est « composite » (Lapostolle, 2013) et faire collaborer leurs habitus reste un défi.

De nombreuses réformes de professionnalisation (MEN, 1989, 2005, 2009, 2013, 2018, 2019) ont donc créé de la déstabilisation et de la confusion dans l'identité et dans le métier de formateur (Filippi, 2020 ; Perez-Roux, 2012 ; Snoeckx, 2020). La volonté d'articuler les liens entre savoirs universitaires et pratiques se renforce (MEN, 1989, 2005, 2009, 2013, 2018), mais cette articulation reste difficile (Etienne, 2017 ; Filippi, 2020 ; Lechaux, 2016). L'opérationnalisation de l'alternance intégrative reste à la charge des enseignants novices (Dastugue et Chaliès, 2019 ; Étienne, 2012) ; on assiste à une sous-prescription des moyens de réalisation de cette alternance intégrative pour les enseignants et formateurs (Moussay & Serres, 2016). La dernière réforme en date (2019) soulève des enjeux économiques et des tensions entre universitarisation et professionnalisation, dans lesquels les formateurs doivent concilier des attentes diverses, sans collectif de travail soutenant, provoquant un sentiment d'isolement et de surcharge de travail. Les formateurs déplorent le manque de coopération et de temps pour la réflexion collective, provoquant des stratégies de repli individuel (Perez-Roux, 2023 ; Perez-Roux *et al.*, 2024). La situation française reflète un contexte global de fragmentation, avec des défis similaires observés à l'international (Huet *et al.*, 2024).

Ces différentes réformes laissent les formateurs dans une situation précaire, marquée par une incertitude quant à leurs rôles et responsabilités, au contact des besoins en accompagnement des EN devenant de plus en plus pressants. Les formateurs, en première ligne de ce processus, doivent aider à l'intégration des savoirs théoriques et pratiques, mais aussi fournir un soutien moral et professionnel continu. Cette mission d'accompagnement exige une

réévaluation des méthodes actuelles et une adaptation aux nouvelles réalités du métier. C'est dans ce contexte que les besoins des EN se multiplient, reflétant la complexité et les défis contemporains de leur profession.

2. Les formateurs face aux attentes des enseignants novices

Les tensions du métier de formateur jusque-là exposées, inhérentes aux injonctions institutionnelles, parfois paradoxales ou difficilement tenables concomitamment, se voient consolidées par les besoins exprimés des néo-enseignants. Ces derniers sont en proie à la compréhension de leur métier, aux frontières floues et à la complexité opaque. Les tensions plus spécifiques d'une entrée dans le métier par les professeurs débutants³ alimentent les tensions des formateurs, vers lesquels les attentes sont grandes en tant que pairs-experts.

2.1. L'accompagnement du métier flou et multi-prescrit d'enseignant

Sans cibler la qualité de débutant pour l'instant, quel métier exerce actuellement un enseignant ? Rayou (2014) évoque un « métier flou » (p. 36), qui a cessé d'être homogène et pour lequel le recours aux savoirs académiques paraît nécessaire mais non suffisants. Il tiendrait selon lui davantage dans la capacité à bricoler des solutions tenant compte des contraintes de situations. Le concept de métier d'enseignant, avec ses contours mouvants et instables « ne va pas de soi » selon les conclusions de la conférence de consensus de la chair de l'UNESCO, et l'ensemble des facettes de ce métier « rend difficile la construction d'un modèle unifié du métier d'enseignant » (Saujat, Saussez et Sève, 2016, p.238). Selon ces mêmes auteurs, le métier d'enseignant est par ailleurs multi-prescrit, dans ses contenus à traiter, émanant aussi bien du sommet de l'institution que de son sous-système (établissement, inspection et collaborateurs...). Bennetti (2010) recense à cet effet une dizaine de catégories de prescriptions, des programmes nationaux, à la relation école-famille, en passant par les aspects sécuritaires à l'école, les sanctions ou les méthodes à utiliser. Ce travail prescrit, avec ses déclinaisons locales et la multiplicité d'acteurs l'influant, rendent la tension palpable et influe grandement sur le développement de son efficacité (Méard et Bruno, 2008). Cela se conjugue à une sous-prescription chronique des moyens pour atteindre sa réalisation (Saujat, 2010, cité par Rayou, 2014) et un référentiel de compétences qui « dit peu de choses sur la réalité du travail, ses contraintes, ses objets et sur les situations que les professeurs ont à rencontrer » (Altet et Guibert, 2014, p.85). La question de l'unité du métier d'enseignant, aspect collectif, renvoie à la question de l'existence d'une identité professionnelle. Degand et Dejemeppe (2014) la comparent à celle des médecins et se rendent compte que la professionnalité enseignante ne reposerait que sur un schéma « intuitif et imitatif plutôt qu'explicite et analytique » (p. 53), en d'autres termes, de la pratique et du bon sens en l'absence d'un ordre des enseignants et d'une base de connaissances scientifiques. Le point d'appui commun, poursuivent-ils, est celui de la propre expérience scolaire des enseignants ; d'où l'interrogation suivante : « Le métier d'enseignant n'est-il pas un métier socialement fantasmé teinté d'une douce nostalgie ? » (p.54). Des enquêtes sociologiques ont mis au jour les souffrances professionnelles de trois secteurs dont l'éducation pour lesquelles Lantheaume (2014) donne deux hypothèses : la compensation d'un déclin

³ Si une diversité sémantique existe et est pour l'instant utilisé pour parler de l'enseignant en début de carrière, nous arrêterons par la suite le terme d « enseignant novice » (EN) pour caractériser l'enseignant de ses premières années de stage à sa 2^{ème} année de titularisation dans la suite de l'étude.

institutionnel et « une crise du métier caractérisée par une recomposition des repères et des équilibres » (p.69) au sein de l'environnement enseignant de travail, qu'ils produisent et subissent. Fait notable, « en cas de « déliaison », lorsque par exemple la prescription paraît impossible à « tenir », on assiste chez le travailleur à une mise en place de mécanismes de défense, qui à terme, contrairement aux mécanismes de riposte, peuvent entraîner une diminution du pouvoir d'agir » (Bruno, 2015, p.72). Cela se traduit dans le champ de l'enseignement par une démotivation, voire une limitation temporelle de l'activité de certains enseignants face aux nombreuses tâches s'accumulant au gré des réformes. Maroy (2006) élargit ce constat de difficulté du métier enseignant et note cette évolution dans un contexte plus large que national puisque « tant les travaux anglo-saxons que francophones s'accordent pour avancer que dans les faits, le métier d'enseignant devient plus complexe et plus diversifié » et poursuit en expliquant que cette intensification du travail serait « moins liée à un allongement du temps de travail des enseignants proprement dit qu'à la complexification du métier » (p.114).

La complexification du métier d'enseignant nécessite au formateur des clés de lecture de sa multi-dimensionnalité afin de comprendre ce que « *faire son métier* » d'enseignant signifie aujourd'hui. Entre le travail prescrit contractualisé dans les référentiels à son activité réelle, l'enseignant témoigne d'un besoin d'accompagnement en signifiant sa souffrance au travail. Or, un flou subsiste sur ce qui fait unité dans le métier d'enseignant, sur l'identité professionnelle du corps professoral, mouvante. Ainsi, se posent à nous diverses questions, davantage centrées sur le concept de métier d'enseignant que sur la pratique en classe auprès d'élèves : quels éléments fonde l'unité du métier d'enseignant en 2024 ? De quels instruments d'intelligibilité doit se doter, d'une part un enseignant novice, mais aussi le formateur d'autre part, pour intégrer son monde professionnel ? Comment le formateur permet-il de développer et s'approprier les gestes du métier de l'enseignant ?

2.2. Les enjeux de l'accompagnement des enseignants novices

Historiquement, la littérature faisait déjà état en 1991 d'un cycle de vie professionnelle des enseignants débutant, d'une entrée dans la carrière qualifiée de « survie » et de « découverte » (Huberman, 1991) :

- L'aspect « survie » traduit ce qu'on appelle communément le « choc du réel » : le tâtonnement, la préoccupation de soi-même (« Est-ce que je fais le poids ? »), le décalage entre les idéaux et les réalités quotidiennes de la classe, etc.
- En revanche, l'aspect « découverte » traduit l'enthousiasme des débuts, l'expérimentation, la fierté d'avoir enfin sa propre classe, ses élèves, son programme, et de faire partie d'un corps de métier » (ibid).

Certains enseignants témoignent de débuts plutôt faciles : contacts positifs avec des élèves, dits « maîtrisables », aisance sur le plan pédagogique, enthousiasme global à l'entrée dans le métier... D'autres utilisent la métaphore de la noyade pour décrire des débuts plutôt difficiles, soulignant un accaparement des élèves, un investissement conséquent, un contrôle strict, un isolement vis-à-vis des collègues et la lourdeur à mener de front la classe, l'université et la vie de famille (Huberman, 1991 ; confirmé par Bressoux *et al.*, 1999). Une forme de consensus demeure depuis cette étude (op. cité) sur la succession des différentes phases lors des premières années d'exercice (Joubaire, 2019) : (i) la première, en amont du moment où l'enseignant se voit confier sa première classe, est une période d'anticipation, qui mêle enthousiasme et anxiété ; (ii) la deuxième commence avec la découverte des réalités du terrain, qui est accompagnée d'une période de désenchantement où l'enseignant novice peut remettre en cause

son choix professionnel, une phase où l'enseignant est centré sur soi ; (iii) une phase dite « de consolidation des acquis » ou de « stabilisation », au cours de laquelle l'enseignant novice construit des structures permanentes et des routines (Ambroise *et al.*, 2017). Cette phase d'entrée dans le métier vécue difficilement est multi-causale. Une remise en question des idéaux professionnels et des premières représentations du métier (Baillauques, 1999, et Deauvau, 2005 cité par Perez-Roux, 2006) est amplifiée dans l'interaction avec les élèves, avec une difficulté d'intéressement et d'enrôlement des élèves (Hélou et Lantheaume, 2008). Des contextes, dits « problématiques », tels que les classes à multi-niveaux, l'affectation sur plusieurs écoles et le rapport aux autres acteurs de l'école, viennent ajouter de la déstabilisation à l'enseignant débutant (Perez-Roux, 2006). La dissonance de prescriptions est un autre paramètre d'inconfort chez le néo-titulaire (Méard et Bruno, 2008). L'apprentissage du métier ne se réduit pas à l'accumulation de savoirs et savoir-faire. Il consiste en un tissage complexe de liens de signification. Or, la multiplicité et la contradiction des sources de prescriptions, ainsi que le confirment plusieurs travaux récents (Bertone *et al.*, 2006 ; Bruno *et al.*, 2007 ; Chaliès *et al.*, 2004), ébranlent les jeunes enseignants. Qu'elles proviennent de l'institution, de formateurs, de pairs-enseignants, mais aussi de parents et d'élèves, dans un processus de pouvoir de négociation, ces dissonances conduisent les jeunes professionnels à penser qu'il n'y a finalement pas de règles de métier (Cru, 1995). Quel rôle jouent alors les formateurs dans l'entretien ou la clarification de ces prescriptions ? Ces écarts sont amplifiés à l'épreuve du terrain (Joubaire, 2019). Des tensions résultent régulièrement entre les prescriptions institutionnelles, médiées par les formateurs les accompagnant, et les avis ou pratiques de leurs collègues déjà en poste (d'après Broccolichi, Joigneaux et Mierzejewski (2018), cité par Joubaire, 2019). L'accompagnement s'en voit impacté, jugé insuffisant dans l'articulation entre théorie et pratique, pouvant venir des formateurs et formatrices, jugés trop éloignés de la pratique ou trop centrés sur la seule dimension de l'apprentissage, critiquant ainsi leur formation initiale, particulièrement au sujet des apports transversaux. Cela se cristallise alors autour d'une « superposition latente (du moins dans l'esprit des stagiaires) des fonctions de conseil et d'évaluation » qui sont confiées aux formateurs et qui prêtent à confusion (Couturier et Mierzejewski, 2018, cité par Joubaire, 2019).

Des difficultés annexes à l'enseignement à prodiguer, comme l'obtention de ressources matérielles, les difficultés liées à la gestion de la dimension administrative du métier et les difficultés d'intégration dans une équipe pédagogique, sont également sources d'inconfort (Guibert, 2017), dans un climat où la porosité entre la sphère professionnelle et la sphère personnelle est fine et la difficulté à définir ce qu'est un « bon travail » est constante (Hélou et Lantheaume, 2008). Le tournant de la masterisation (2007-2013) et les changements de postures de certains formateurs allaient se brouiller pour les étudiants-enseignants, mis dans des dispositions peu propices à l'acquisition de certains savoirs, notamment ceux qui sont issus de la recherche et ceux qui visent leur professionnalisation. En effet, préoccupés par le concours, dont les épreuves occupent toute la seconde année, les étudiants peinent à s'engager dans une logique de professionnalisation (Lapostolle et Chevaillier, 2011, cité par Lapostolle, 2013). Alors que la professionnalisation est envisagée comme un « processus de déscolarisation », l'évaluation dans le cadre du master tend à renforcer la « forme scolaire » de ces contenus de formation. La tension entre « évaluation et réflexion » est exacerbée (Paquay, 2011, cité par Lapostolle, 2013). Le rapport du sénat (2012) pointe une « articulation déficiente du master et du concours (...), sources d'inefficacité et d'inéquité ». Le nombre de démissions des enseignants-stagiaires équivaut à 3.7% des recrutements dans le premier degré en 2016. Il s'agit d'une « progression qualifiée d'inquiétante (...) notamment dans le premier degré » depuis 2012 pointé par le Sénat

(Sénat, 2017, p. 2554). Les raisons avancées s'inscrivent dans la même dynamique que la littérature scientifique sur la question : (i) « un décalage entre la représentation du métier d'enseignant et la réalité professionnelle » ; (ii) « la charge de travail liée aux productions croisées des préparations de classes et de réalisation du mémoire de recherche » ; (iii) « l'affectation dans un autre département que celui souhaité dans le cadre du concours académique. » (Sénat, 2018, p. 196). Ce phénomène n'est pas une singularité française, puisqu'il est estimé que 10 % à 50 % (selon les pays) d'entre eux quittent la profession durant les cinq premières années d'enseignement (Forseille et Raptis, 2016 ; Karsenti, Collin, et Dumouchel, 2013 ; OCDE, 2005, cités par Karsenti *et al.* 2013). Deux rapports d'information du Sénat sur le métier d'enseignant (Brisson et Laborde, 2018 ; Gonthier-Maurin, 2012) caractérisent l'entrée dans le métier de « maillon souffrant » de la carrière d'enseignant. Est souligné un accompagnement approximatif des jeunes professeurs par les professionnels formateurs, manquant de supervision. Cet accompagnement, délivré à un moment crucial, est mené par différents acteurs, pas toujours totalement en phase, agissant souvent indépendamment les uns des autres, conférant un caractère de défi à l'accompagnement.

L'entrée dans le métier des enseignants novices (EN) est donc troublée. Elle se caractérise par : (1) des difficultés de l'ordre de la « survie » à l'entrée dans le métier (Huberman, 1991 ; Bressoux *et al.*, 1999) avec une remise en cause des idéaux professionnels (Baillauques, 1999), des contextes d'affectation problématiques (Perez-Roux, 2006) et des dissonances de prescriptions (Méard et Bruno, 2008) ; (2) une augmentation du nombre de décrochage chez les jeunes enseignants (Sénat, 2017) ; (3) une articulation entre théorie et pratique perçue comme insuffisante par les EN, une insuffisance amplifiée depuis le tournant de la masterisation (Lapostolle et Chevaillier, 2001 ; Sénat, 2012) ; (4) un accompagnement des jeunes enseignants approximatif, par une diversité de formateurs pas toujours totalement en phase (Brisson et Laborde, 2018 ; Gonthier-Maurin, 2012). Au regard de cette situation, quelles sont les attentes des EN envers les formateurs ?

2.3. Les besoins des enseignants novices exprimés aux formateurs

La littérature évoque une diversité de besoins de formation des EN, de soutien, de gestion de leurs dilemmes et de reconnaissance. Ces besoins créent des attentes auprès des formateurs, qui voient leur activité potentiellement impactée dans leurs pratiques.

Premièrement, les EN témoignent d'une diversité de besoins de soutien, répondant à la complexité et aux défis du métier d'enseignant et amènent à une revisite des pratiques de soutien par les formateurs. Ces besoins sont à la fois : (i) d'ordre social dans l'adaptation à la culture du nouveau milieu enseignant ; (ii) de nature psychologique avec un besoin d'écoute et d'encouragement dans les moments de tension et de stress ; (iii) liés à la gestion des élèves, leur comportement, leur motivation et les relations interindividuelles ; (iv) liés à la différenciation pédagogique des élèves en difficulté ; (v) liés à la gestion des apprentissages et leur évaluation (Mukamurera *et al.*, 2019). Harju *et al.* (2017) vont dans le même sens et complètent par des besoins relatifs au travail d'équipe et à la collaboration avec les parents ou le développement de l'usage des technologies numériques dans la conception des apprentissages. Parallèlement à leurs tâches d'enseignement, les EN endossent différents types de responsabilités, plus administratives, dont la complétude et le sens ne vont pas de soi. Ces besoins de soutien entrent en cohérence avec les descriptions faites par les EN quant à la complexité de leur travail. Cela interroge la formation initiale, qui

« devrait (...) être revisitée pour être arrimée autant que possible à l'évolution du travail enseignant où (...) les compétences pédagogiques, sociales, organisationnelles et émotionnelles sont devenues centrales » (Mukamurera *et al.*, 2019). Les formateurs perçoivent pour partie ces besoins et témoignent d'étudiants⁴ en demande de cours pratiques et d'outils concrets, ainsi que d'un accompagnement pédagogique. Selon eux, les étudiants éprouvent des difficultés à faire le lien entre les cours théoriques et la pratique en classe, mais sont très investis dans les stages. Ils restent focalisés sur le concours de recrutement en fin de master. Les étudiants sont vus comme inquiets pour leur avenir, critiques envers la formation, et peu intéressés par les cours théoriques et la recherche, ce qui contraste avec les objectifs du curriculum de formation. Les attentes utilitaristes des étudiants mettent certains formateurs en difficulté quant aux contenus à développer ou réorganiser (Perez-Roux *et al.*, 2024)

Deuxièmement, les formateurs participent à la construction identitaire de l'EN (Perez-Roux, 2012). L'accompagnement prend une place essentielle pour aider à la construction de la professionnalité. L'EN cherche des repères dans et pour l'action en vue de construire les compétences attendues d'un professionnel de l'enseignement. Ce processus, lent et laborieux, intègre le regard d'autrui significatif (Mead, 1963), qui sera médiateur pour aboutir à ces repères-métier. Les interactions entre le formateur et l'EN sont empreintes d'une demande de reconnaissance plus ou moins formulée : reconnaissance des capacités du jeune enseignant à un temps T mais aussi de ses potentialités, engageant des temporalités plus longues, nécessaires aux processus de développement professionnel (Uwamariya et Mukamurera, 2005, cité par Perez-Roux, 2012). Les formateurs ont à jongler avec les caractéristiques du développement professionnel des débutants pour favoriser : (i) « des formes d'innovation lorsque ces derniers sont enclins au conservatisme (pour que leur activité ne se rigidifie pas durablement) » ; (ii) « des formes de conservatisme lorsque les débutants acceptent d'innover en ouvrant leur horizon potentiel (pour qu'ils ne perdent pas totalement pied le lendemain matin en classe) » (Ria, 2013). Une forte pression pèse sur les épaules des formateurs. Le soutien, le mentorat et les dispositifs de développement professionnel sont des éléments de raccrochage professionnel. Dans des situations complexes de décrochage professionnel, il est noté que le manque de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants débutants, en complément d'obstacles liés à la charge de travail, favorise un plus grand décrochage (Zimmermann et Méard, 2016). Des Programmes d'Insertion Professionnelle ont fait leur preuve lorsqu'une offre de mentorat et de formation continue est présente au centre d'un système de mesures de soutien (Desmeules et Hamel, 2017). Il s'agit alors de répondre aux besoins de soutien par un mentorat efficace et un amalgame de mesures de soutien, qui reste à identifier et à clarifier. Une combinaison de mesures de soutien serait plus efficace pour diminuer l'attrition professionnelle des nouveaux enseignants (Smith et Ingersoll, 2004, cité par Carpentier, 2019). Néanmoins, peu d'écrits scientifiques recensés proposent de combinaisons concrètes de mesures, et à condition qu'elles répondent adéquatement aux besoins de soutien et qu'elles soient perçues comme aidantes, dans la mesure où les besoins de soutien varient d'un enseignant à l'autre (Welsh, 2012). Selon plusieurs recherches rapportés par Carpentier (2019), si le mentorat est une mesure de soutien incontournable, pour être efficace, le mentor doit être formé, enseigner la même matière que l'enseignant avec lequel il est jumelé (Aspfors et Fransson, 2015 ; Hobson, 2017 ; Ingersoll, 2012, cité par Carpentier, 2019), recevoir une reconnaissance (compensation monétaire ou décharge d'enseignement) pour leurs responsabilités supplémentaires

⁴ Nous préférons ici le terme *étudiant à EN*, dans la mesure où les formateurs témoignent davantage d'attitudes d'étudiants que d'enseignants novices en construction en centre de formation ou en responsabilité de classe.

et être responsables de leur encadrement et du soutien octroyé (Goldrick *et al.*, 2012 ; Lejonberg, Elstad et Christophersen, 2015 cité par Carpentier, 2019).

Les EN sont par ailleurs amenés à gérer des préoccupations et dilemmes récurrents de l'entrée dans le métier. Zimmermann (2014) dresse la liste de quatre bascules de construction de l'identité professionnelle de l'étudiant à l'enseignant : de la déresponsabilisation à l'attribution d'une responsabilité de ce qui se passe en classe, de la reproduction de manières de faire à l'analyse des situations pour oser des tentatives, des prescriptions juxtaposées à des prescriptions hiérarchisées, du manque de reconnaissance aux premiers signes apportant un sentiment d'efficacité. Joubaire (2019) en fait l'état dans un dossier consacré à la formation initiale des enseignants. Une première tension s'opère entre les prescriptions institutionnelles que les EN engrangent ou les prescriptions intermédiaires relayées par les formateurs et les pratiques voisines des collègues de classe, les plaçant dans une posture de porte-à-faux (Boxberger, 2017). La compréhension du rôle des formateurs est aussi floue et navigue entre une logique de conseil et d'évaluation (Couturier et Mierzejewski, 2018). Le lieu de formation entre aussi en tension avec le lieu de stage. Des écarts sont posés, avec un enseignement dit trop « théorique », selon plusieurs acceptations (Daguzon et Goigoux, 2012) : (1) si les outils proposés en formation sont utiles, leur mise en œuvre en classe est jugé trop difficile dans l'immédiat par les EN ; (2) les formateurs sont parfois dits trop centrés sur la dimension d'apprentissage et ne prenant pas suffisamment en compte d'autres paramètres du métier, telle la gestion de classe ; (3) est pointé l'aspect temporel comme reproche, l'enseignement ne venant pas « au bon moment ». Les EN regrettent le manque d'opérationnalité des enseignements, au sein d'apports certes intéressants, mais pour lesquels les formateurs sont perçus comme « jargonant » (Périer, 2014). Dans presque tous les domaines, les EN déclarent des niveaux de besoin de formation plus élevés que leurs collègues expérimentés. C'est l'enseignement adapté aux élèves à besoins éducatifs particuliers qui a le niveau de besoin le plus élevé (DEPP, 2014). S'en dégage l'impression générale d'une formation perçue comme meilleure sur le terrain et à considérer au cas par cas (Joubaire, 2019). Cet écart entre la formation initiale et les exigences des EN provoque « des effets négatifs sur l'efficacité des praticiens (...) : intégration socioprofessionnelle difficile, sentiment d'inconfort et de culpabilité lorsque l'activité réelle ne correspond pas à l'activité prescrite par la formation » (Viau-Guay, 2014, p. 128). Ces résultats ont quelques implications en matière de politique publique : il serait sans doute bénéfique de mieux lier connaissances des contenus d'une part et d'offrir une réelle expérience pratique aux futurs enseignants d'autre part, en s'assurant à la fois d'une durée suffisante des stages et de la qualité des tuteurs qui les encadrent, en s'appuyant sur les besoins des nouveaux enseignants (Lee, 2017).

Enfin, l'OCDE nous apprend, via une enquête en 2019 sur la formation initiale des enseignants dans plusieurs pays, l'importance de considérer la formation selon un continuum de formation, qui débiterait par un moyen d'attraction et de sélection des candidats, puis en leur permettant de développer des compétences par la formation et en soutenant ce développement en établissements (OCDE, 2019). Le choc d'attractivité dont les médias se font régulièrement le relai se poursuivrait bien au-delà des deux années du master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (Desbiolles et Ronzeau, 2016). La deuxième année est considérée comme bien trop chronophage pour le stagiaire, devant assurer conjointement une quotité de responsabilité en classe, des enseignements en centre de formation et le rendu de plusieurs écrits professionnels. D'autres recherches et recommandations vont dans le même sens : la période de formation initiale ne peut être réduite aux années de formation à l'INSPE, mais gagnerait à « considérer la période d'entrée dans le métier comme une période de formation initiale ou initiale continuée

(formation en master et les trois premières années d'exercice) » (Filâtre, 2016). Il s'agit d'inscrire la formation des EN dans un continuum. Ainsi, dans leur rapport sur le métier enseignant, Brisson et Laborde (2018) recommandent de développer un accompagnement et une formation spécifique à l'entrée dans le métier et se montrent favorables à « l'institutionnalisation d'un accompagnement pour l'adaptation à l'emploi, qui constituerait le prolongement de la formation initiale et qui s'étendrait sur les trois premières années d'exercice » (Joubaire, 2019, p.14). Cela se traduirait par une participation à des formations spécifiques, un soutien personnalisé aux professeurs débutants et la mise en place d'un tutorat.

Cette nouvelle appréciation d'accompagnement dans un continuum plus large est complétée par un nécessaire accompagnement de l'alternance intégrative, c'est-à-dire accompagner les futurs enseignants dans la délicate transition du statut d'étudiant à celui d'enseignant, par une articulation des connaissances théoriques et leurs savoirs issus de l'expérience (Portelance, 2006). Ce dispositif a connu une forte adhésion à sa mise en place, malgré des difficultés liées à son organisation. Plusieurs recommandations ont été émises (Brisson et Laborde, 2018 ; Jorro et Pana-Martin, 2012 ; Liouville et al, 2015 ; Perez-Roux, 2012). La première est celle de tisser davantage de liens entre les formateurs et faire en sorte que l'articulation théorie/pratique ne soit pas laissée à la charge de l'étudiant, mais soit de la responsabilité des formateurs, coordonnés et au service de l'étudiant-stagiaire. Une visée de collaboration effective avec une équipe tutorale rassemblée est cherchée. La cohérence des paramètres, que ce soit la reconnaissance de l'identité de l'EN, la convergence des discours des formateurs, le type d'aide accordé, le lien avec les pilotes pédagogiques des écoles, consolide ou se désagrège en fonction de l'articulation existante. Pour Rayou et Véran (2017), c'est « la discontinuité entre les temps, les lieux et les acteurs de la formation et de la professionnalisation qui pèse sur les conditions d'entrée dans le métier » (Joubaire, 2020, p.11).

Les besoins des EN sont nombreux et en cohérence avec la complexité et des défis du métier actuel d'EN. Cela nécessite une revisite des pratiques de soutien par les formateurs (Harju *et al.*, 2017 ; Mukamurera *et al.*, 2019). Le manque de soutien des EN est un facteur de décrochage professionnel chez les EN. Ce soutien passe par un mentorat efficace et un amalgame de mesures de soutien encore flou (Carpentier, 2019 ; Desmeules et Hamel, 2017) et des dispositifs de développement professionnel (Desmeules et Hamel, 2017). Les besoins de formation sont plus élevés chez les EN que les enseignants expérimentés, notamment sur l'enseignement adapté aux élèves à besoins. Cela nécessite une qualité des tuteurs qui les encadrent (DEPP, 2014). Les EN ont un besoin de reconnaissance. Les formateurs participent à la construction identitaire de l'EN (Perez-Roux, 2014), dont le regard d'autrui est significatif dans le développement de leur reconnaissance. Les dilemmes des EN sont notamment centrés autour de l'articulation théorie/pratique, prescriptions ou sous-prescriptions institutionnelles / faisabilité, la dimension temporelle du conseil (Broccolichi *et al.*, 2018). Les formateurs sont en première ligne dans l'accompagnement de ces dilemmes. Les études témoignent enfin d'un besoin d'inscrire la formation dans une temporalité pour les EN, mettant en interrogation comment la temporalité d'accompagnement à l'entrée dans le métier s'articule chez le collectif de formateurs. Cette temporalité passerait par : (1) l'inscription de l'accompagnement dans un continuum dépassant la seule formation initiale (Desbiolles et Ronzeau, 2016 ; Filâtre, 2016 ; OCDE, 2019) ; (2) un nécessaire accompagnement de l'alternance intégrative, notamment par le tutorat mixte, effectif (Liouville *et al.*, 2015), qui pour l'instant est soumis à une double difficulté : l'articulation théorie / pratique peu efficient (Brisson et Laborde, 2018), et sans réelle collaboration ou équipe tutorale (Liouville *et al.*, 2015). Se pose la question de se diriger vers la nécessité d'interactions collaboratives, d'un leadership soutenant à l'insertion professionnelle, universel, avec appui

sur la dimension psychologique (Devos, 2016 ; Dufour *et al.*, 2016 ; Portelance, 2016). Le rôle des formateurs dans l'accompagnement des EN est essentiel, en raison des nombreux défis auxquels ces derniers sont confrontés. Il devient impératif de mettre en place un continuum de soutien dépassant la formation initiale, incluant un mentorat efficace et des dispositifs de développement professionnel adaptés. Cependant, l'accompagnement des EN ne se limite pas à des actions prescrites : il s'inscrit dans une dynamique complexe et multidimensionnelle, qui nous amène à explorer plus en profondeur le concept d'accompagnement, en mettant en lumière les responsabilités, les interactions et les modalités qui le définissent.

Le formateur semble ainsi soumis à : (1) des prescriptions descendantes (Six, 1999), résultats de nombreuses réformes, dans un temps relativement court, davantage issues d'une structure organisationnelle, de lois et règlements, générant de l'instabilité dans le métier de formateur et dans leur collaboration ; (2) des prescriptions remontantes (*ibid*), du terrain, des usagers, ici des enseignants novices, qui partagent de fortes attentes, de manière ascendante, nécessitant la recherche de nouvelles mesures de soutien et une revisite de leurs pratiques. Le formateur subit diverses sources de pression, tant institutionnelles qu'humaines. Dans le monde de l'éducation, les prescriptions primaires (relatives aux programmes et aux référentiels) se différencient des secondaires, résultats de la formation (Goigoux, 2007). Les formateurs participent à l'augmentation des prescriptions tout en les subissant. Nous empruntons à l'ergologie le concept de renormalisation (Schwartz, 2000), qui amène les acteurs à ajuster les normes aux situations vécues pour rendre tenable les tensions normatives. Saujat (2010) ajoute la prescription relative aux « réorganisations opérées par les collectifs professionnels » débouchant « sur des obligations ou des règles de métier que se donnent ces collectifs pour faire ce qu'on leur demande de faire » (p.15).

CHAPITRE 2 : L'activité contrariée du monde composite des formateurs d'enseignants novices

1. L'accompagnement : définition et enjeux pour le formateur

Aujourd'hui, l'accompagnement est un concept terme largement usité, dont les acceptions sont envisagées tantôt selon un sens commun, tantôt conceptualisées. On accompagne les chômeurs à la recherche d'un emploi, on accompagne des patients dans leur maladie, on accompagne les élèves dans leurs apprentissages, on accompagne les enseignants dans leur professionnalisation, etc. Les dispositifs visant à développer l'autonomie des individus, notamment dans la formation et l'emploi, intègrent désormais un accompagnement. L'abondance de l'usage du terme d'accompagnateur, dans des contextes variés invite à dépasser la démarche d'accompagnement telle une notion générique, dans la mesure où elle semble indexée au contexte de sa mise en œuvre (Boucenna, 2017).

Historiquement, l'accompagnement s'entend essentiellement sous la forme de compagnonnage jusqu'à la moitié du XIX^{ème} siècle. L'arrivée du taylorisme voit le travail se transformer et le modèle d'un bon professionnel exécutant nécessite peu d'accompagnement (Guillemot, 2017, cité par Piot, 2007). C'est à partir du XX^{ème} siècle que les tâches se complexifient, sous l'égide de la compétence de travail, où travailler, c'est « mettre en actes des compétences, c'est-à-dire faire, dire, penser, ressentir. L'agir est plus large : les errances et les détours y sont signifiants avant d'être seulement productifs ou non (Vial, 2014 dans Guillemot, 2017, cité par Piot, 2007). Après 1945, la prise en compte de l'Homme va prendre le pas sur la seule dimension sécuritaire, et la question du travailleur social connaît un développement et prend tout son ampleur depuis les Trente Glorieuses. On assiste à une expansion du travail social dans un monde où les frontières du travail sont plus floues et la société plus en proie à des crises : c'est la naissance des assistants sociaux, éducateurs, formateurs en insertion... « L'évolution d'ensemble de la société provoque un accroissement des demandes en termes d'accompagnement des personnes », pour faire face à une individualisation des rapports sociaux (Piot, 2007, p.90).

Aujourd'hui, l'accompagnement est fréquemment utilisé dans le champ de la professionnalisation. De nombreux travaux alimentent ce concept depuis une dizaine d'années (Boucenna, 2017 ; Jorro, 2016 ; Jorro & Pana-Martin, 2012 ; Paul, 2002/2009 ; Vial et Capparos-Mencacci, 2007...). L'accompagnement est un mot galvaudé, qui perd peu à peu son intention malgré sa valeur initiale de professionnalisation visée : « Il ne dit rien de ce que l'on fait en le faisant » (Paul, 2002, p.79). Paul (ibid) qualifie l'accompagnement de « nébuleuse » et fait l'inventaire des termes se réclamant de l'accompagnement : le *coaching*, le *conseil*, la *consultance*, le *mentorat*, le *compagnonnage*, le *parrainage*... Au sein de cette nébuleuse, quatre aspects principaux définissent le concept : la secondarité de l'accompagnant dans la relation, le cheminement, l'effet d'ensemble (implication simultanée et constantes des deux acteurs) et la transition (Paul, 2009). *Accompagner* est alors défini comme un processus où l'objectif est de « se joindre à quelqu'un (dimension relationnelle), pour aller où il va (dimension spatiale), en même temps que lui, à son rythme (dimensions temporelle) » (ibid, p.14). Elle met au centre l'individu dans ce *process* : « participer d'une situation interlocutive rassemblant les conditions d'un exercice de la pensée et visant à ce qu'une personne, problématisant la situation dans laquelle elle se trouve, se problématise elle-même comme sujet existentiel, c'est-à-dire sujet éthique et politique » (Paul, 2020, p. 220). Cette définition peut être complétée par la dimension réflexive qui sous-tend un accompagnement, la mise en réflexivité de l'accompagnant à l'accompagné (Vial et Caparros-

Mencacci, 2007). Le travail de l'accompagnant, dans un souci de développement de l'autonomie de l'enseignant, signifie à terme lui donner les outils pour qu'il puisse résister à la propre influence de son accompagnateur et s'en libérer. Il s'agit de l'autonomie reconnue de l'accompagné (Jorro, 2012). Jorro et Pana-Martin (2012) ajoutent l'importance de la dimension de reconnaissance dans l'accompagnement des professionnels novices, et précisent cinq autres critères d'accompagnement, notamment le positionnement de l'accompagnateur en tant qu' « ami critique » (tiers qui permet la décentration de l'acteur sur sa pratique). En effet, la relation accompagné-accompagnateur relève-t-elle d'une dimension symétrique ou asymétrique ? (Boucenna, 2017) Dans la mesure où il y a un aidant et un aidé, la relation peut être considérée comme asymétrique. Néanmoins, l'accompagnement est souvent défini comme l'inscription de l'accompagnant dans le projet de l'accompagné nécessitant alors une relation partenariale, un rapport de nécessité réciproque (Charlier et Biémar, 2012). Pour mieux comprendre le concept d'asymétrie, nous nous appuyons sur les travaux de Zielinski (2011), dans le champ disciplinaire du soin que nous adaptons à notre contexte, en distinguant :

- L'asymétrie, conséquence d'une comparaison à partir de l'accompagnant, marquant l'absence par rapport à soi, de sa pratique passée ou actuelle. Elle prône la nécessaire séparation : ne pas comparer autrui à soi, « poser une limite au fantasme de toute-puissance de l'accompagnant » (Zielinski, 2011, p. 102).
- L'asymétrie, conséquence de la vulnérabilité de l'accompagnant face à la souffrance de l'accompagné, qui offre son soutien inconditionnel à autrui, lui donnant l'entier « pouvoir ».

En sortant de cette logique de comparaison, à soi ou à autrui, l'accompagnant peut s'inscrire dans une logique de relation, dans laquelle chacun des membres peut identifier ses propres vulnérabilités et être accepté avec elles. Cela nécessite alors un espace d'échange pour identifier et nommer les enjeux respectifs, une négociation et construction explicite de l'objet de l'accompagnement, une visée d'accompagnement de personnes plus que de produits. Un réel accompagnement met au centre la relation (Boucenna, 2017). La posture de l'accompagnateur et l'attitude favorable vis-à-vis de l'apprentissage, appelée apprenance (Carré, 2020), peuvent soutenir la motivation des sujets accompagnés. Favoriser le désir d'apprendre, la capacité à apprendre et l'environnement favorable à l'apprentissage en sont trois des composantes principales pour transformer les contraintes en ressources et offrant ainsi une opportunité de développement personnel (Pastré, 2011).

N'omettons pas la logique institutionnelle d'accompagnement, en tant qu'outil d'une politique éducative nationale (Lessard, 2017). L'accompagnement est aussi le moyen permettant par exemple de transmettre la connaissance de nouveaux procédés, de manière située, de manière à ce que les professionnels les incorporent dans leurs gestes professionnels sans trop de variance. Dans une tentative de clarification du prescrit de l'accompagnement, l'Ifé sur son site internet balaie en 2016 quelques textes institutionnels mentionnant explicitement l'accompagnement. Issus du référentiel de l'éducation prioritaire, de la circulaire relative à la scolarisation des enfants de moins de trois ans (MEN, 2012), celle relative au dispositif « plus de maîtres que de classes » (MEN, 2012), du référentiel de compétences professionnelles du formateur (MEN, 2015), deux constats se dégagent :

- l'accompagnement se rattache à des logiques diverses : former, aider, tutorer, conseiller, suivre, étayer, évaluer et même piloter...
- l'accompagnement prescrit peut concerner divers métiers : les pilotes (principal, inspecteur), les formateurs, les directeurs et les coordonnateurs, même si la manière dont les différents professionnels interviennent n'est, elle, pas définie.

Nous pouvons ici mettre en tension l'accompagnement, dans une dimension où il ne mène plus à un but pré-identifié, mais aide à définir celui-ci par l'individu, responsable de son avenir (Paul, 2020), et le contexte néo-libéraliste qui a transformé l'accompagnement en un risque de contrôle de l'individu, au lieu de promouvoir son émancipation (Paul, 2021).

Au regard de l'évolution du métier d'enseignant, des difficultés pointées de l'insertion professionnelle des enseignants, des logiques de professionnalisation, l'accompagnement des enseignants novices revêt un enjeu primordial. Il serait soumis à une multimodalité de paramètres (Perez-Roux, 2009). Il conviendrait au formateur de s'assurer d'une entrée dans le métier qui prenne en compte la dimension formative et évaluative, s'appuyant sur le parcours de l'EN, la connaissance de leur pratique professionnelle et le référentiel de compétences. La prise en compte de l'ensemble de ces éléments rend le conseil délicat et engage la responsabilité du formateur (Pelpel, 2002, cité par Perez-Roux 2009). L'aspect sensible du conseil se montre d'autant plus prégnant si des discordances dans la dynamique de l'interaction sont présentes (Chaliès *et al.*, 2004 ; Trohel *et al.*, 2004), par exemple « des tensions qui peuvent émerger dans les situations de conseil pédagogique entre des débutants plutôt enclins au conservatisme et des formateurs plutôt enclins à l'innovation » (Ria, 2013). L'accompagnement est encore différent, s'il s'inscrit dans une logique de co-intervention (Chaliès *et al.*, 2007), d'un accompagnement collaboratif entre formateurs de terrain (Dugal et Amade-Escot, 2004) ou d'une démarche partenariale d'accompagnement entre formateur universitaire et de terrain (Loizon, 2008). Cela nécessite que le rôle de chacun des formateurs dans le dispositif proposé soit clair de tous, formateurs et EN (Chaliès *et al.*, 2012).

L'accompagnement est finalement un concept historiquement renforcé pour répondre à des enjeux sociaux (Piot, 2007). Il est aujourd'hui un concept générique et galvaudé (Boucenna, 2017 ; Paul, 2007), qui répond néanmoins à des exigences multiples (Jorro et Pana-Martin, 2012 ; Lessard, 2014 ; Paul, 2012 ; Vial et Caparros-Mencacci, 2007), entre jeu de symétrie et d'asymétrie (Boucenna, 2017), peu opérationnalisées par le prescrit (Ifé, 2016) et restant à la charge des formateurs, et avec un risque néo-libéral de volonté de contrôle de l'individu (Paul, 2021). L'accompagnement est soumis à une multimodalité de paramètres pour le formateur (Perez-Roux, 2009) rendant le conseil délicat : la responsabilité du formateur (Pelpel, 2002), la dynamique de l'interaction avec l'EN (Chaliès *et al.*, 2004 ; Trohel *et al.*, 2004), la modalité d'accompagnement choisie (Chaliès *et al.*, 2007 ; Dugal et Amade-Escot, 2004 ; Loizon, 2008). Approfondissons le concept de l'accompagnement par l'angle de l'activité du formateur : que fait-il ? Quels dilemmes rencontre-t-il ? Comment se professionnalise-t-il ? Quelles sont ses ressources ?

1.1. L'activité du formateur entre dilemmes et ressources

1.1.1. Quelles modalités d'accompagnement ?

La littérature foisonne de termes renvoyant à l'activité du formateur qui rencontre un EN en situation d'observation de classe qu'il fait suivre d'un entretien de formation. Ces derniers sont qualifiés d'entretien post-leçon, de conseil pédagogique (Mouton, 2009), d'entretien de conseil pédagogique (Flavier, 2009) ou d'entretien-conseil (Becue, 2015) et, dans les publications anglophones, sous les termes de *post-lessons interviews* (Adler, 2012) ou *post-lesson dialogue* (Coulon et Byra, 1997). Cette visite peut s'inscrire dans le cadre d'un tutorat, avec une distinction

terminologique s'opérant entre la visite formative, qui est effectuée par deux tuteurs ensemble (l'un issu du terrain et l'autre universitaire), auprès d'un enseignant novice, et la visite-conseil effectuée par un seul tuteur, qu'il soit issu du terrain ou universitaire (Escalié, 2019).

Le tutorat est « l'ensemble des activités mises en œuvre par des professionnels en situation de travail en vue de contribuer à la production ou à la transformation de compétences professionnelles de leur environnement » (Barbier, 1996, p. 9). Il est assuré par un tuteur auprès d'un novice dans la fonction. Ce dernier intervient pour faciliter la démarche d'apprentissage et assure un suivi pédagogique, tantôt accompagnateur, guide ou personne-ressource, « il doit à la fois faciliter le transfert des connaissances et aider l'apprenant dans son processus personnel d'apprentissage et d'assimilation de ces connaissances » (Glikman, 2002, p. 225). Le tutorat est un acte adressé d'un expert vers un novice dans le cadre de sa formation initiale et a pour spécificité de se dérouler en situation, sur le lieu de travail, dans une visée de formation de celui entrant dans le métier (Chaliès et Durand, 2000). Le conseil est l'activité et la dénomination la plus générique au sein d'un tutorat. C'est une activité adressée dont le but est d'agir sur la pratique d'un enseignant novice qui débute dans le métier. Mais, il ne faudrait réduire les pratiques de conseil à la volonté de rassurer, de suggérer voire de donner des conseils. Il s'agit « d'un acte de création d'un dialogue et d'une relation pour permettre la pensée » (Lhotellier, 2001, p. 2). Le conseil renvoie ainsi davantage à une posture, au fait d'être avec et d'accompagner vers (Filippi, 2020).

Nous évoquons là d'une part l'EN, d'autre part le formateur, mais un 3^{ème} acteur est en scène : la rencontre des deux, l'entretien, que l'on peut considérer comme le 3^{ème} acteur de cette pièce de théâtre. La pratique tutorale la plus répandue s'appuie sur trois composantes-typique : l'expérience pratique d'un enseignant novice qui enseigne, son observation par un tuteur de terrain et/ou un formateur du centre du centre de formation et l'entretien post-leçon (Chaliès *et al.*, 2000) Or, cet entretien, principale modalité d'accompagnement par le formateur, est questionné dans la littérature, notamment son efficacité selon les modalités choisies. Des écueils à ces entretiens ont été mis en évidence (Trohel *et al.*, 2004). Les formateurs ont tendance à « superviser comme ils enseignent » (Dunne et Bennett, 1997 ; Durand, 2000), or il serait nécessaire de « capter les éléments pertinents de la situation et à leur conférer une signification, ce qui implique de se distancier de son vécu personnel pour entrer dans son travail de formateur » (Bucheton et Soulé, 2009). Il est pointé le manque de réflexions approfondies dans lesquelles les formateurs s'engagent avec les EN, avec des réponses proposées essentiellement prescriptives (Dunne et Bennett, 1997 ; Rikard et Knight, 1997). La relation tuteur-stagiaire manque de franchise (Lemma, 1993), dans le but d'éviter tout conflit avec le stagiaire et pérenniser la relation, avec des stratégies de masquage de la critique (Brouillet et Deaudelin, 1994). Les entretiens relèvent donc d'une interaction sociale complexe entre le formateur et le stagiaire (Fairbanks *et al.*, 2000), avec deux dynamiques complémentaires qui se construisent : un processus de transmission de savoirs professionnels et celui de constructions identitaires. Plusieurs objets d'étude mériteraient approfondissement dans ce contexte : la manière dont les tuteurs façonnent leur rôle, les mécanismes de coopération entre le tuteur et le tuteuré, les micro-arbitrages et négociations du formateur, les règles de métier transmises (Pham Quand et Rémy, 2016).

La critique principale de l'entretien de conseil se situe dans l'empêchement ou le ralentissement de la pratique réflexive des enseignants novices par l'empressement des formateurs à formuler la leur (Loughran et Berry, 2005). Il s'agit d'un dilemme des formateurs en situation : devoir répondre aux préoccupations urgentes des EN en leur proposant des gestes professionnels qu'ils peuvent s'approprier immédiatement *versus* prendre le temps de

construire avec eux ces solutions et développer une attitude réflexive à même de les aider à long terme. L'inefficacité de l'entretien provient du fait que le dilemme est souvent tranché en faveur de la première option (Bertone et al., 2006). Plutôt que de questionner la pertinence de l'existence de l'entretien de conseil pédagogique, des conditions nécessaires à son efficacité sont identifiées, comme l'appui sur des éléments circonstanciés et partagés pour favoriser un pouvoir d'analyse des EN, la proposition d'alternatives d'actions et une alternance entre les temps de formation et les temps de mise en œuvre en responsabilité pour faciliter une migration de l'expérience (Flavier, 2009). En complément, le dispositif d'entretien-conseil vise le développement professionnel des EN s'il se centre autour d'un problème issu de la réalité observée et vécue par les deux protagonistes, la formulation explicite d'une réponse pouvant être mise en œuvre par l'EN immédiatement, sous-couvert d'une dynamique relationnelle où chacun peut exprimer son point de vue, le tout dans une temporalité dépassant le seul cadre de l'entretien (Bécue, 2015). Enfin, lorsque des tutorats mixtes sont mis en œuvre, un nécessaire rééquilibrage des rôles dans la triade formateur universitaire / enseignant novice / tuteur de terrain est nécessaire. On note un faible impact de la présence de FU dans la situation de tutorat quand elle se déroule sous la forme d'une triade simultanée (Chaliès et al., 2009). Deux causes en sont l'origine : (1) une dissymétrie des relations, positive et de confiance ou négative et de prudence entre l'EN et les deux formateurs ; (2) la difficulté des FU à faire un lien explicite entre les concepts scientifiques mobilisés en formation et le terrain. Entre formateurs, une difficulté de travailler ensemble est pointée, avec une imprécision des contributions de chacun, même si cette mixité permet à chacun de mieux élaborer une nouvelle signification de leur expérience. Un programme de formation susceptible d'accompagner le tuteur INSPE et le tuteur de terrain manque (Moussay et al., 2017). Indépendamment de la dimension mixte, le principe de tutorat s'inscrit dans un manque de formation des formateurs (Chaliès et Durand, 2000). Une formation est nécessaire pour permettre un changement de posture de l'enseignant expert au tuteur. Une des conditions à l'efficacité du tutorat individuel serait la formation des formateurs à l'observation en vue de l'analyse du travail. En effet, l'observation du travail de l'enseignant novice par le formateur, « même la plus outillée ne permet pas de repérer les savoirs d'expérience » : il faut pouvoir analyser l'activité de l'enseignant (Mouton, 2009, p.80).

Au sein d'un tutorat questionné dans la littérature (Chaliès, 2000/2010) et des écueils du formateur pointés (Trohel et al., 2004), des dilemmes récurrents se révèlent et impactent l'activité des formateurs.

1.1.2. Quels dilemmes ?

Le formateur est en proie à de nombreux dilemmes récurrents (Chaliès et al., 2009 ; Leclerc, 2004 ; Matteï-Mieusset et Brau-Antony, 2016 ; Matteï-Mieusset, 2017 ; Sonzogno, 2010).

Un dilemme est l'expression d'une situation présentant à l'acteur deux orientations possibles de l'action en opposition, pouvant se justifier séparément, mais étant incompatibles (Ria et al., 2001, cités par Holgado et Nizet, 2016). La situation ne permet pas de conserver ces deux préoccupations concurrentes. De nombreuses recherches mettent en avant l'aspect permanent et coûteux des dilemmes auxquels sont confrontés les formateurs au sein de leur activité de conseil (Chaliès, 2016), notamment une tension actuelle entre : (1) une modalité de tutorat « traditionnelle (...) inscrite dans les divers paradigmes de l'enseignant efficace ou de l'approche processus-produit », avec des feedbacks plutôt prescriptifs de la part des formateurs ; (2) une modalité plus « clinique ou

réflexive, associée à une démarche d'écoute compréhensive et une conception plutôt de type socioconstructiviste. Parmi les dilemmes récurrents dans l'activité du formateur, trois sont récurrents (Chaliès, Cartaut, Escalié et Durand, 2009) : aider *versus* évaluer ; transmettre le métier *versus* faire réfléchir sur le métier ; aider à enseigner *versus* aider à apprendre à enseigner. Il semble nécessaire d'éviter que le dialogue de formation post-séance ne soit perçu telle une « prescription intermédiaire » (Daniellou, 2002), c'est-à-dire supplémentaire du côté des EN. N'oublions pas que la conception du métier de formateur est intimement liée à celle du métier premier d'enseignant : les futurs formateurs soulignent plusieurs points communs entre ces deux activités et cette expérience professionnelle antérieure façonne et influence l'image du métier de formateur (Rappe *et al.*, 2020). Nous avons nous-même pu vérifier les préoccupations des conseillers pédagogiques du premier degré lors d'un précédent travail d'initiation à la recherche (Noepfel, 2019). Leurs préoccupations sont fortement indexées aux mobiles sous-tendant leur activité, les visées-destinataires et les modalités attribuées à l'entretien. Elles sont à la fois contraintes, mais aussi ressources dans l'activité ; elles vont, selon la situation, être le déclencheur d'un « pouvoir d'agir » (Clot, 2008). Ce paramètre nécessite de progresser dans l'analyse des pratiques de supervision des formateurs, dont les compétences s'appuient essentiellement sur des trajectoires professionnelles singulières (Carlier, 2009). Desbiens *et al.* (2009) pointent la nécessité de mettre en œuvre davantage de ressources dans la formation des formateurs, insuffisamment préparés à effectuer ce travail, afin d'élever le potentiel formateur du tutorat et, ultimement, la compétence du corps enseignant. L'activité du formateur est donc en proie à une perturbation bidimensionnelle, coûteuse en gestion des tensions pour ses formateurs et nécessitant un (re)travail de la formation de ses professionnels accompagnants.

La rédaction d'un rapport sur les tuteurs (Liouville *et al.*, 2015) partage le besoin d'accompagnement des formateurs dans leurs missions. Ces derniers s'organisent en réseaux informels pour l'instant et expriment ainsi le besoin d'être accompagnés, de connaître leurs missions et leur cadre d'exercice, notamment par un échange entre pairs (Liouville *et al.*, 2015, cité par Joubaire, 2019). Un besoin d'épaullement dans le travail de formation et d'évaluation des stagiaires revient continuellement (Lebel et Belair, 2018). Dans le premier degré, les inspecteurs de circonscriptions sont rappelés comme acteurs-régulateurs premiers pour harmoniser la mise en œuvre d'accompagnements spécifiques, notamment lors que les EN sont considérés comme fragiles. Des initiatives collectives et locales ont lieu, sur le modèle du tutorat mixte, mais elles semblent insuffisantes au regard du besoin de formation sur l'accompagnement à deux voix. Les formateurs eux-mêmes considèrent ce lien entre université et établissement comme encore « balbutiant », car « une vision partagée du tutorat mixte n'existe pas vraiment dans les faits », le travail collaboratif entre tuteurs et tutrices étant en réalité assez réduit, et les stagiaires déplorant le manque de dialogue entre eux et elles (Liouville Evelyne *et al.*, 2015, cité par Joubaire, 2019). Les modalités d'organisation de formations de formateurs au tutorat mixte sont difficiles, tout comme leur financement et le contenu de ces formations trop limité. Pourtant, si la diversité des formateurs est considérée comme une richesse, une formation interrogerait les conditions de la complémentarité des regards et à la convergence des interventions des acteurs (Moussay et Serres, 2016). Le rapport conclut par : « Cette question devra être traitée de façon prioritaire pour l'année scolaire prochaine. Les tuteurs doivent être préparés et accompagnés par des formations préalables (destinées notamment à leur permettre de faire face aux difficultés potentielles liées à l'exercice du tutorat et exercer leurs missions » (Liouville *et al.*, 2015, p.26).

Quant à la place accordée à l'évaluation des pratiques tutorales, « et par là même des tuteurs » (p.30) en posant les questions des objectifs à atteindre et des modalités harmonisées à définir, des pistes sont envisagées comme

l'appréciation de la qualité des rapports de visite, l'évaluation de la formation, des enquêtes auprès des jeunes enseignants accompagnés et l'analyse des situations d'échecs. « L'évaluation des pratiques tutorales est indispensable pour progresser. Elle doit constituer, lorsque ce n'est pas déjà le cas, une des priorités des académies et des ESPE » (ibid). La formation de formateurs est donc insuffisante (Carlier, 2009 ; Rappe *et al.*, 2020 ; Seguy, 2018), malgré un besoin d'accompagnement des formateurs qui émane à la fois de l'institution, comme le souligne le rapport IGEN, et des formateurs eux-mêmes, par les réseaux informels qui se créent, où l'évaluation des pratiques tutorales semble envisagée mais non réalisée. Des recommandations émergent. La formation des futurs formateurs d'enseignants, dans une perspective de formation initiale, devra davantage tenir compte du problème de non-distinction partielle ou totale entre les deux métiers d'enseignant et de formateur (Rappe *et al.*, 2020). Une formation par et à la recherche de l'ensemble de la communauté formatrice (formateurs universitaires et académiques) est nécessaire en formation continue, afin d'assurer l'exploitation, de valorisation et d'intégration des résultats de la recherche vers les enseignants (Desbiolles et Ronzeau, 2016).

Des dilemmes récurrents impactent donc l'activité du formateur (Chaliès *et al.*, 2009 ; Leclerc, 2004 ; Matteï-Mieusset, 2017 ; Matteï-Mieusset et Brau-Antony, 2016 ; Sonzogni, 2010). Cela est d'autant plus remarquable que la formation de formateurs est dite « insuffisante » (Carlier, 2009 ; Desbiens *et al.* 2009 ; Seguy, 2018) malgré un besoin d'accompagnement des formateurs qui émane de l'institution (IGEN, 2015) et des formateurs eux-mêmes (réseaux informels qui se créent). Néanmoins, des réponses se construisent : revisiter les modalités des entretiens (Bécue, 2015 ; Bertone *et al.*, 2006 ; Flavier, 2009), questionner le rôle des acteurs formateurs quand ils sont plusieurs (Moussay *et al.*, 2017), former les formateurs à l'analyse de leur travail (Mouton, 2003).

1.1.3. Quelles ressources ?

L'examen de la littérature scientifique nous amène à l'identification de trois types de ressources à la portée du formateur : (1) la collaboration avec ses pairs dans le cadre d'un tutorat plus collectif (Dastugue et Chaliès, 2019 ; Filippi, 2020 ; Moussay *et al.*, 2012) ; (2) l'usage de la vidéo comme moyen de professionnalisation (Filippi, 2020) ; (3) la formation de formateurs (Fayol *et al.*, 2007 ; Loizon 2008 ; Matteï-Mieusset, 2017 ; Moussay et Serres, 2016). A l'échelle internationale, les recherches montrent une évolution du modèle de tutorat, dépassant le caractère individuel du suivi pour tendre vers une acceptation plus collective de l'accompagnement (Filippi, 2020). Trois directions d'évolution du modèle traditionnel de tutorat se distinguent (Moussay *et al.*, 2011). Premièrement, le *tutorat à plusieurs voix* accompagne l'EN dans le choix à mener au sein d'une palette d'options possibles dans un processus de comparaison. Il s'agit ici d'un tutorat collectif, soit par groupement de pairs d'EN sous la coordination d'un tuteur (Bullough *et al.*, 2003), parfois sans formateur au sein d'un même établissement (Ria, 2007), soit à distance (Séjourné, 2010). L'EN est alors en situation « d'arbitrer entre plusieurs règles énoncées au cours d'échanges professionnels dépassant les limites propres aux prescriptions et à l'empan expérientiel d'un seul interlocuteur formateur de terrain » (Moussay, 2012, p. 96). Ensuite, un *tutorat collaboratif* peut prendre la forme de collaborations entre l'université et l'établissement dans une même communauté de pratiques (Whitehead et Fitzgerald, 2007), ayant alors pour but une plus grande articulation des enseignements en centre de formation et leur application en contexte scolaire, visant l'opérationnalité et l'essai/erreur confronté à l'expérience professionnelle. En ce sens, les situations

de co-construction de séances et de co-analyse de l'activité d'enseignement seraient particulièrement favorables (Moussay *et al.*, 2011). L'efficacité de ce tutorat reste discutée : le travail des EN, des FU et des tuteurs de terrain reste souvent juxtaposé, en co-agissant plutôt qu'en ne collaborant (Chaliès *et al.*, 2012 ; Moussay *et al.*, 2009). Dernièrement, un *tutorat avec plusieurs EN et plusieurs experts* rassemble plusieurs formateurs (soit plusieurs FU, soit plusieurs tuteurs de terrain, soit une composition de formateurs issus des deux entités) autour de plusieurs EN. Par exemple, les écoles de développement professionnel (*Professional Development School*) aux Etats-Unis sont un type particulier de partenariat école-université, s'inspirant de modes de fonctionnement dans le domaine médical, qui utilise la modalité du tutorat avec plusieurs experts et plusieurs novices avec pour but que les EN s'acculturent à la communauté enseignante, ses responsabilités et ses questionnements (Sutherland *et al.*, 2005 ; Wilson, 2006 in Moussay, 2011, p. 107). A la croisée de ces choix de fonctionnement, des modalités d'accompagnement sont variables (Filippi, 2020). Le nombre d'acteurs présents et les lieux possibles permettent une plus grande combinaison d'actions. Quelques exemples : l'observation d'un EN par cinq observateurs, suivie d'une réunion collective sur la pratique de l'EN ; des EN et une référente-INSPE se répartissent dans les classes d'une école maternelle pour observer la pratique de PEMF, avant une réunion qui questionnera les observations à partir des traces de l'activité récoltées ; une référente-INSPE, trois tutrices et trois EN se réunissent afin qu'une tutrice présente son lieu d'exercice avant de revenir sur des questions spécifiques et difficultés du métier en question. Ces initiatives témoignent bien d'autres manières de faire, jouant sur les variables de constitution du tutorat, ses acteurs et son effectif. Elles répondent à la fois au besoin des formateurs de se sentir appartenir à une même communauté et aux EN de mieux comprendre l'articulation entre théorie et pratique dans un discours commun. Deux logiques s'opposent dans la mise en œuvre du tutorat mixte depuis la rentrée 2013 dans les ESPE. L'enjeu est de constituer des « espaces hybrides » de formation (Zeichner, 2010). Les modalités plus collaboratives précédemment décrites s'accompagnent d'un déplacement du centre de gravité de la formation de l'université vers les établissements (Dastugue et Chaliès, 2020). Les formateurs de diverses natures se regroupent au plus près des expériences des EN, dans une logique de collectif de travail, dans les écoles et établissements. D'autres propositions déplacent, au contraire, le centre de gravité de la formation vers l'université : l'entrée de la professionnalisation est celle des apports universitaires dès la formation initiale en rapatriant le travail de l'enseignant depuis la salle de classe jusqu'à l'université (Badiée et Kaufman, 2014). L'exploitation des outils numériques, comme la vidéo (Gaudin et Chaliès, 2015), permettent aux formateurs de contextualiser leurs propos par des situations de classe et faire vivre aux EN des situations d'enseignant tout en restant épargnés par la complexité de la classe (Ria, Serres et Leblanc, 2010). La volonté de mise en œuvre d'un accompagnement resserré et collaboratif entre les formateurs universitaires et les formateurs des établissements scolaires est perceptible, toujours dans le même objectif la connexion entre les connaissances acquises à l'université et les expériences vécues sur le terrain professionnel (Coffey, 2010). Toutefois, les retombées de ces dispositifs sur la professionnalisation des EN restent encore mal identifiées (Dastugue et Chaliès, 2019), notamment les retombées sur la pratique effective de classe des EN (Escalié, 2012). Le formateur peut donc s'appuyer sur une première ressource : des modalités de travail plus collaboratives, à travers diverses modalités expérimentées (collaboration FU/PEMF, communauté de pratique, collaboration entre plusieurs formateurs d'un même type...) avec pour point de vigilance que ce travail peut rester plus juxtaposé que réellement collaboratif et dont l'impact transformatif dans les classes reste encore à affiner (Chaliès *et al.*, 2012 ; Escalié, 2012 ; Filippi, 2020 ; Moussay *et al.*, 2011 ; Moussay *et al.*, 2012).

L'utilisation de la vidéo en formation s'est fortement accrue depuis une quinzaine d'années (Gaudin, 2015). Cela s'explique par les progrès technologiques qui ont facilité l'usage technique par tout un chacun dans une culture du numérique exponentielle. La captation vidéo d'un moment de classe ou d'entretien permet une répétition à l'infini sans en perdre l'authenticité, engendrant une modification des dispositifs d'analyses de pratiques professionnelles (Leblanc et Veyrunes, 2011). La vidéo transforme l'observation : les visionnages peuvent se multiplier à l'infini, permettent de revivre les situations, cibler les observations et dépasser les premières émotions pour faire de la vidéo un support décontextualisé. Un usage efficace de la vidéo en formation s'envisage néanmoins avec des recommandations, telles que la durée limitée des extraits vidéos à proposer, une adéquation entre les contenus de vidéo et les besoins des formés et éviter des interprétations hâtives, mais susciter plutôt des échanges (Gaudin, 2015 ; Leblanc, 2012). En cela, un ancrage théorique semble nécessaire (Flandin, 2015), qu'il soit plutôt behavioriste avec l'identification préalable de gestes efficaces et le retour via des feedbacks ou orienté « théorie de l'activité ». L'utilisation de la vidéo a enrichi les possibilités au service de la formation, notamment par des analyses de l'activité, et a vu l'émergence de nouvelles méthodologies, comme l'autoconfrontation (Clot *et al.*, 2000). C'est en ce sens que des programmes de recherche ont été conçus, avec des dispositifs de formation à visée ergonomique attendants, comme Néopass@tion (Felix, 2014) : ils enrichissent la palette des options possibles dans le travail des formateurs en lien avec le terrain. L'usage de la vidéo est donc une modalité de ressource de développement professionnel (Felix, 2014 ; Flandin, 2015 ; Gaudin, 2015 ; Leblanc et Ria, 2010 ; Ria et Leblanc, 2011).

La formation universitaire, formation par la recherche des formateurs se développe. Elle a pour but d'aider les formateurs à prendre du recul sur leur activité, construire de nouveaux repères, normes et valeurs, prenant appui en premier sur leurs expériences d'enseignants. Les démarches issues de l'analyse du travail sont susceptibles de développer cette expertise spécifique (Moussay et Serres, 2016). La formation au conseil doit devenir une priorité pour toutes les personnes qui sont amenées à « donner des conseils », ou plutôt à « tenir conseil » (Dugal, 2006), d'autant plus qu'elle peut produire des effets intéressants dans le développement des compétences des formateurs. Deux conditions restent nécessaires : s'inscrire dans la durée et dans la confiance (Loizon, 2008). Il s'agit de développer un climat permettant aux formateurs de dire leurs ressentis et leurs doutes, de remettre en question leurs pratiques de conseil et susciter un nouveau questionnement qui alimente la recherche. L'usage de la vidéo, quand elle est indexée à la recherche, par une formation universitaire des formateurs, issue des démarches d'analyse du travail, est alors ressource pour le formateur (Fayol *et al.*, 2007 ; Loizon 2008 ; Matteï-Mieusset, 2017 ; Moussay et Serres, 2016) :

« Leurs compétences pédagogiques [aux formateurs] avaient été reconnues par l'institution, il fallait leur donner une formation complémentaire de type universitaire pour qu'ils puissent assurer le lien entre la pratique et la recherche, mais aussi la recherche et la pratique. C'était ça, l'objectif : créer un corps de type « ingénieur », susceptible de bien repérer les problèmes posés par la pratique quotidienne et d'y répondre avec le recul critique que leur aurait donné une culture universitaire suffisante » (Fayol et al., 2007).

Pour conclure cette deuxième partie relative à l'activité contrariée du formateur d'EN, nous avons repris les défis et dilemmes rencontrés par les formateurs abondamment documentés dans la littérature (Chaliès, 2000/2010 ; Trohel

et al., 2004), mettant en lumière les complexités inhérentes à leur activité. Malgré une formation souvent jugée imparfaite (Carlier, 2009 ; Seguy, 2018), les formateurs s'efforcent de trouver des solutions et des ressources. Ils s'appuient sur la collaboration avec leurs pairs, l'usage de la vidéo et les programmes de formation de formateurs (Dastugue et Chaliès, 2019 ; Filippi, 2020 ; Matteï-Mieusset, 2017 ; Moussay *et al.*, 2012). La compréhension des défis auxquels font face les formateurs et des ressources disponibles pour les surmonter permet de mieux appréhender les dynamiques de l'accompagnement des enseignants novices. La collaboration et les outils innovants sont essentiels pour pallier les insuffisances de la formation initiale et pour structurer efficacement l'entrée des nouveaux enseignants dans le métier. Ce challenge d'accompagnement des enseignants novices (EN) est institutionnellement structuré par l'intervention d'un continuum de formateurs, où chacun joue un rôle spécifique à différentes étapes de l'entrée dans le métier, ce qui soulève des questions sur leurs missions respectives, les similitudes et différences entre eux, ainsi que les tensions inhérentes à leurs fonctions.

1.2. Les formateurs d'enseignant novice : spécificités et similarités

L'accompagnement des EN est assuré par trois types de formateur au fur et à mesure de leur entrée dans le métier :

1) Le Professeur des Ecoles – Maître Formateur (PEMF), formateur de l'Education Nationale, lors de son année de stage en responsabilité ; 2) Le Conseiller Pédagogique de Circonscription (CPC), également parmi le vivier de formateurs de l'Education Nationale, après sa titularisation en année *n* et *n*+1 ; 3) Le Formateur Universitaire (FU) des centres de formation (INSPE), de manière parallèle au PEMF, avant la titularisation de l'EN. Qui sont ces formateurs ? Que font-ils ? Quelles similitudes et différences présentent-ils ? Quelles tensions accompagnent leurs missions ?

1.2.1. Le Professeur des Ecoles – Maître Formateur (PEMF)

Le Professeur des Ecoles – Maître Formateur (PEMF) est un enseignant qui est simultanément en responsabilité de classe et qui bénéficie d'une décharge pour accompagner les EN lors de leur 1^{ère} année de stage avant leur titularisation. Ils sont considérés comme des formateurs « de terrain ». Le PEMF est un enseignant en exercice, qui a réussi l'examen du CAFIPEMF et possède une expertise en formation. Ces éléments le légitiment dans la fonction de formateur. Il se distingue d'un Maître d'Accueil Temporaire (MAT), en cela qu'il a obtenu une certification de formateur, et d'un conseiller pédagogique de circonscription (CPC), qui n'a plus la responsabilité d'une classe. Les PEMF ont pour mission d'accompagner les jeunes enseignants dans la construction de leurs premières compétences professionnelles et leur double statut (enseignant/formateur) leur permet à la fois de s'appuyer sur toute une palette de gestes professionnels qu'ils utilisent au quotidien et prendre du recul sur leur pratique et analyser celle d'autrui (Mattei-Mieusset, 2017). Ils prennent également part à l'évaluation des enseignants-stagiaires (MEN, 2010 ; 2013). Le PEMF construit des liens avec l'EN qu'il accompagne. Leur relation est principalement basée sur des échanges réflexifs, avec une volonté d'horizontalité, et une gestion simultanée de la fonction de formation et d'évaluation (Maleyrot, 2012). Les missions des PEMF revêtent un caractère polyvalent, puisqu'ils sont à la fois maîtres d'apprentissage lorsqu'ils accueillent des EN dans leur classe, évaluateur du parcours de formation par les visites qu'ils effectuent dans les classes des EN, formateur auprès de groupes d'étudiants ou de stagiaires à l'INSPE et

personne-ressource aidant à la réflexion dans le cadre d'écrits réflexifs que l'EN doit rendre dans son cursus (Maleyrot, 2015). Outre des missions d'accompagnement individuel, le PEMF intervient dans les centres de formation. A ce titre, il s'appuie souvent sur son expérience pour intervenir et se positionne souvent en opposition aux FU dans leurs manières d'intervenir, s'appuyant plus fortement sur des pratiques de classe éprouvées. Il n'œuvre donc pas dans l'isolement mais fait partie d'une équipe pluri-catégorielle (Maleyrot, 2012). Dans une dimension plus transpersonnelle, le PEMF est un formateur en recherche de positionnement, en position inconfortable de liaison entre théorique et pratique, entre l'enseignant-modèle et l'identité de formateur (Maleyrot, 2012). Si pendant longtemps il a été dit que les enseignants-formateurs « supervisent comme ils enseignent », cela est remis en cause au regard d'une réalité plurielle des situations d'apprentissage accompagnées par les PEMF actuellement (Matteï-Mieusset, 2017). La profession est peu unie autour d'attitudes et d'attentes communes, mais se rassemble à travers deux consensus : ils sont animés par des motivations intrinsèques de contact humain et de goût pour la pédagogie à pratique le métier de formateur, tout en éprouvant des freins professionnels communs, comme le manque de temps ou le manque de formation correspondant à leurs besoins (Bouyssières et Mulin, 2004). Trois grandes phases d'évolution de la fonction de PEMF peuvent être notées (Maleyrot, 2012) :

- 1985-1990 : l'Instituteur Maître Formateur (IMF) est reconnu comme « un enseignant expérimenté ayant des capacités en matière d'animation, de formation et de recherche ». Il est sous l'autorité du directeur de l'Ecole Normale. Il enseigne les deux tiers de son temps dans une école d'application et intervient dans le cadre de la formation initiale et continue des instituteurs et conseille les normaliens
- 1991 – 2006 : avec l'arrivée des IUFM et le changement de statut des enseignants, on appelle le tuteur un Professeur des Ecoles Maître Formateur (PEMF). Il est sous une autorité double : celle de l'inspecteur d'Académie et du directeur de l'IUMF. Il est considéré comme un praticien réflexif au sein de l'équipe des formateurs de l'IUFM, il contribue à l'articulation pratique – théorie – pratique, en concevant, mettant en œuvre et suivant le plan de formation
- 2007 – 2013 : l'intégration des IUFM aux universités et le cahier des charges de la formation se traduisent par un dispositif d'alternance entre stage filé et unités d'enseignement académique. Le PEMF occupe une position centrale entre ces deux versants, aussi bien dans la conception de la formation que dans l'évaluation des stagiaires, dimension renforcée. Notons que par le renouvellement de la formation initiale des enseignants en 2010, le PEMF n'est plus partie intégrante des IUFM, mais professionnel expert, avec des missions recentrées sur le compagnonnage et le tutorat, les interventions auprès des groupes d'étudiants s'amenuisant. Une distension des rapports entre le PEMF et le centre de formation universitaire apparaît.

Le PEMF est en recherche d'une conservation d'autonomie et de liberté vis-à-vis des normes préconisées par l'Éducation nationale (Maleyrot, 2015). Récemment, des critiques ont vu le jour. Différentes attitudes au sein du collectif des PEMF émergent : (1) celles et ceux critiques du rejet institutionnel, souvent militants du mouvement Freinet et qui appellent à la résistance ; (2) des militants syndicaux ou à l'aise dans la prise de parole en public, qui portent à la discussion différentes critiques ; (3) un dernier groupe, plus discret, apparaissant plus modéré (ibid). Par ailleurs, depuis la masterisation, l'attache avec l'IUFM et ses équipes pluri-catégorielles de formateurs est rompue. Déjà, la possibilité d'accompagnement des étudiants dans la réalisation de leur mémoire, devenu universitaire, disparaît. Un changement est noté au niveau de l'orientation de ses fonctions. Le terme de « partenaire essentiel de

la formation » disparaît, remplacé par celui d' « acteur essentiel de la formation » et celui de « témoin de la réalité de la classe » est également substitué par celui d'« expert de la pratique ». Ces modifications de vocabulaire trahissent un changement de posture attendue du formateur s'orientant franchement vers l'exercice du métier d'enseignant (Maleyrot, 2015).

L'activité des PEMF est en constante évolution et mouvance (Altet, 1999). Les actions accompagnées varient en fonction de la nature du projet d'accompagnement, qu'il s'intègre à un établissement, qu'il soit disciplinaire ou transversal, qu'il soit commandité par un cadre institutionnel ou un intermédiaire, et l'accompagnement oscille alors entre formation et intervention. L'évolution va vers une action de plus en plus située, avec des contraintes ministérielles et des demandes plus spécifiques dans les interactions tuteurs-stagiaires. Une adaptation constante est nécessaire au PEMF à partir de l'identification des premières représentations de l'EN. Il mobilise un méta-langage pour analyser les pratiques, réfléchir sur les actions, prendre conscience et expliciter ses actes et les réguler, que ce soit les siennes ou celles de l'enseignant accompagné. De manière encore plus concrète, Matteï-Mieusset (2017) liste les actions de l'activité quotidienne du PEMF : il observe la pratique de l'EN, il l'analyse, il l'accueille dans sa classe, il travaille avec lui sur des actions d'enseignement, mais aussi sur d'autres activités (la relation aux parents, la communication...), il l'évalue à travers un rapport de stage, il travaille avec d'autres professionnels pour le débutant... Cela peut se modéliser en gestes et postures du formateur (Jorro, 2016 ; Leroux, 2019) : il utilise les postures de pisteur, de contradicteur, de co-constructeur, de traducteur, de médiateur, d'émancipateur, d'imposeur ou de régulateur dans ses échanges avec l'EN, qui se matérialisent par des gestes spécifiques, comme la désignation de faits, la problématisation de difficultés ou l'explicitation et l'institutionnalisation de conseils.

Deux invariants se dégagent dans les dispositifs d'accompagnement des maîtres formateurs s'inscrivent (Maleyrot, 2015 ; Mangeot 2018) : un appui sur la verbalisation de l'expérience vécue par l'analyse de pratique (donnant lieu à une distanciation de l'action en classe) et un lien entre pratique déclarée et théorie, en favorisant les allers et retours entre contextualisation et conceptualisation, même si l'aboutissement n'est pas toujours concluant.

De nombreux travaux identifient le problème de l'ambivalence de la fonction de PEMF et parlent des dilemmes et préoccupations de ce type de formateur (Altet, 2010 ; Carlier, 2002, 2009 ; Chaliès et Durand, 2000 ; Chaliès *et al.* 2009 ; Jorro, 2006 ; Pelpel, 2002 ; Pérez-Roux, 2007). On peut distinguer les dilemmes liés à la posture du PEMF : être collègue avec le débutant *versus* être formateur du débutant ; pointer les erreurs et les réussites du débutant *versus* l'aider à les faire émerger. Cette posture va alors engendrer des questionnements autour de leur degré d'intervention et d'action : le PEMF intervient-il, fait-il pour le débutant *ou* s'efface-t-il et le laisse-t-il faire seul ? Guide-t-il, impose-t-il un cadre, des outils au débutant *ou* le laisse-t-il libre de ses choix ? Etablit-il le parcours du débutant *ou* lui laisse-t-il une liberté de gestion de son projet de formation ? Ces dilemmes renvoient aux missions mêmes assignées au PEMF, entre la nécessité de soutien au débutant tout en l'évaluant, entre la transmission des gestes de métier de manière explicite et la mise en réflexion du débutant pour lui permettre de construire sa réponse (Matteï-Mieusset, 2017). L'acte même d'observation par le PEMF revêt un dilemme en soi. Une pratique observée en situation de classe de l'EN peut être momentanément plus pertinente que ses propres actions. Par ailleurs, le PEMF peut être soumis à des biais dans son observation, issus de jugements liés à des observations précédemment menées chez d'autres stagiaires, le tout dans des conceptions personnelles de la qualité de l'acte par l'évaluateur (Lebel et Belair, 2018). Une des principales tensions, transversale à tous les dilemmes, se centre surtout autour de

l'évaluation. Le PEMF doit s'inscrire dans une logique d'évaluation, formative et/ou certificative, qu'il a du mal à assumer, qui plus est lorsque des difficultés liées à l'usage des outils d'évaluation engendrent des tensions dans la manière de compléter les grilles d'évaluation afin de porter un jugement (Leroux, 2019 ; Maleyrot, 2015).

L'évolution de la formation par masterisation et le nouveau projet institutionnel de formation initiale des EN ont engendré quatre configurations de dynamiques identitaires du collectif des PEMF (Maleyrot, 2012). Il s'agit d'un exemple confirmant le monde composite des PEMF (Altet, 1999 ; Matteï-Mieusset, 2017). Suite à la masterisation, certains PEMF intègrent une logique d'indignation parmi lesquels : (1) ceux qui sont dans une rupture identitaire et refusent de s'engager dans le dispositif andragogique, souvent les plus diplômés et les militants pédagogiques ; (2) ceux qui entrent en résistance mais souhaitent rester dans le dispositif et sont dans une logique de préservation identitaire, et vont poursuivre leur engagement à condition de quelques boycotts. D'autres PEMF s'accomplissent dans une logique de désir d'autoréalisation professionnelle avec : (1) les plus jeunes, qui sont engagés dans leur projet et acceptent une transformation identitaire ; (2) les PEMF coopérants, qui confirment leur identité, avec un engagement réel. Les valeurs personnelles et politiques sous-tendent ces logiques d'identité professionnelle. Loin d'être anecdotiques, ces configurations « donnent à voir une recomposition du vivier des PEMF et (...) attestent de l'émergence de nouveaux enjeux identitaires et de professionnalisation avec une évolution significative de la population des PEMF largement renouvelée. » (Maleyrot, 2012, p. 85). Leroux (2019) résume les défis actuels des PEMF : (1) la reconnaissance des formateurs ; (2) la formation nécessaire pour soutenir le développement professionnel ; (3) réviser les référentiels de compétences des formateurs pour y intégrer les gestes professionnels inhérents à l'acte d'accompagnement ; (4) l'harmonisation des pratiques collaboratives d'évaluation lorsque plusieurs acteurs-formateurs sont impliqués ; (5) travailler les dilemmes et tensions des formateurs.

Les PEMF sont finalement un groupe de formateurs composites (Altet, 1999 ; Matteï-Mieusset, 2017) avec une activité plurielle et évolutive (Maleyrot, 2015 ; Matteï-Mieusset, 2017). Le PEMF est en double tensions. D'une part, dans son accompagnement de l'EN, il est confronté à divers dilemmes professionnels (Chaliès *et al.*, 2009 ; Jorro, 2006 ; Matteï-Mieusset, 2017, Perez-Roux, 2007), notamment celui central et récurrent entre l'accompagnement et l'évaluation de l'EN (Leroux, 2019 ; Maleyrot, 2012, 2015) et une volonté mais une difficulté à mener l'articulation entre théorie et pratique (en lien avec le formateur universitaire) (Maleyrot, 2012). D'autre part, la littérature note des tensions identitaires au sein de son collectif et dans son rapport aux autres formateurs. Historiquement, une brisure dans le lien partenarial entre PEMF et formateur universitaire engendre une rupture dans le collectif pluricatégoriel de formateurs (Maleyrot, 2012, 2015). Le PEMF peut s'appuyer sur une palette d'actions, de gestes et postures, stabilisée et commune aux PEMF, l'invariant de l'appui sur l'expérience par la verbalisation lors des entretiens (Jorro, 2016 ; Leroux, 2019 ; Maleyrot, 2015 ; Mangeot, 2018).

1.2.2. Le Conseiller Pédagogique de Circonscription (CPC)

Le Conseiller Pédagogique de Circonscription (CPC) du premier degré est un formateur de l'Education Nationale, déchargé à temps plein de classe, qui accompagne l'Inspecteur de l'Education Nationale (IEN) dans ses missions, notamment celles relatives à l'accompagnement collectif et individuel des enseignantes. Les études ayant pour

acteurs spécifiques le CPC sont rares (Bécue, 2015), témoignant du caractère méconnu de cette fonction dans le paysage des formateurs de l'éducation.

Nous nous appuyons d'abord sur les textes officiels pour circonscrire l'évolution de cette mission et ses attendus institutionnels (MEN, 1960, 1969, 1996, 2015, 2020). Le territoire départemental est découpé en circonscriptions, dont les écoles maternelles et élémentaires, et les enseignants, sont placés sous la responsabilité d'un Inspecteur de l'Education Nationale. Il est entouré d'une équipe de circonscription dont fait partie le Conseiller Pédagogique de Circonscription (CPC). Ils sont généralement deux à trois au sein d'une équipe. Historiquement, la fonction de CPC fait suite à un accroissement du nombre de circonscriptions, et des charges incombées aux inspecteurs au début des années 1960. En effet, la circulaire du 27 octobre 1960 prévoit « l'affectation à certaines d'entre elles [les circonscriptions] d'un maître déchargé de classe qui exercera auprès des jeunes débutants les fonctions de conseiller pédagogique itinérant ». Cette fonction évolue cependant rapidement vers une fonction d'adjoint pédagogique de l'inspecteur (Allain, 2012). Elle est complétée en 1969 par la création de postes de CPC « appelés à conseiller, guider et assister les instituteurs pour l'enseignement de l'éducation physique et sportive ». Cette distinction entre les deux types de CPC (EPS et généraliste) au sein de l'équipe de circonscription tend aujourd'hui à se réduire au profit d'une homogénéisation des fonctions (poussée dans un rapport de l'IGEN de 2003, souhaitant que soit privilégiée « cette évolution qui va dans le sens d'un rôle isomorphe des deux conseillers »). Pendant longtemps, la circulaire n°96-107 du 18 avril 1996 était le texte de référence des missions du CPC. Une analyse montre une catégorisation possible des actions des CPC selon des espaces d'intervention différents (Bécue, 2015). Ils interviennent : (1) dans les classes, auprès notamment des enseignants débutants, en assurant leur suivi, ce qui constitue leur « fonction première » ; aussi auprès des enseignants expérimentés, répondant à toute demande d'aide, les accompagnant dans leur pratique quotidienne ou dans leurs projets d'évolution professionnelle ; (2) dans les écoles en apportant un soutien à la mise en œuvre des projets d'école, ou les aidant à bien gérer leur temps et trouver une organisation optimale au sein des cycles d'apprentissage ; (3) en circonscription par la mise en œuvre du projet de circonscription, l'animation de conférences pédagogiques et la diffusion de réussites pédagogiques ; (4) à l'échelle du département, par des actions de formation continue ou la contribution aux projets de l'institution, comme la conceptions de sujets d'examen ou des réflexion départementales. Une autre logique choisirait de catégoriser les missions du CPC entre celles orientées vers les actions et la mise en place de dispositifs et des actions éducatives au sein des écoles et celles orientées vers les acteurs, dans une visée de développement professionnel. A cela, s'ajoute les actions orientées vers l'institution, avec un rôle auprès des inspecteurs qui s'est progressivement élargi, puisqu'ils peuvent « être conduits à accomplir des tâches administratives liées au programme de travail de la circonscription » (Sénat, 2005). Le décret du 20 juillet 2015 institue une circulaire ayant pour « objet de préciser les missions et des conditions d'exercice des conseillers pédagogiques du premier degré ». Une nouveauté est celle de sa participation possible aux formations à l'ESPE. Enfin, la parution des guides « Plan français » et « Plan mathématiques » vise à cibler une valence pour chaque CPC, en français et en mathématiques. « Le référent français de circonscription est un formateur (...) ; organisateur, il assiste l'IEN dans une définition des constellations qui prend en compte l'ensemble des contraintes pesant sur un plan de formation de circonscription ; accompagnateur, il ne se positionne pas en « savant faisant la leçon » mais en expert à l'écoute des besoins, sachant poser les bonnes questions ou apporter les éléments utiles pour que le groupe progresse. Sa désignation est une

prérogative de l'IEEN, mais du fait des compétences à mobiliser au départ comme de l'apport que constitue, (...) il s'agira d'un des conseillers pédagogiques de la circonscription (CPC) » (MEN, 2020).

Les missions de conseiller pédagogique relèvent « d'un particularisme français » (Farnos, 2013, p.11) et interrogent finalement les besoins institutionnels de cette fonction dans le système éducatif, entre les mutations sociétales, les orientations de l'institution et ses contraintes, les jeux de pouvoir entre les acteurs, et les praticiens de l'enseignement. Le tout provoque alors même des confusions dans la propre présentation de son métier : « Comment est-il perçu et comment doit-il se présenter : professeur des écoles, formateur, tuteur, adjoint de l'inspecteur de l'Education Nationale (IEN) ? » (Charpentier, 2015, p.22). Cette perte de légitimité est accentuée par des enseignants actuellement recrutés à un niveau supérieur à celui de la plupart des CPC, et par un manque de formation, puisque recrutés sur une aptitude par le biais du CAFIPEMF, celle de mener des actions de formation, les compétences attendues de lui seraient de l'ordre de l'inné. Allain (2012) a recueilli plusieurs témoignages par le biais d'entretiens semi-directifs auprès d'inspecteurs, d'enseignants ou de conseillers pédagogiques, les interrogeant sur leurs attentes du rôle du CPC. En ressortent cinq points : (1) la perception des CPC, en circonscription, renvoie, pour beaucoup, à leur positionnement institutionnel, tel qu'ils le donnent à voir ou tel que les enseignants se le représentent ; (2) les enseignants ont des propos contradictoires, regrettant de ne pas pouvoir plus travailler avec les conseillers pédagogiques, alors que ceux-ci font régulièrement référence au peu de demandes de la part des enseignants ; (3) les IEN présentent les CPC comme « les hommes de confiance » de la circonscription, pour eux-mêmes comme pour les enseignants, leur reconnaissant de fait une fonction de lien précieuse ; (4) du point de vue du rôle de conseil pédagogique, les débutants les accueillent, parfois de manière intéressée pour préparer leur première inspection, l'institutionnalisation du suivi par le CPC facilitant l'instauration de la relation ; (5) leur pouvoir d'influence sur les enseignants confirmés est beaucoup plus limité.

Pour les EN, le CPC mène un accompagnement utile, malgré le stress que cela génère chez l'EN, se sentant plus jugé que par un accompagnement par un PEMF. Les EN souhaitent que le CPC fasse preuve d'écoute et de bienveillance, de professionnalisme et de pragmatisme, de respect et d'ouverture d'esprit, se conforme aux attentes institutionnelles, témoigner de ce qui est déjà bien maîtrisé et trouver des réponses à des préoccupations (Sonzogni, 2010). Les CPC adoptent principalement trois attitudes dominantes : l'investigation, l'évaluation et la décision. Les trois autres attitudes (compréhension, soutien, interprétation) sont moins fréquentes (Dugal, 2009). Qu'est-ce qui guide le conseil du CPC en situation d'accompagnement ? Avant tout, la propre personne du CPC influe sur le tutorat mené : sa propre représentation du métier d'enseignant, ses valeurs, son parcours professionnel, ses centres d'intérêts pédagogiques, ses propres connaissances didactiques dans le domaine observé et comment il se positionne par rapport aux dilemmes de son activité. Son accompagnement diffère aussi en fonction du public qu'il accompagne (enseignant débutant ou confirmé), de la focale d'observation choisie (l'activité d'un élève, de la classe, les gestes professionnels de l'enseignant...), des autres acteurs qui gravitent dans son environnement institutionnel (collègues CPC, PEMF, FU, IEN...) qui vont influencer sur son identité et sa reconnaissance professionnelle, de son auto-formation et de son positionnement au sein du système institutionnel, par exemple la question de se sentir plutôt collaborateur de l'IEEN ou enseignant-formateur (Sonzogni, 2010).

Ainsi, les spécificités du CPC sont multiples dans le paysage des formateurs pouvant accompagner les enseignants (Allain, 2012 ; Charpentier, 2015 ; Farnos, 2013 ; Sonzogni, 2010). Le CPC mène des actions auprès d'enseignants, groupe professionnel duquel il fait encore partie, puisqu'il n'a pas changé de statut, mais uniquement de missions.

Le CPC fait face aux mêmes tensions identitaires des professeurs des écoles entre leur vécu actuel et les incertitudes de la société postmoderne ; il s'agit « d'un trouble identitaire ressenti par les enseignants du premier degré, dont ils font eux-mêmes partie » (Allain, 2012, p.74). Ce trouble identitaire n'est qu'accentué dans sa fonction, pris en étau entre l'acteur-inspecteur et l'acteur-enseignant. Aussi, l'environnement institutionnel dans lequel il évolue, est en perpétuel mouvement, avec un discours institutionnel riche et changeant, au gré de plusieurs réformes, directives et courants pédagogiques. Le CPC centralise cette pression, est au centre de ce jeu d'acteurs, qui se matérialise dans différents espaces. Du niveau national au niveau de l'école, les intermédiaires et les déclinaisons (académiques, départementales, de circonscription) sont multiples, par un jeu de réalités humaines et locales. Le CPC est alors un maillon « de l'inconstance apparente des politiques éducatives et de la successivité des réformes déjugées avant d'avoir pu produire leurs effets » (Allain, 2012, p.75). Puisqu'il est en charge de mettre en musique les réformes, des tensions naissent dans son métier entre les prescriptions descendantes et les besoins des enseignants. Son défi est alors d'établir un contact relationnel avec les enseignants en se distanciant de la figure de l'inspecteur qui contrôlerait la bonne application des programmes, de se positionner sur le spectre pair-expert et conseiller-inspecteur et d'œuvre de stratégies pour rendre légitimes les réformes en partageant les valeurs qu'elles sous-tendent (dimension morale) et leur faisabilité (dimension pragmatique) (Draelants, 2007).

Le conseiller pédagogique de circonscription (CPC) est donc une fonction méconnue d'accompagnant au sein de l'Education Nationale (Becue, 2015), qui a évolué par phases (MEN, 1960, 1969, 1996, 2015, 2020). Le CPC prend en compte l'environnement institutionnel dans son activité d'accompagnement des EN (Allain, 2012, Farnos, 2013) au sein de multiples autres paramètres dépassant les uniques actions de l'EN (Sonzogni, 2010). Ce métier génère un trouble identitaire entre pair-expert et CPC-inspecteur, où la perception de l'Autre est un élément récurrent impactant son activité. Ils doivent équilibrer les prescriptions institutionnelles avec les besoins des enseignants, légitimer les réformes tout en établissant un contact relationnel et en se distanciant de l'image de l'inspecteur contrôlant (Allain, 2012 ; Charpentier, 2015, Draelants, 2007 ; Sonzogni, 2010).

1.2.3. *Le formateur universitaire (FU)*

Les Formateurs Universitaires (FU) constituent un monde composite (Filippi, 2020 ; Guibert, 2017 ; Lang, 2002). A la création des centres de formation, les personnels enseignants des centres de formation ont une identité encore balbutiante (Snoeckx, 2002), de statuts, corps et champs d'intervention différents, « sur un continuum organisé entre l'image de l'enseignant expert et celle du formateur-chercheur » (Lang, 2002, p. 110). Même s'ils sont face à des adultes, les FU ne se considèrent pas comme des formateurs d'adultes, dans une logique andragogique, et « ne participent pas de la culture développée dans le monde des entreprises ou dans d'autres administrations publiques » (Altet *et al.*, 2002b, p. 10). Quinze ans plus tard, ce monde reste toujours autant composite dans les ESPE et s'accompagne d'une dynamique d'universitarisation avec un fort recrutement de formateurs universitaires et de non-remplacement des formateurs non-universitaires. Cela se traduit d'ailleurs sur un plan terminologique : comment nomme-t-on les personnels des centres de formation ? des enseignants ? des formateurs ? des enseignants-chercheurs ? La question de la terminologie n'est pas qu'anecdotique, dans le sens où tous n'effectuent pas les mêmes missions. Certains FU se déclarent incompetents pour suivre les stages des EN, mission qu'ils jugent chronophage et non reconnue à l'université (Michaud, 2016). Cette partition entre les FU se décide le plus souvent

au regard du passé professionnel du formateur : est-il originaire « du terrain » ? se trouve-t-il ou le trouve-t-on légitime pour aller y travailler avec les enseignants novices ? Guibert (2017), à l'issue d'une enquête dans six ESPE, note que les formateurs « constituent un personnel volatile, recruté sous des statuts différents » (p.131) avec un rapport mitigé au terrain. Cette distinction, inscrite dans le lien qui le rattache « au terrain » va partager l'image qui est renvoyée des formateurs : il est à la fois celui « qui donne du sens à la formation » ou susceptible de « renvoyer à un sentiment d'incompétence pour répondre aux questions concrètes en relation avec le terrain » (ibid, p.137). On identifie aujourd'hui des formateurs divers dans les centres de formation, avec d'anciens formateurs d'IUFM, des maîtres de conférence récemment recrutés qui ont des expériences très diverses et plus ou moins consistantes dans le domaine de la formation des enseignants et des formateurs issus du terrain qui « arrivent » à l'INSPE, soit en y étant recrutés soit via un détachement. Au final, les FU qui travaillent avec les EN sont le plus souvent d'anciens professionnels « de terrain », qu'ils soient aujourd'hui enseignants ou enseignants-chercheurs, ce n'est pas dans leur statut actuel que se situe la partition mais dans leur passé professionnel (Filippi *et al.*, 2020).

On note une évolution du métier du FU, avec un déplacement progressif de leur activité à plusieurs niveaux (Grosstephan, 2015). Il y a d'abord un déplacement d'une activité de formation à une activité d'enseignement, avec une sensation d'émiettement, un manque de liens entre les contenus proposés au sein des INSPE et des cours magistraux dispensés mais ne faisant pas sens pour les FU et les EN qu'ils accompagnent. Ce déplacement se matérialise aussi dans les objets de l'activité de suivi, qui passent d'un suivi du parcours de professionnalisation de l'EN à un suivi sur des éléments de diplôme disparates, et dans l'activité de concertation, avec une plus grande coordination des contenus de formation que du suivi local des étudiants. Cela engendre chez les FU une activité empêchée et contrariée, prise dans des dilemmes et des stratégies de compensation pour donner des conseils « en off », des cours mis en ligne et un sentiment de déprofessionnalisation sous la pression des changements institutionnels. On assiste à un déplacement d'activité de formateur à enseignant/évaluateur/coordonnateur au sein des centres de formation. Les FU sont soumis à des tensions (Guibert, 2017 ; Perez-Roux, 2014). Les multiples réformes ont engendré des transitions chez les FU, vécues comme des épreuves et un développement de processus identitaires différents. La réforme de la mastérisation a permis la légitimation des savoirs théoriques assurés par les FU et de nouvelles ouvertures offertes par le nouveau contexte. Des ajustements individuels ont été menés pour rendre la transition tenable avec des stratégies de développement professionnel, comme la reprise d'études, des stratégies de protection ou stratégie d'ouverture sur d'autres espaces (Perez-Roux, 2014). En revanche, on peut citer les difficultés d'ordre structurel et organisationnel, la perte de légitimité de certains enseignements jusque-là validés et à la non reconnaissance par les partenaires ou l'institution des compétences antérieures des formateurs, l'attachement aux modalités de formation antérieures fondées sur une réelle alternance intégrative, désormais impossibles à tenir et la remise en cause de certaines valeurs (Perez-Roux, 2014). Les attentes des formateurs suivent celles des textes officiels dans la dimension collaborative entre le tuteur INSPE et le tuteur de l'établissement » afin de permettre une meilleure construction des compétences professionnelles. Or, les FU soulignent les difficultés à mettre en place « de réelles équipes pluri-catégorielles dans le cadre d'un projet de formation partagé » et craignent d'« aggraver la scission entre chercheurs, formateurs et praticiens » si ce partenariat ne se concrétise pas (Guibert, 2017). Des tensions collectives au sein des INSPE se jouent entre la formation pensée en lien avec les contextes d'exercice et les apports de la recherche et la prise en compte de l'évolution du métier d'enseignants et des formateurs, qui argumentent en faveur d'une résistance aux changements, qui pensent à

construire leur autorité professionnelle sur les savoirs disciplinaires (ibid). Trois épreuves sont à surmonter pour les FU au regard des changements institutionnels qu'ils ont subis : le changement de repères des formes anciennes connues, la légitimité et la reconnaissance des compétences acquises et l'épreuve de soi (Perez-Roux, 2014).

Le Formateur Universitaire (FU) fait partie d'un monde composite, qui évolue vers davantage de formateurs universitaires, avec un rapport mitigé au terrain (Filippi, 2020 ; Guibert, 2017 ; Lang, 2002 ; Michaud, 2016). Ce collectif a été impacté par l'évolution historique des centres de formation : des processus identitaires différents se sont développés, avec renormalisation collective et individuelle pour « rendre tenable » leur activité (Guibert, 2017 ; Perez-Roux, 2014), d'autant plus qu'un déplacement d'activité de formateur à enseignant / évaluateur / coordonnateur est noté (Filippi, 2020 ; Grosstephan, 2015). Les tensions de métier se concentrent autour de la structure des INSPE, leur légitimité / leur reconnaissance / l'historique de leur activité, la collaboration avec les autres partenaires de la formation (Guibert, 2017 ; Perez-Roux, 2014).

1.2.4. Synthèse : un collectif de formateurs d'enseignants novices à construire ?

La mise en parallèle des tensions vécues par ces trois types de formateur permet de dégager des traits communs et divergences dans leur manière singulière d'appréhender leur métier au sein même de leur collectif d'appartenance (Tableau 1).

PEMF	CPC	FU
- Un PEMF en tension dans son accompagnement auprès de l'EN : le dilemme central et récurrent de l'évaluation, la volonté mais difficulté à mener l'articulation entre théorie et pratique (en lien avec le FU) - Des tensions identitaires et dans son rapport aux autres formateurs : historiquement, une brisure dans le lien partenarial entre PEMF et FU, dans le collectif pluricatégriel de formateurs. - Points d'appui : une palette d'actions, de gestes et postures, stabilisée et commune aux PEMF, l'invariant de l'appui sur l'expérience par la verbalisation lors des entretiens.	- Un trouble identitaire entre pair-expert et conseiller-inspecteur. - La prise en compte de l'environnement institutionnel dans leur activité d'accompagnement des EN. - La perception de l'Autre comme élément impactant l'activité du CPC. - Un accompagnement de l'EN qui prend en compte des paramètres dépassant les uniques actions de l'EN.	- Un monde composite, qui évolue vers davantage de formateurs universitaires, avec un rapport mitigé au terrain. - Un monde impacté par l'évolution historique des INSPE : des processus identitaires différents, avec renormalisation collective et individuelle pour « rendre tenable » le métier. - Un déplacement d'activité de formateur à enseignant / évaluateur / coordonnateur. - Des tensions relatives à la structure des INSPE, leur légitimité / leur reconnaissance / l'historique de leur activité, la collaboration avec les autres partenaires de la formation.

Tableau 1 : Synthèse comparative de l'activité des PEMF / CPC / FU

De manière croisée, les trois types de formateurs sont confrontés à des tensions identitaires au sein de leur collectif, souvent en comparaison avec d'autres collectifs. Tous rencontrent des dilemmes dans leur accompagnement auprès des EN, relatifs à l'évaluation, l'articulation théorie/pratique et la prise en compte de leur environnement institutionnel. Enfin, un déplacement d'activité indexé aux spécificités de chaque type de formateur émerge.

Peut se dégager ici la genèse d'un collectif de formateurs pluricatégoriel, entre spécificités et similarités, pour lequel une communication est rendue possible, car appartenant à la même communauté formatrice, sans être pairs, où chacun est finalement « assez semblable pour pouvoir se parler et assez différent pour avoir quelque chose à se dire » (Mercier-Brunel Y. *et al.* 2015, p.2). Chaque formateur porte en lui un système d'activité, une histoire, faite d'empêchements, de dilemmes et de ressources, dont la confrontation au système d'autrui peut être source potentielle de développement. La diminution actuelle du rôle de cogestion collégiale, la déstabilisation des collectifs existants et la sidération des capacités d'action collective (Demailly et De la Broise, 2009) questionnent une déprofessionnalisation que semblent vivre certains de ces formateurs d'enseignants. En cela, « la construction de collectifs permettant de partager, de co-élaborer, de gagner en compétence, en un mot de se professionnaliser pour mieux assurer une mission complexe, nécessite des conditions favorables : espaces de travail, temporalités longues, marges de manœuvre, etc. » (Perez-Roux, 2023, p 16). Une formation de formateurs partagée, soutenue et exigeante constituerait sans doute une réelle perspective de professionnalisation

CHAPITRE 3 : Vers la construction d'un collectif pluri-catégoriel de formateurs

L'exploration de la dimension collective des formateurs, dans son aspect organisationnel, philosophique et épistémologique, au sein de la littérature scientifique, nous amène à interroger les concepts de coordination, coopération, collaboration, travail collectif, collectif de travail et activité collective, en les clarifiant non de manière linéaire, mais de façon imbriquée. Ces notions, bien que souvent utilisées de manière interchangeable, recèlent des nuances qui influencent la dynamique d'un collectif de travail. Nous examinerons : (1) les conditions et ressources nécessaires au bon fonctionnement du collectif ; (2) les tensions inhérentes aux collectifs pluricatégories, où la diversité des profils peut à la fois enrichir et compliquer les interactions ; (3) puis, nous mettrons en lumière comment un collectif structuré et soutenu par un environnement de formation spécifique peut favoriser le développement professionnel de ses acteurs. Cette partie permettra de mieux comprendre comment le collectif, en tant qu'entité complexe et interconnectée, contribue à la fois à la performance organisationnelle et à l'épanouissement individuel.

1. Bâtir un collectif : entre obstacles et ressources

Il n'a jamais été autant question de la dynamique collective de l'activité qu'aujourd'hui. Diverses injonctions invitent à penser le collectif dans les situations de travail (Maroy, 2006 ; MEN, 2013 ; Thélot, 2004). Les injonctions sont nombreuses à favoriser un travail collectif entre les acteurs (rapport Thélot, 2004), dans un contexte européen en proie à cette même tendance de promotion du travail collectif (Maroy, 2006). Mais à l'heure de recompositions du monde du travail dans le domaine de l'éducation et de la formation (Lallement, 2010), la formation initiale des enseignants, marquée par les logiques du *New Public Management* (NPM), subit une augmentation des tâches et de la flexibilité, entraînant une intensification du travail et un affaiblissement des collectifs (Hery et Levert, 2016). Les changements les plus marquants ces trente dernières années relèvent, entre autres d'une conception individualiste et de l'application d'une vision comptable, engageant une productivité et une reddition de comptes, y compris sur des processus comme la construction d'un professionnel de l'enseignement (Perez-Roux, 2012). Un paradoxe est donc présent entre une vision individualiste et des injonctions à penser le collectif, à engager un travail collaboratif, par exemple clairement stipulées dans le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation mis en place à l'occasion de la loi sur la Refondation de l'école (MEN, 2013). Nous pourrions citer les injonctions à former l'ensemble de la communauté éducative aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap (MEN, 2019), la porosité recherchée entre le monde médico-social et celui de l'enseignement sur cette même question (MEN, 2019), les dispositifs d'équipes plurielles mis en place dès les ESPE pour assurer et porter une entrée dans le métier des enseignants à regards multiples ou les initiatives récentes de décroissements et de pratiques concertées comme les enseignements pratiques interdisciplinaires au collège (MEN, 2017). Flavien (2016) nous rend par ailleurs attentifs au caractère initial problématique de ces situations. La pierre angulaire de ces illustrations est la difficulté d'accompagnement constatée, qui a abouti à un nouveau dispositif de réponse, lorsque ce qui a été pensé initialement s'est avéré non-probant (Raymond, 2005). La dimension réflexive est alors sollicitée en réponse à des problèmes qui se posent dans l'expérience immédiate et « les interactions avec autrui, la participation à des groupes, la collaboration entre pairs soutiennent la réflexivité, permettent d'échanger sur les pratiques et de construire des bases de connaissance communes issues de ces réflexions » (Perez-Roux, 2023, p.6).

Cet aspect collectif du travail dans le champ de l'éducation a fait l'objet d'un recueil par Tardif *et al.* (2007) soulignant les tensions de mise en œuvre de cet aspect collectif, parlant même de « second métier » quand l'activité première enseignante dépasse l'environnement-classe. Le dépassement de ces tensions premières se fait alors lorsque les pratiques collectives « font sens pour les enseignants, où elles tiennent compte des contraintes et conditions de leur travail et où elles induisent un véritable partage pour eux » (p.2). Rogalski (1994) conceptualise le travail collectif selon trois modalités : (1) la collaboration, modalité au cours de laquelle les acteurs partagent la même tâche prescrite ; (2) la coopération distribuée, modalité au cours de laquelle les tâches entre les acteurs sont différentes, mais ils convergent vers l'atteinte d'un même objectif final ; (3) la coaction, modalité où les acteurs sont amenés à partager un même espace de travail ou des mêmes ressources, tout en effectuant des activités en parallèle mais avec une forte interaction entre les acteurs, nécessitant le contrôle de l'impact de son activité sur celle d'autrui. Qu'il s'agisse de collaboration, de coopération ou de coaction, ces trois modalités participent au développement des compétences professionnelles par la confrontation et la réorganisation du modèle opératif de chacun des professionnels pour se forger une représentation opérative cette fois-ci partagée, qui oriente alors le travail collectif et l'activité individuelle (Grangeat, 2011). En prescrivant aux professionnels des modalités organisationnelles de travail inédites, le travail collectif permet un re-travail de leur activité dans une perspective de transformation et permettrait la constitution d'un collectif de travail. Ils construisent de nouvelles manières de faire satisfaisant leur ambition, tout en les rendant compatibles avec les prescriptions (au sens de Leontiev, 1984). L'organisation de rencontres régulières, l'implication dans un réseau d'interactions à propos des problèmes professionnels peut stimuler l'ouverture des manières de penser et faire leur métier de formateur. En effet, les interactions langagières permettent de mettre en mots et d'élaborer des consensus et des dissensus en dépassant les situations singulières pour s'accorder sur un cadre commun, à travers l'élaboration de règles pour devenir la mémoire collective du groupe (Piot, 2014). Cette démarche d'investigation ne peut être abandonnée à la seule bonne volonté des individus ; il s'agit d'une transformation complexe dans laquelle les questions d'organisation des aspects collectifs doivent être accompagnées. Le collectif peut ainsi contribuer à un développement professionnel à trois conditions : (1) s'il rend son travail public ; (2) s'il se développe dans un environnement suffisamment sécurisé ; (3) s'il dépasse des relations superficielles (Moussay, 2019). Il s'agit alors d'étudier les circonstances dans lesquelles le collectif va être ressource et favoriser la réélaboration de son environnement de travail. C'est par ce processus de reconfiguration que le collectif va pouvoir agir sur la transformation de son activité. De manière plus spécifique, dans une configuration d'un tutorat partagé auprès d'EN, un collectif ne peut se développer qu'à condition de significations partagées autour de l'activité de l'EN, dont les intentions sont alors la porte d'entrée d'une « réflexion professionnelle collective » (Glazer, Abbott et Harris, 2004). Définir le collectif, c'est percevoir les « ressources génériques » de tout collectif, ne pas les ignorer, mais en dégager les critères de « travail bien fait », les conditions de ressources collectives, tangibles et psychologiques (Miossec et Clot, 2015). Travailler le collectif, c'est permettre de se sentir moins isolé, se rendre compte que des règles de métier communes entre plusieurs acteurs existent, c'est envisager de nouvelles alternatives et organisations inédites de travail, c'est co-analyser pour ses acteurs et c'est les remobiliser pour l'institution (Hernandez et Méard, 2014). Il serait vain de penser en revanche que l'apparition d'un collectif de travail préexiste, « [il] relève de la combinaison d'événements, de volontés et de dispositifs pluriels qui rendent possibles des collaborations et la construction de cadres de référence partagés » (Piot, 2014). Le tout est alors de viser une *intelligence collective*, qui se définit aussi bien dans sa dimension cognitive de compréhension, de décision, de

réflexion et d'apprentissage collectifs que dans sa dimension relationnelle de collaboration, de confiance, d'autonomie et de cohésion (Pichon *et al.*, 2015). Les moments informels ne sont pas à négliger et participent à lever des inquiétudes dans la construction d'un collectif d'une part, mais aussi tissent la dimension invisible d'un collectif de travail. C'est dans ces liens informels entre formateurs, mis en synergie avec un leadership et un dispositif d'analyse de pratique qu'un collectif de travail peut émerger (Piot, 2014).

Pour Dejours (2011), la confiance est une condition essentielle à la construction d'un collectif et au développement des informations. Sans cela, le collectif n'est pas ; il est un groupe. Cette confiance implique l'adhésion à des règles de fonctionnement favorisant l'intersubjectivité, où chaque membre trouve sa place sans crainte du jugement. Les interactions ont alors pour rôle de partager les savoirs et les non-savoirs, les automatismes et les connaissances liées à l'expérience à travers une analyse des pratiques, soutenue par des actes de verbalisation. Au sein d'un collectif, comprendre la signification de ses gestes, ce qui les motive, à travers l'observation, le débat et la controverse, permet une réelle transformation et ainsi d' « intérioriser la règle, la faire sienne, [...] quitte à modifier quelque chose en soi pour faire place à cette règle » (Cru, 2016, p. 56). Pour le métier et la préservation de sa santé, c'est au travers de règles communes que le référentiel commun s'enrichit (Caroly et Barcellini, 2013). La place de l'expertise est secondaire, l'acteur pouvant alors être débutant, tout le monde n'étant pas au même niveau et n'ayant pas intégré les règles de métier de la même manière : « Le processus continu d'intériorisation des règles autorise chacun à être bien distinct dans le collectif, avec sa parole, ses façons d'être, ses qualités, ses humeurs. Chacun est capable de s'assumer en assumant la responsabilité de son travail. (Cru, 2016, pp. 57 et 59) ». Un collectif nécessite le partage progressif de règles dans le sens de valeurs, d'une philosophie commune, d'une articulation entre *genre* et *style* (Clot, 2006), tels que nous les développerons plus tard. Pour Clot (2000), un collectif de travail se définit par une sorte de mémoire impersonnelle, qui n'est pas explicitée dans la prescription, mais le fruit d'un héritage de sujets individuels, chacun porteurs d'un style personnel, et « habiter un genre professionnel est de ce point de vue une manière d'appartenir à un collectif de travail » (Piot, 2014, p.3). La mise en discussion du travail, de sa qualité, du « travail bien fait », mais aussi de ses empêchements permet au collectif d'être aussi un espace de formation et de développement professionnel (Ouvrier-Bonnaz, 2011).

Rassembler des individus autour d'un objectif commun ne suffit pas à encourager la coopération, car le collectif ne naît pas simplement de la juxtaposition des activités individuelles. Il est donc essentiel de promouvoir une organisation qui favorise le développement professionnel (Flavier, 2016). Collaborer et travailler ensemble nécessitent le respect de certaines normes et le partage de valeurs, afin de parvenir à une véritable coopération où l'écoute est authentique et la parole libre. La notion de coopération, c'est-à-dire d'œuvrer conjointement avec quelqu'un, ne peut se centrer exclusivement sur l'objet de travail : « La capacité de faire dépend étroitement, non seulement de celui qui fait », mais aussi de « ceux auxquels celui qui fait s'adresse par son action » (Lorino, 2014, p. 84). La confiance repose sur des attentes et valeurs communes, permettant des comportements prévisibles basés sur l'honnêteté et la loyauté (Simon, 2007). Un cadre sécurisant facilite le changement en réduisant les résistances. La coopération exige interaction, partage de valeurs, et un accord sur les objectifs (Hubert *et al.*, 2015 ; Landry citée par Dollet, 2014). Cependant, la culture individualiste actuelle complique cette dynamique (Gaillard et Pinel, 2011). Les désaccords doivent être résolus par l'ouverture d'esprit et la régulation, essentielles pour le bon fonctionnement du collectif. Les enseignants doivent également effectuer un travail réflexif sur leurs pratiques, en s'appuyant sur des dispositifs de groupe d'inspiration psychanalytique (Blanchard-Laville, 2011), similaires aux groupes Balint en milieu

médical, pour favoriser l'échange et la coopération durable. L'objectif d'un collectif de travail se centre alors sur l'activité pour discuter le genre professionnel, provoquer du pouvoir d'agir et permettre aux acteurs de déployer une activité efficiente. En réfléchissant collectivement, en partageant des expériences, par la verbalisation et le partage d'expériences, le collectif résoudra le problème, ce qui aidera le formateur dans sa pratique professionnelle quotidienne (Gibert, 2018 ; Sonntag, 2010). Il pourrait y avoir une forte professionnalisation du collectif par ce collectif de travail et grâce à ce collectif de travail (Gibert, 2018) et sera source de santé (Caroly et Barcellini, 2013).

Il existe donc un paradoxe entre le bénéfice que les professionnels peuvent tirer de ces cadres de formations, au sein d'un collectif de travail et le peu d'intérêt qui leur est accordé par l'institution. Alors même que ce type de concertation s'avère particulièrement chronophage, celle-ci est peu reconnue, non rémunérée ou alors symboliquement rémunérée, voire non repérée par l'institution car non instituée (Marcel et Garcia, 2010). Dans ces circonstances, comment motiver la création du collectif ? Alors même que le collectif est un facteur de protection pour le maintien de la santé de l'enseignant (Doudin, *et al.*, 2011), est-il raisonnable d'espérer que ce collectif se forme et repose sur la seule volonté des acteurs ? Cattarin Muckensturm (2023), dans un état de l'art sur les notions de santé, souffrance, subjectivité, développement professionnel et collectif de travail, conduit ainsi à la réflexion suivante : le collectif de travail permet d'enrichir et d'étendre le champ d'intervention d'un acteur au point de rendre son activité efficiente, tout en se posant en rempart face aux multiples contrariétés psychiques qui le menacent dans son environnement professionnel

Pour qu'un collectif de travail émerge, plusieurs conditions cognitives, sociales et émotionnelle doivent être réunies, certes, mais également les conditions d'ordre matériel pour que ce groupe uni par l'activité puisse avoir les conditions temporelles et logistiques nécessaires à la rencontre des personnels. Former un collectif qui puisse se consacrer à l'analyse des pratiques c'est « occuper un espace de travail réflexif qui, en présence d'un intervenant extérieur, aide à donner du sens au quotidien de la pratique à partir de situations professionnelles vécues [...] Énoncer des situations complexes, les mettre en mots, les explorer sous différents angles relance le travail d'élaboration qui remet un élan vital, une dynamique dans les groupes, et participe à l'évolution des pratiques professionnelles. Cela peut faciliter l'élaboration des problématiques émergentes et de dépassement de points de crispation dans une situation professionnelle » (Legrand et Torregrosa, 2022, p. 127). Oddone *et al.* (1981) étaient précurseurs des communautés scientifiques élargies, où se confrontaient les expériences du travail et les concepts scientifiques et où naissaient un langage pour mieux parler de sa propre activité. Plusieurs dispositifs d'intervention-recherche ont fait leurs preuves, des laboratoires du changement, à l'établissement-apprenant (Ria, 2022) ou encore la communauté d'apprentissage professionnelle (Dionne et Couture, 2013). Ils ont pour objectif commun le codéveloppement professionnel, s'inspirant de méthodes proches de l'analyse de l'activité.

A l'issue de cette partie, nous entendons désormais par *coordination* un ensemble d'actions articulées d'acteurs pour atteindre un but (Marcel *et al.*, 2007). La *collaboration* ajoute la dimension d'interdépendance via le partage d'un espace et d'un temps, comme le partage de ressources. Ces nouvelles contraintes nécessitent des pratiques de communication et de concertation, un ajustement aux pratiques de l'autre, une dépendance, dans une visée d'action collective efficace (Marcel *et al.*, 2007). Le *travail collectif* se caractérise par une organisation dans laquelle les acteurs se réunissent et interagissent dans un but commun. C'est un préalable au *collectif de travail*, qui dépasse une perspective qui serait seulement opératoire et renvoie davantage à « la réalisation d'un travail de qualité »

(Caroly et Barcellini, 2013, p.35), mené par des opérateurs, au sens étymologique d' « artisan », qui se structurent à travers des règles de métier. Le concept d'*activité collective* rend compte de « l'articulation entre le collectif de travail et le travail collectif » (ibid, p. 5), c'est-à-dire de la construction des interactions entre les opérateurs et l'action, ainsi qu'entre opérateurs. Il en reste un prescrit, qui demande à penser le collectif, notamment en réponse à des situations complexes (Flavier 2016 ; Maroy, 2006 ; MEN, 2013 ; Thélot, 2004). Le concept de collaboration, revêtant un caractère pluriel, est à poser pour éviter le travail en parallèle, mais constituer un collectif de travail (Grangeat, 2011 ; Rogalski, 1994 ; Tardif *et al.*, 2007). L'élaboration d'un collectif est soumise à des conditions (sécurité, dépasser les relations superficielles, partager son travail) ce qui nécessite d'étudier les circonstances permettant son élaboration, et peut être ressource pour le métier (Miossec et Clot, 2015 ; Moussay, 2019). En favorisant une collaboration multidimensionnelle, le collectif devient plus qu'une simple somme de ses membres, mais un véritable espace de co-construction et de partage des savoirs, indispensable pour éviter le travail en silo et pour constituer un collectif de travail cohérent et enrichissant, à condition d'une reconnaissance et d'une intégration des diverses compétences et perspectives au sein du groupe, permettant ainsi de répondre de manière plus efficace aux situations complexes évoquées jusqu'ici.

2. Les tensions d'un collectif à dimension pluri-catégorielle

La différence de statuts entre les formateurs n'est pas sans créer de véritables problèmes relationnels. Nous pouvons ici reprendre le concept de collectif transverse (Motté, 2012), qui regroupe des personnes de divers univers collaborant pour un objectif commun, nécessitant une articulation et un ajustement constant entre les métiers (Motté, cité par Arnoud et Falzon, 2014). Le fonctionnement exige des connaissances partagées, une confiance mutuelle et la reconnaissance des compétences de chacun (Arnoud et Falzon, 2014). Bien que similaire au concept de collectif de travail déjà développé, il inclut une plus grande diversité d'intervenants. Les acteurs n'agissent pas sur les mêmes plans et doivent ajuster en permanence leurs méthodes de travail. L'éthique et des règles de fonctionnement sont essentielles pour l'efficacité de ces collectifs (Flavier *et al.*, 2015).

Généralement, peu de dialogues sont constatés entre formateurs de différents statuts (Colognesi *et al.*, 2018). Les raisons sont multiples : (1) la difficulté de reconnaissance mutuelle (Lessard et Bourdoncle, 2002) ; (2) des tensions pour entrer dans une relation ouverte d'apports réciproques, d'autant plus que des luttes de pouvoir se jouent du fait de cultures différentes (Snow-Gerono, 2008) ; (3) l'imprécision des rôles et de la communication entre des FU et des formateurs de terrain (Beck et Kosnik, 2000), où les FU ressentent le besoin de légitimer leurs apports concrets auprès des enseignants-formateurs (Slick, 1998). Plus qu'une tension entre formateurs de différents statuts, il s'agit de tensions partenariales entre institutions, malgré un objectif commun de formation. Des points de vue diffèrent sur l'orientation de la formation des EN et engendrent des dilemmes, qui influent la nature du travail collectif des formateurs (Scribner Bartolonew et Haymore Sandholtz, 2009, cités par Escalié, 2019). Les compétences interculturelles des formateurs font trop peu l'objet d'attention pour l'instant (Audras et Chanier, 2007), alors que l'introduction d'un mélange de cultures d'apprentissages institutionnelles est nécessaire au développement professionnel des enseignants (Chanier et Cartier, 2006). Il est à noter que les obstacles liés à des enjeux structurels (Huet *et al.*, 2024), où la confrontation de diverses professions au sein d'un système social crée des différences de

pouvoir entre professions, basées sur des stéréotypes sociaux tels que le statut social. Le système culturel, avec ses valeurs propres à chaque profession, peut s'opposer à la collaboration, les professionnels étant souvent ancrés dans des philosophies et valeurs spécifiques à leur domaine (D'Amour, 1997; San Martin-Rodriguez *et al.*, 2005). Le système professionnel, basé sur un savoir formel et expert, confère pouvoir et autorité, ce qui va à l'encontre de l'interdépendance nécessaire à une collaboration efficace (D'Amour, 1997).

Filippi *et al.* (2020) donne l'exemple d'une pratique de travaux dirigé délocalisé, s'appuyant sur les textes institutionnels qui recommandent la réunion d'équipes pédagogiques pluri-catégorielles pour croiser les regards dans une visée de culture commune. C'est ainsi que les formateurs en tout genre organisent des échanges concrets avec des stagiaires dans les établissements, mais « les nouvelles missions ont provoqué un questionnement de la part des formateurs ESPE à l'égard de la prescription, qui dit « quoi faire » mais pas « comment faire » (Amiguès, 2009, cité par Filippi *et al.*, 2020). Des éléments dans le guide des stages donne les enjeux du tutorat collectif et permet de rendre concrets des éléments de gestion administrative et une évolution de certains paramètres, comme la taille des groupes ou la composition de l'équipe tutorale. Néanmoins, l'étude questionne la composition de l'équipe tutorale : est-ce toujours un tutorat mixte quand on ajoute d'autres acteurs, comme des personnels de direction d'une part, ou des CPC, professionnels de la formation, d'autre part ? Par ailleurs, une sous-prescription de moyens est pointée pour un collectif de professionnels, qui se doit de maximiser le travail de suivi des tuteurs sur le terrain, de contextualiser les connaissances transmises au centre de formation et d'enrichir les portfolios des professeurs stagiaires. Il s'agit d'une « prescription infinie » des objectifs entrant en conflit avec les moyens définis par le cadre (Daniellou, 2002).

En nous centrant momentanément exclusivement sur le tutorat mixte, le rapport sur les tuteurs (2015) est sans appel : « L'organisation du tutorat mixte doit favoriser les échanges et la complémentarité entre les apports des tuteurs ESPE et ceux des tuteurs de terrain. Or, plusieurs propos recueillis démontrent qu'une vision partagée du tutorat mixte n'existe pas vraiment dans les faits. Comme l'a confirmé l'enquête ministérielle lancée en octobre 2014 : le travail collaboratif entre les tuteurs, qui est souvent articulé autour de deux ou trois journées communes dans l'année, de deux visites conjointes ou d'un espace numérique pour la mise en commun des outils du stagiaire, est assez réduit » (p.27). En pratique, il est tout de même à noter qu'une plus grande diversité de situations d'accompagnement existent, ne remettant pas en question ces préconisations. Les causes de ce travail en parallèle sont les différences culturelles entre l'enseignement supérieur et l'Education Nationale, accentuées par des difficultés organisationnelles prenant le pas sur la synergie, en termes de coordination et de concertations, entre les deux types de formateurs. Le double enjeu de la réussite professionnelle de la certification et de la réussite universitaire du master engendre un double regard en parallèle, chaque formateur regardant ce qui le concerne, ce qui est éloigné de la logique initiale de confrontation de diagnostic partagé et de confrontation des points de vue. Les outils liés au tutorat restent pour l'instant scindés. Les deux adresses de l'EN, universitaire et académique, en sont un symbole. Des outils de type collaboratif entre formateurs restent peu courants. Il est important de souligner que la composition du groupe de formateurs d'enseignants a évolué depuis la mise en place des IUFM. Désormais, ce groupe inclut un plus grand nombre d'universitaires (enseignants-chercheurs dont la moitié du temps est consacrée à la recherche) et de formateurs à temps partagé (qui consacrent la moitié ou un tiers de leur temps à l'enseignement dans un établissement scolaire). Cette nouvelle dynamique influence l'implication des formateurs au sein des collectifs : les formateurs à temps partiel sont moins disponibles et se concentrent davantage sur la mission spécifique qui leur est

assignée ; tandis que les formateurs à temps plein sont confrontés à une diversité de tâches (former, accompagner les futurs enseignants sur le terrain, coordonner les différents intervenants et gérer la logistique). Cela alourdit leur charge de travail, rendant l'activité de formation complexe, fragmentée et chronophage (Perez-Roux, 2023). Une collaboration interprofessionnelle nécessite, dans sa dimension interactionnelle, la reconnaissance et la valorisation des compétences de chaque groupe d'acteurs, ainsi que le partage d'expertise (Robidoux, 2007). Pour éviter la confusion des rôles, il est crucial de clarifier les « zones communes » et les frontières (Fortier, 2004). Un climat de cohésion et de confiance est essentiel, où chaque membre s'engage pleinement dans les tâches du groupe, dans une communication interpersonnelle ouverte et fréquente pour un partage d'informations efficace (Mattessich et Johnson, 2018). La confiance dépend du sentiment de compétence, renforçant l'estime de soi et la confiance mutuelle (Lessard *et al.*, 2009).

La principale préoccupation que soulève le tutorat mixte est sa réduction à une collection d'individus isolés où chacun se trouve confronté au système collectif projeté (Moussay, 2020). Si le principe de tutorat mixte est souvent adopté par tous, c'est sa mise en œuvre qui pose des difficultés dans la sur-prescription des objectifs qui lui sont assignés et la sous-prescription des moyens pour y parvenir, notamment dans les modalités de travail collaboratif, laissées à la propre initiative des formateurs. L'observation croisée par deux formateurs peut poser des questions dans la posture à adopter pour les formateurs : observe-t-on côte à côte tout en échangeant ou nous tenons-nous à distance pour adopter un point de vue singulier et limitant l'influence de l'autre ? au cours de l'entretien, privilégie-t-on le débriefing avec l'EN ou la construction d'une relation complémentaire entre formateurs ? (Moussay *et al.*, 2017) Les attentes de développement ne sont pas toujours les mêmes entre le FU et le formateur de terrain (Bullough et Draper, 2004). L'activité collective se fera en fonction de la spécificité et de la complémentarité de leurs rôles (Escalié, 2019). La différence de statuts entre les formateurs est soit une difficulté, soit une ressource. Pour analyser l'activité d'un EN, ils sont tous légitimes pour appréhender ses préoccupations. Leur complémentarité se situe dans les interstices entre le FU, qui a la connaissance de la formation éprouvée par l'EN et le PEMF peut davantage se mettre à la place de l'EN dans ses préoccupations d'enseignement face au public d'élèves (*ibid*). Un collectif mixte permet en ce sens la négociation des deux espaces de formation pour l'EN, la recherche de cohérence et de complémentarité entre les formateurs (Veillard et Coppé, 2009). Chaque formateur peut apporter une influence positive : FU peut enrichir les échanges et réduire les tensions entre les formateurs et l'EN (Bradbury et Koballa, 2008) ; le chef d'établissement peut être le garant de la faisabilité du conseil et celui qui fait vivre le collectif de formation (Escalié, 2020). Dans la triade qu'ils constituent avec l'EN, peut survenir une hiérarchisation entre le FU et l'enseignant-formateur ou un système d'alliance entre l'EN et l'enseignant-formateur au détriment du formateur de l'INSPE (Gouin et Hamel, 2019). La communication et la concertation seraient alors au centre d'un fonctionnement plus optimal pour identifier des exigences claires et partagées (Borges et Séguin, 2013). Un vocabulaire commun pourrait alors être travaillé pour tendre vers des conceptions partagées entre les deux types de formateurs. La formation semble alors être une piste à creuser pour proposer aux formateurs des outils de confrontation collective et de co-analyse et ainsi aboutir à la constitution de collectifs de formateurs (Chaliès, 2016). L'intérêt serait alors double : (1) la prise en charge collective des préoccupations, dans la visée d'un projet de formation partagé (Gaudin *et al.* 2015, cité par Moussay *et al.* 2017) ; (2) un accompagnement à la mise en place d'un espace d'analyse croisée du travail.

Le travail collectif engendre des empêchements dans les activités du collectif de formateurs (Filippi *et al.*, 2020) : outre la lourdeur administrative et le manque de temps dédié aux concertations ou aux bilans d'un dispositif

pluricatégoriel, l'histoire et la perception professionnelle du référent-formateur et la compréhension de son rôle, tout comme les empêchements liés à la disponibilité des uns ou des autres et la capacité de la circonscription du 1^{er} degré accueillant le dispositif de formation sur son territoire, sont autant de contraintes qui empêchent l'activité de se dérouler telle qu'elle est initialement projetée. Un effet de renoncement à l'activité pluri-catégorielle est constaté au regard des conditions de mise en œuvre, du flou des prescriptions pour une mise en œuvre concrète ou la nostalgie d'anciens dispositifs jugés tout autant bénéfiques, sans compter la charge de travail supplémentaire que cela représentait. Une plus-value est néanmoins notée, puisque ce type de dispositif recueille une forte adhésion auprès des EN et des formateurs qui verbalisent l'intérêt malgré les contraintes associées (Filippi *et al.*, 2020). Si la nécessité de faire travailler les formateurs ensemble est encore à démontrer, elle réside également dans le dépassement des prescriptions, dans les rencontres avec le réel des situations, où la prescription n'a pas le choix que de s'adapter (Hubault et Bourgeois, 2013). En cela, le réel est une source potentielle de réorganisation des systèmes de travail de la formation des formateurs, dans un mouvement de plasticité recherchée. C'est la construction d'une nouvelle professionnalité inter-institutionnelle, autonome, réflexive et collaborative qui est visée avec la volonté de rationaliser les pratiques et les optimiser (Amiguès *et al.*, 2010). Plus largement, il s'agirait « de concevoir un nouveau programme de formation (...) dans une dynamique d'échange basé sur l'expression des dimensions contrariées de l'activité collective » (Moussay, 2020, p. 2) en formalisant les conflits, en les signifiant, et en développant de nouveaux points de vue sur le travail collectif et ainsi dépasser les différences de culture professionnelle (Chaliès, 2016).

Dans une acception de collectif correspondant à celle de « collaboration interprofessionnelle », Huet *et al.* (2024) pointent un autre type d'obstacles potentiels à la collaboration de groupes professionnels de nature différente. Dans une perspective plus organisationnelle, la collaboration requiert un environnement adéquat, avec un soutien organisationnel important pour allouer temps et espace nécessaires (Datnow, 2011 cité par Vangrieken *et al.*, 2015 ; Lessard *et al.*, 2009). Un leadership efficace, caractérisé par la création d'un climat favorable à la participation et à l'équité (Mattessich et Johnson, 2018), est central, tout comme la flexibilité et la fréquence des feedbacks (Datnow, 2011 cité par Vangrieken *et al.*, 2015). Une structure décentralisée favorise la communication, bien que certaines recherches suggèrent qu'une structure centralisée peut aussi être bénéfique (Aumais *et al.*, 2012).

La différence de statuts entre formateurs ajoute une complexité dans les questions de reconnaissance d'apports réciproques, de communication, de cultures entre les institutions (Chanier et Cartier, 2007 ; Colognesi *et al.*, 2018) et crée des problèmes relationnels, nécessitant une articulation et un ajustement constant des métiers (Motté, 2012). Un tel collectif transverse exige des connaissances partagées et une reconnaissance mutuelle des compétences (Arnoud et Falzon, 2014 ; Fortier, 2004 ; Robidoux, 2007). Actuellement, le dialogue entre formateurs de différents statuts est rare en raison de tensions et de luttes de pouvoir (Lessard et Bourdoncle, 2002 ; Snow-Gerono, 2008), une confusion des rôles et un manque de moyens accentuant ces difficultés (Beck et Kosnik, 2000; Filippi *et al.*, 2020). Des différences de cultures, le manque d'outils et le double enjeu du master (concours et professionnalisation) sont identifiés comme obstacles (Desbiolles et Ronzeau, 2016). Ces obstacles structurels, organisationnels et interactionnels, en persistant, entravent l'efficacité des collectifs pluricatégoriels de formateurs (Huet *et al.*, 2024). Cela nous incite à penser une formation par la prise en charge collective des préoccupations des formateurs (Gaudin *et al.*, 2014) et la nécessité de promouvoir une vision partagée du tutorat lorsqu'il est mixte (Gouin et Hamel 2019), souvent réduite à une collection d'individus isolés, qui ne peut être dépassée qu'à condition d'une meilleure

coordination et communication pour réussir (Moussay, 2020). Quel environnement alors mettre en œuvre pour prendre en charge collectivement les préoccupations d'un groupe pluriel de formateurs et permettre de dépasser les obstacles liés à la différence de statuts entre formateurs ?

3. Le soutien du collectif par un environnement de formation spécifique

Dans le champ de l'éducation, on assiste à un panorama d'environnements de formation (ingénierie didactique, approche descriptive-compréhensive, recherche-action, recherche-formation, recherches collaboratives, clinique de l'activité, didactique professionnelle...). Cet ensemble se situe : (i) sur un continuum horizontal allant d'une visée pragmatique à celle de production de connaissances ; (ii) associé à un spectre vertical témoignant du point de vue accordé à l'acteur, d'intrinsèque à extrinsèque. (Grosstephan, 2010 ; Marcel *et al.*, 2002).

Un changement de paradigme de la formation s'opère actuellement, répondant à une logique de demande plus locale et plus collaborative (Grosstephan, 2013), dans de nouvelles perspectives remontantes (logique bottom-up) (Faïta et Maggi, 2007 ; Lussi Borer *et al.*, 2014) partant des sujets et du travail réel (Saussez 2014). Les environnements de formation se transforment. Ils se placent sous le postulat de l'énaction, où l'activité de l'acteur se transforme en lien avec les perturbations de son environnement (Durand 2009 ; Varela, 1989). Ils se centrent sur l'amélioration de l'action, sur le moi et l'analyse plurielle (Maleyrot, 2015) dans un espace sécurisé à développer où contrat de confiance, rôle du chercheur et des pairs, entre menaces et ressources, sont à clarifier (Boucenna, 2017). L'exemple de Néopass@ction, en tant qu'espace d'actions encouragées (Durand, 2008), s'appuie sur ces principes, en prenant appui sur les effets potentiels de la vidéo pour le développement professionnel et la conception de situations de formation (Leblanc & Maestre, 2016). La limite de cet environnement est l'adossement théorique nécessaire de la vidéoformation et de la transformation de l'interprétation au développement du pouvoir d'agir (Gaudin et Chaliès, 2015 ; Pogent, 2020). La posture du chercheur/formateur s'en trouve impactée : adopter une posture permettant un espace d'actions encouragées, sécurisé et appropriable, anthropocentré (Poizat et Goudeaux, 2016). Quatre conditions favorables à l'implication des professionnels dans la recherche ont été identifiées : la contractualisation, l'identification d'un objet d'étude intermédiaire, l'organisation du développement de l'activité et la diffusion des transformations (Moussay *et al.*, 2019)

On a assisté ces dernières années à une évolution du cadre d'analyse des environnements de formation, dans une perspective sociotechnique, avec un changement de point de vue qui contraint à prendre en compte les relations de dépendance entre activité, technique et environnement, menant à des conceptions systémiques plus écologiques, centrées davantage sur les interactions entre éléments que sur leurs caractéristiques individuelles ; l'environnement de formation est alors un ensemble dynamique de ressources humaines et matérielles, nommé dispositif (Albero, 2010a, 2010b ; Albero *et al.*, 2019). L'objectif est alors l'étude de ce qui, dans un environnement, *fait dispositif* pour les acteurs. Selon une acception en trois dimensions : (1) l'idéal, c'est-à-dire les idées, principes, modèles et valeurs qui orientent et structurent les décisions, actes et discours des acteurs ; (2) le fonctionnel de référence, à savoir la mise en acte pratique, projet opérationnel explicité dans les discours, les textes et documents, qui constitue le pivot central de l'ingénierie qui organise, contrôle et régule le fonctionnement global ; (3) le vécu des acteurs : aspects socio-émotionnels liés aux systèmes d'interactions et aux négociations permanentes à l'œuvre dans l'action individuelle et collective telle qu'elle se déroule au quotidien selon leur histoire, leurs aspirations et dispositions

propres, mais également leurs statuts et leurs rôles. Il s'agit de trois dimensions simultanées, modèle qui prend en compte la dimension intra et interpersonnelle de l'activité collective, permet de comprendre ce qui fait dispositif. Un équilibre est nécessaire entre les trois dimensions du dispositif pour éviter les dysfonctionnements trop importants (ibid). Le dispositif opère comme un régulateur de l'activité collective en ce qu'il favorise la coordination des professionnels et comme un « agent transformateur » en favorisant le développement de leur pouvoir d'agir des acteurs (Cochoy *et al.*, 2006). Le dispositif proposé permettra de proposer une zone potentielle de développement (Vygotski, 1978). En mettant en contact chaque métier, une revitalisation conflictuelle naîtra. Le principe sera alors de porter l'attention des formateurs sur leur propre activité, d'en analyser les ressorts et les impasses, pour mieux qu'ils puissent connaître leur activité, les dimensions prescrites et ses arrangements face au réel, en transmettre les dimensions essentielles et s'enrichir de l'activité de l'autre (Arnaud, 2016)

Le champ de la formation des enseignants évolue ainsi vers des approches plus collaboratives et locales, intégrant une diversité d'environnements de formation. Cette transformation est soutenue par des principes tels que l'énaction, la vidéoformation, et la création d'espaces sécurisés pour l'analyse et l'amélioration de l'action. Les travaux de formateurs pluricatégoriels peuvent bénéficier de cette dynamique collective, où le rôle du dispositif est central pour favoriser la coordination et le développement de leur pouvoir d'agir. L'approche systémique et écologique proposée par certaines recherches (Albero, 2010a, 2010b ; Albero *et al.*, 2019) souligne l'importance de prendre en compte les interactions entre les dimensions idéelle, fonctionnelle et vécue pour comprendre ce qui fait dispositif. En intégrant ces dimensions, les formateurs peuvent mieux analyser et enrichir leur propre activité et celle de leurs collègues, renforçant ainsi la dimension collective de leur travail et contribuant à un développement professionnel mutuel (Arnaud *et al.*, 2016). Ces efforts concertés permettent non seulement de créer un environnement de formation plus adaptatif et efficace, mais aussi de revitaliser les pratiques pédagogiques par des échanges constructifs entre les différentes catégories de formateurs.

CHAPITRE 4 : Vers une question de recherche

A l'aune de cette revue de littérature, il paraît essentiel d'étudier l'activité des formateurs dans le champ de l'éducation et de la formation. Le formateur est soumis à une double tension, entre prescriptions descendantes à l'épreuve de réformes successives, et prescriptions ascendantes face aux attentes des enseignants novices, en proie à un métier flou et multi-prescrit, pour lequel l'enjeu de l'accompagnement impacte l'activité du formateur. Cet accompagnement multimodal rend le conseil délicat par le formateur et son opérationnalisation par le tutorat est aujourd'hui questionnée. Que ce soit le PEMF, le CPC ou le FU, les trois types de formateurs sont confrontés à des tensions identitaires au sein de leur propre collectif, des dilemmes dans leur accompagnement auprès des EN et un déplacement d'activité indexé aux spécificités de leur genre professionnel. Entre dilemmes et ressources, des voies de développement sont pourtant présents.

A l'heure où le collectif est à penser, constituer un collectif de formateurs aux statuts différents permettrait la prise en charge collective de leurs préoccupations. Une collaboration multidimensionnelle transformerait le collectif de formateurs en un espace de co-construction et de partage des savoirs, essentiel pour éviter le travail en silo et créer un collectif de travail cohérent, en intégrant diverses compétences et perspectives. Il s'agirait alors de dépasser les différences de statuts entre formateurs compliquant la reconnaissance mutuelle, la communication et les relations, et permettre une adaptation constante des métiers. Si le manque de dialogue et les tensions entre formateurs de statuts variés, ainsi que les obstacles structurels, entravent l'efficacité des collectifs pluricatégoriels, une formation prenant en charge collectivement les préoccupations des formateurs et promouvant une vision partagée du tutorat semble nécessaire. L'évolution vers des approches collaboratives et locales dans la formation des formateurs, soutenue par des principes comme l'énaction et la vidéoformation, favoriserait la coordination et le développement des formateurs en un collectif. Une approche systémique et écologique encouragerait une meilleure analyse et un enrichissement des activités des formateurs, renforçant ainsi le travail collectif et le développement professionnel.

Par un dispositif de formation-recherche de formateurs, qui s'équilibre entre compréhension et transformation de la réalité du formateur, prise en compte du point de vue extrinsèque (observation extérieure) et intrinsèque (primat donné au point de vue du formateur), cette étude répondra à une double ambition au carrefour des enjeux sociaux, institutionnels, épistémologiques et conceptuels cités : (i) transformative, dans l'accompagnement des professionnels formateurs ; (ii) épistémologique, par le recueil des données, visant la compréhension et la modélisation des processus sous-jacents à cette transformation dans et par le collectif pluricatégoriel. Pour cela, l'étude s'attachera à la problématique suivante :

L'activité d'un collectif pluricatégoriel de formateurs :

Quelle production et quel développement en faveur des enseignants novices ?

PARTIE II : CADRE THEORIQUE

Cette section permet d'examiner le développement d'un collectif de formateurs à travers un cadre théorique historico-culturel et développemental (Vygotski, 1934/1997 ; Leontiev, 1984 ; Engeström, 2001) ainsi qu'une approche clinique de l'activité (Clot, 2006a, 2006b). Le modèle systémique d'Engeström permet d'analyser comment un collectif, dans les dilemmes et les interactions, régule l'activité collective. La recherche se concentre sur la capacité des formateurs à s'approprier et à réaménager les dispositifs de formation, influençant ainsi leur propre développement et celui du collectif. La clinique de l'activité souligne l'importance du genre professionnel, défini par des règles transpersonnelles, pour maintenir un collectif de travail dynamique et capable d'adapter les règles pour résoudre les tensions et préserver la santé des opérateurs. En croisant ces approches, l'étude vise à identifier les conditions favorables au développement professionnel d'un collectif de travail de formateurs.

En nous appuyant sur la note de synthèse de Champy-Remoussenard (2005), nous inscrivons nos travaux dans le courant des théories de l'activité. En effet, l'analyse du travail en éducation et en formation a été approchée aussi bien par l'ergologie (Schwartz, 1988 ; 2004) sous un angle anthropologique influencé notamment par les travaux de Canguilhem sur la relation homme-milieu-santé (1966) ; la psychodynamique du travail (Desjours, 1995) davantage sous l'angle des processus subjectifs et psychoaffectifs face aux réalités du travail ; l'ergonomie, dans une visée compréhensive de confort et de santé des travailleurs ainsi que l'efficacité du travail (Falzon, 2004) ; la didactique professionnelle (Pastré, 2002 ; 2011) avec l'identification des processus de développement des compétences professionnels, à travers la distinction entre activité productive et constructive (Rabardel, 1995) ; l'approche du cours d'action (Theureau, 2004), indexée au concept d'énaction (Varela, 1989), définissant l'activité comme une réactualisation permanente du couplage acteur-environnement.

Bien qu'empruntant quelques concepts à ces approches complémentaires, notre travail s'inscrit plus spécifiquement dans la clinique de l'activité développée par Clot (1999, 2008), le développement du pouvoir d'agir des professionnels, la visée compréhensive et transformative de l'activité en dépassant le réalisé pour accéder au réel, à l'activité empêchée et contrariée, en intégrant l'individuel (le *style*) et le collectif porteur du métier (le *genre*). Cette étude s'appuie sur un cadre théorique permettant de comprendre le fonctionnement des acteurs en situation de travail. Il s'attache à étudier les rapports du professionnel à son activité, les véritables transformations du travail ne pouvant être portées que par les travailleurs eux-mêmes. Le métier de formateur, pris dans un système de constants dilemmes, est étudié sous un angle historico-culturel développemental (Vygotski, 1934/1997 ; Leontiev, 1984 ; Engeström, 1987, 2011), appuyé par les repères d'une approche clinique de l'activité (Clot, 2006a, 2006b). Cette thèse s'inscrit dans la lignée de ces travaux et adopte une visée d'instrument tridimensionnel de connaissance des situations de travail, de médiation sociale et de formation (Clot, 2006a). Le développement de l'activité adossée au travail collectif restant un véritable challenge dans sa conceptualisation théorique, le caractère pluricatégoriel des sujets nous interroge à dépasser les outils d'analyse ordinairement mobilisés en clinique de l'activité. Si les professionnels n'exercent pas strictement le même métier, la conduite d'autoconfrontations simples (Clot *et al.*, 2000) semble nécessaire mais insuffisante pour générer du développement. Plus qu'un collectif de métier, il s'agit d'une sorte de collectif de missions, dont PEMF, CP et FU partagent uniquement certains enjeux. Il nous faut questionner en quoi ce collectif est levier de développement professionnel et comment la résolution de problèmes pourra passer par et dans ce collectif, selon quelles circonstances.

Suivant Clot (2008) qui distingue « le temps pour agir » du « temps pour expliquer », nous nous inscrivons dans une démarche d'intervention-recherche en référence aux principes de la clinique de l'activité. Nous présentons ci-après les postulats théoriques soutenant les phases d'intervention, puis de recherche.

CHAPITRE 1 : Pour intervenir : la clinique de l'activité

Les concepts clés développés dans les travaux de Clot sur la clinique de l'activité (2000, 2002, 2006a) nous permettent de mieux en définir les contours, leurs aspects théoriques et conceptuels. L'activité contrariée étant au cœur de l'analyse développée en filigrane, comment la comprendre, l'approcher et expliquer que le travail, dans ces conditions, permet le développement du sujet ?

1. La multi-dimensionnalité du métier

L'étude de l'art a permis de mieux appréhender la complexité du métier de formateur, ses dilemmes et contradictions. Au cœur de la clinique de l'activité, la *reconnaissance* prend un statut particulier. Les travailleurs ont besoin de se reconnaître dans ce qu'ils font, dans un métier qui est le leur. Dejours (2011) établit des liens entre travail et santé mentale, soulignant que le travail peut être source d'accomplissement ou de souffrance, selon les stratégies que l'individu utilise pour gérer les contraintes et maintenir sa santé. Les interactions au travail, notamment la reconnaissance par les collègues, jouent un rôle central dans la construction ou la dégradation de la santé mentale. La reconnaissance attendue concerne la contribution au travail et est essentielle pour l'accomplissement et l'évolution professionnelle (Dejours, 2011). Ainsi, l'identité professionnelle se construit à travers le jugement et la reconnaissance des autres sur le lieu de travail (Zimmermann, 2013).

Yvon (2010) décrit la clinique de l'activité comme une clinique dans laquelle ce sont les travailleurs qui sont les « véritables experts de leur activité ». Il s'agit donc de faire émerger cette expertise, la reconnaître et la développer. Clot parle « d'une mobilisation subjective adressée à un sur-destinataire » (2006a), un sujet indirect, un répondant collectif à l'activité personnelle. Autrement dit, c'est une dimension *transpersonnelle* du métier, produit d'une histoire collective, d'un ensemble de règles de métiers, qui sera comprise, assimilée et traduite en gestes professionnels au fur et à mesure des expériences. Le métier est le fruit d'obligations partagées où se construit le sentiment de vivre la même histoire au sein d'une communauté. Ce sentiment est en constante mutation, les formateurs étant tout à la fois « héritiers d'une culture, acteurs de la postmodernité [et] investis d'une mission néo-moderne » (Allain, 2010, p.27). Plus qu'une composante, Clot parle alors du concept de *genre professionnel* où l'adulte se reconnaît dans ce qu'il fait et devient unique dans ce genre par son appropriation des règles tacites du métier. Loin d'être sacré, le genre se meut. Il peut être questionné, débattu, « attaqué ». Sa vitalité repose sur les épaules de chacun afin que « le dernier mot ne soit jamais dit » (Clot, 2008). C'est à cette condition que le genre devient médiation du développement du pouvoir d'agir. Nous faisons le postulat que le formateur s'approprie ces règles du métier (le genre, mouvant, multidimensionnel de par ses prescriptions et acteurs) tout en développant la construction de son style pour les renormaliser. Cette définition du métier se poursuit à travers trois autres instances complémentaires pour permettre une meilleure lecture de la complexité. La composante *impersonnelle* du métier avec des tâches prescrites s'imposant au formateur se traduit en termes de missions et de tâches définies et régies notamment par des textes officiels. Descoedres (2019) parle des prescriptions endogènes, c'est-à-dire les règles et valeurs du métiers, et celles exogènes, produites par l'institution. Cette distinction permet par exemple de distinguer les tâches liées aux valeurs républicaines d'un formateur d'enseignants, inscrit dans son référentiel de compétences, des tâches

qui émaneraient de fréquences, de modalités et d'outils d'accompagnement, à un échelon national ou plus territorial. Néanmoins, cela ne signifie pas que le tout est intangible. Tout métier est également *personnel*. L'application des règles de métier en fonction de soi, de son expérience de vie et de ses caractéristiques propres permettent le passage de la réalisation d'une tâche à une activité, deux formateurs n'effectuant leur métier de la même manière. Cette dimension renvoie à la singularité du métier, sa subjectivité au regard de son histoire personnelle et professionnelles, ses expériences. Enfin, cette activité professionnelle reste adressée à des destinataires, en l'occurrence les enseignants novices, ce qui donne tout son sens à l'activité ; et en lien avec les autres acteurs du même métier, y donnant bien un caractère *interpersonnel* et un mouvement continu au sein d'une communauté. Cette dimension renvoie bien au collectif vivant du métier, à la relation à l'autre, puisque « sans destinataire, l'activité perd son sens » (Clot, 2007, p.14). Toute activité est adressée à un destinataire, ne se fait jamais strictement en solo, que ce soit dans des relations à des pairs, à des supérieurs ou des usagers. La distinction entre les dimensions personnelle et collective du métier représente un défi. Selon Clot (2006b), l'activité professionnelle est à la fois personnelle, car stylisée par l'individu à travers son parcours et ses valeurs, et collective, car orientée vers autrui en réponse à des normes et repères des collectifs de travail, de l'histoire du métier ou des textes officiels. Ces dimensions interagissent : la dimension personnelle alimente la dimension collective et vice versa. C'est bien l'articulation de ces quatre dimensions (impersonnelle, transpersonnelle, interpersonnelle et personnelle) et des dynamiques en jeu entre ces éléments qui permet une analyse de l'activité. La compréhension de cette multi dimensionnalité du métier de formateur s'exprimant à travers ces quatre composantes indissociables constitue un élément fort de lecture d'un métier, à la rencontre des conflits de l'activité individuelle et collective pour mieux transformer la tâche et « développer le pouvoir d'agir sur l'architecture d'ensemble de leur métier » (Clot, 2006b) Ces quatre dimensions doivent néanmoins rester interactionnistes et dynamiques, car leur stagnation peut engendrer des blocages et des conflits au travail, tandis que leur synchronisation peut améliorer le bien-être professionnel. Les décalages entre ces dimensions permettent le développement professionnel en stimulant le pouvoir d'agir du professionnel. Le renouvellement du métier passe par la création de déséquilibres, essentiels pour maintenir le métier vivant et favoriser son évolution.

Le chercheur-intervenant joue un rôle crucial dans l'accompagnement d'un collectif de travail en clinique de l'activité, en mobilisant et en interagissant avec les quatre dimensions du métier ci-dessus définies. Le chercheur-interventionniste s'attache à la fois à aider les individus à analyser et à comprendre leur propre parcours professionnel et les valeurs qui orientent leur pratique, dans une visée personnelle, à encourager la réflexion sur la manière dont leur expérience et leurs aspirations personnelles influencent leur travail, et comment ces éléments peuvent être harmonisés avec les exigences collectives. Il travaille sur les prescriptions explicites et formelles du métier, telles que les règles et les programmes, et facilite la compréhension et l'application de ces prescriptions par les membres du collectif, tout en les aidant à identifier les éventuelles rigidités ou contraintes qui pourraient entraver leur pratique professionnelle, dans une perspective impersonnelle. Il aide à mettre en lumière les normes transpersonnelles et les valeurs partagées historiquement au sein du métier, qui sont souvent implicites et durables. Il s'efforce de rendre ces éléments plus visibles et discutables, afin de favoriser une prise de conscience collective et d'encourager l'évolution des pratiques professionnelles. Il peut aider à discuter les traditions andragogiques et les valeurs éducatives qui ont historiquement façonné les pratiques des formateurs, et comment celles-ci peuvent

évoluer pour mieux répondre aux besoins actuels des EN. Il joue le rôle de médiateur au sein des relations interpersonnelles du collectif, facilite la communication et la coopération entre les membres du collectif, y compris les relations avec les supérieurs et les usagers. En soutenant les interactions quotidiennes, il participe à la création d'un environnement de travail plus harmonieux et collaboratif. En somme, le chercheur-interventionniste agit comme un catalyseur de développement professionnel en stimulant les décalages et les mouvements entre ces dimensions. Il vise à créer des déséquilibres constructifs qui permettent aux membres du collectif de repenser et d'ajuster leurs pratiques, contribuant ainsi à l'évolution continue du métier et au maintien de son dynamisme.

2. Activité réalisée et activité réelle

S'intéresser à l'activité, c'est s'intéresser à l'action du sujet, ce qu'il fait, le résultat de l'action, comment il y parvient, aux motivations qui le mettent en mouvement, mais aussi à ce qui l'empêche, le contrarie et le dépasse. Reprenant l'objet de cette étude, cela nécessite, lors d'un entretien de formation, de dépasser la seule analyse de ce qui a été fait par le formateur, par exemple de la séance observée en termes de conseils pédagogiques et d'apports didactiques par une modalité de co-réflexion avec l'enseignant novice. Il s'agit de conceptualiser l'activité et interroger les conflits de « ce qui ne s'est pas fait, ce qu'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire, ce qu'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce qu'on fait sans vouloir le faire » (Clot *et al.*, 2000, p.7), interroger davantage le réel et que le réalisé.

L'activité réalisée correspond à l'action visible et identifiable par autrui. Elle s'est imposée parmi d'innombrables possibilités. Néanmoins, dans la métaphore de l'iceberg, la partie émergée de l'activité réalisée n'est qu'une partie infime de l'activité, fruit de choix du sujet. Car, « l'Homme est plein, à chaque minute de possibilités non réalisées » (Vygostki, 2003, p.74). Le travail est une activité aux prises avec le réel, c'est-à-dire compris comme « ce qui est difficile à réaliser, à faire ou à dire, mais aussi comme épreuve où l'on peut donner sa pleine mesure » (Clot, 2006a, p.1), dans un monde professionnel où l'usage de la séduction, de la rentabilité est omniprésente. Un formateur en entretien face à un EN prodigue des conseils qui seront visibles, mais ne témoignent pas de l'activité invisible non négligeable relative au moment de son énoncé, aux choix de formulations, à la prise en compte du contexte de travail de l'EN ou encore des propres expériences du formateur et les prescriptions qui ont pu le façonner ; en d'autres termes, à la dimension créative de passation du conseil. Le formateur est constamment confronté à des choix, à des dilemmes, à des pensées, des savoirs et des gestes à réaliser, ce qui constitue l'activité réelle, c'est-à-dire des possibles offerts, dont certains seront suspendus, empêchés ou contrariés (Clot, 1999). L'action formatrice, confrontée à la réalité, peut rencontrer des difficultés techniques, sociales ou personnelles, qui entravent sa réalisation. Les incompréhensions de l'EN ou le manque de maîtrise des prérequis peuvent empêcher le formateur de mener à bien ses plans, générant des tensions psychiques. De nouvelles prescriptions peuvent imposer des contraintes incompatibles avec les valeurs du formateur, provoquant un conflit intérieur et une souffrance au travail lorsqu'il est privé de son pouvoir d'agir. Analyser le travail réel permet de reconnaître ce que le formateur fait, ne peut pas faire, ou est empêché de faire, et ses implications pour le collectif et pour lui-même.

Pour le chercheur qui accompagne un collectif de travail, la question de l'authenticité est alors centrale en revenant sur l'action produite et en cherchant à étudier les mécanismes de développement ou d'empêchement de cette action, dans toute son imprévisibilité. La conquête de l'ignorance est la condition de possibilité de l'action *au départ*, comme projet et comme engagement. L'activité du chercheur lors de la phase d'intervention sera donc principalement de provoquer un mouvement de l'activité au travers de la méthode choisie. C'est en créant du contexte pour vivre au travail que l'Homme développe son pouvoir d'agir sur le monde et sur soi-même pour échapper « aux passions tristes » du ressentiment (Spinoza 1965, cité par Clot, 2006a). Ainsi, « la question n'est pas seulement d'avoir ou de ne pas avoir de travail, mais plus profondément, d'en être ou pas ». Avec une approche plus sociale, « l'amputation du pouvoir d'agir sur son activité est aussi un désœuvrement » (Clot, 2006a, p.167). L'analyse du travail par une approche clinique de l'activité (Clot, 2006a, 2006b ; Clot et Leplat, 2005) permet le développement de compétences professionnelles par le développement de signification des concepts. Evoquer les tensions du métier permet un apprentissage du développement professionnel à la condition de la conceptualisation d'autres possibles. En d'autres termes, « on peut augmenter le pouvoir d'action (...) par le développement de la signification des concepts (...) et la co-analyse du travail » (Bertone *et al.*, 2009, p.6).

3. Genre, style et collectif de travail

A l'intérieur d'une psychologie historico-culturelle qui donne aux réalités du monde extérieur une place centrale comme nous venons de l'exposer, nous souhaitons revenir sur le concept de *genre*. Le genre professionnel s'entend comme ce que les travailleurs ont en commun, ce qui les réunit, de manière intériorisée par le groupe qu'ils représentent et auquel ils appartiennent. Ces règles implicites de leur métier sont « entrées dans la chair des professionnels » (Clot et Faïta, 2000, p.11) et sont transmises de génération en génération. Le genre est ainsi considéré comme l'histoire d'un groupe, la mémoire d'un milieu de travail. Il s'analyse en contexte, dans la situation. Le genre organise les injonctions imposées à tous et « définit les frontières mouvantes de l'acceptable et de l'inacceptable dans le travail » (Perez-Roux, 2023, p.3). Plus qu'un *genre*, dans son sens abrégé, Clot parle « des activités attachées à une situation, des manières de « prendre » les choses et les personnes dans un milieu donné » (Clot, 2006a, p.30). Comme instrument social de l'action, « le genre *retient* l'histoire » et peut se définir comme l'ensemble des activités qui sont engagées par une situation et convoquées par cette même situation. Un groupe n'est pas une collection d'individus mais « une communauté d'appartenance inachevée dont l'histoire définit aussi le fonctionnement cognitif collectif » (ibid) Souvent invisible de l'extérieur, opaque ou « prise dans l'action » (Clot, 2006a, p.31), cette fonction du collectif doit être reconnue ; il en est de la responsabilité de l'encadrement. Son émergence n'est visible que lorsque le genre est troublé : « C'est seulement lorsqu'une réévaluation prépare que la règle non-écrite devient visible, que les règles du genre apparaissent » (ibid, p.32). Travailler en collectif permet de comprendre et transformer le genre professionnel. En se renseignant sur le style personnel, l'approche singulière de l'activité, « en poussant le genre dans ses retranchements, en jouant avec lui (...) » est interrogé le genre, aux frontières jamais réellement achevés. En ce sens, le *style* participe au genre. Il « dégage ou libère le professionnel du genre non pas en niant ce dernier, non pas contre lui, mais grâce à lui, en usant de ses ressources, de ses variantes, autrement dit par la voie de son développement, en le poussant à se renouveler » (ibid). Le formateur se situe dans un système de signes qu'il apprend à percevoir et interpréter sans réelle explicitation ; en cela, il définit le

genre « comme un système de variantes et non comme une norme achevée » (Clot, 2006a, p.40). Le formateur, à travers le rétroviseur de sa biographie et de ses expériences singulières, se distancie ou se rapproche des règles établies par le genre. Au gré des stylisations de chaque acteur, de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être se succèdent au profit de nouvelles façons de penser et d'agir, sur le socle de valeurs communes, de sorte « que le donné soit éventuellement recréé » (Clot et Faïta, 2000). *Style* et *genre* demandent à être discutés, débattus, négociés constamment dans un collectif de travail au service du bien-être des formateurs au travail. Par l'aspect pluricatégoriel du collectif, chaque acteur, avec ses *créations stylistiques*, élabore et réélaboré la règle du genre « formateur auprès d'un EN ». La stylisation du genre témoigne du pouvoir d'agir d'un collectif sur l'organisation officielle du travail. Quand la réélaboration des règles prend forme dans une activité collective, l'engagement de soi trouve du sens dans le travail avec une résolution des conflits de but. L'objectif est de « permettre aux individus de ne pas être isolés et d'appartenir à un collectif de travail ; pouvoir créer de nouvelles zones d'action dans et en dehors des marges de manœuvre potentielles ; donner (...) des moyens de réélaborer les règles pour diminuer les conflits de but ; et en conséquence des trois autres, préserver la santé, au sens large, des opérateurs » (Caroly et Clot, 2004, p.53). Envisager le développement du formateur implique de modifier son rapport au collectif, de l'engager simultanément dans un dialogue avec lui-même et autrui, le collectif vivant et le collectif sédimenté (Clot, 2008b). En travaillant sur le travail, il provoque le développement de son propre pouvoir d'agir, mais également « pousse le collectif de travail dans ses retranchements » (Caroly et Clot, 2004, p. 44). L'enjeu du chercheur-intervenant est d'entretenir des controverses entre les sujets pour que le « on » collectif vive, migre, au sein de l'activité, qu'il devienne objet de travail, pour produire du genre professionnel, et développer du pouvoir d'agir. Il s'agit de révéler une sorte de genre *inter-* et *trans-* professionnel à partir de l'analyse de l'activité de ces trois corps de professionnels de formation, les règles et valeurs constitutives de leur collectif, sans pour autant rompre individuellement avec leur communauté de pratique originelle.

Dans ce système, l'activité langagière comme médiateur est une modalité de l'activité humaine qui peut servir d'analyseur. Nous parlons en genres variés sans en soupçonner l'existence. Nous adaptons notre parole dans des formes précises de genres standardisés, stéréotypés, plus ou moins souples et plastiques. « Les genres organisent notre parole autant que les formes grammaticales : s'il nous fallait créer pour la première fois dans l'échange chacun de nos énoncés, cet échange serait impossible » (Clot, 2006a, p.35). En ce sens, « le vouloir dire se réalise dans le choix d'un genre. » Ainsi, si les règles introduisent un tiers dans la relation du travail, personne ne fait la règle : « la parole et l'échange s'imposent pour la faire. C'est à quoi sert la langue de métier » (p.40). Au regard des tensions identitaires des formateurs précédemment évoquée, la parole est alors source de confrontations des diverses communautés d'appartenance des formateurs. Le développement et l'apprentissage sont étroitement liés à la communication sociale, comme le souligne Vygotski. L'individu se développe par les interactions avec les autres, ce qui permet d'acquérir de nouvelles compétences professionnelles en observant et en intégrant des pratiques partagées, en discutant le genre à travers les styles confrontés. Le collectif de travail, en tant que lieu de rencontres et d'organisation pédagogique, permet de développer le pouvoir d'agir des formateurs, en enrichissant leur activité par des contributions collectives (Ruelland-Roger, 2009). Le collectif de travail agit comme un environnement capacitant (Caroly, 2010), permettant aux formateurs de renouveler leurs pratiques pédagogiques en analysant leur activité collective, face visible du genre en mouvement. Cette analyse révèle des aspects cachés de l'activité professionnelle, favorisant ainsi la compréhension et la transformation des pratiques. Le collectif encourage la

remotivation et le développement de nouvelles compétences, en offrant un cadre méthodologique pour gérer les situations difficiles et les tâches complexes. Le collectif de travail joue un rôle clé dans le développement professionnel, en facilitant les interactions sociales et en fournissant un cadre pour l'analyse réflexive de l'activité. Il aide à dévoiler les aspects invisibles de l'activité, à renouveler les règles communes au métier, à renouveler le genre en perpétuelle mutation, et à renforcer la confiance en soi et l'efficacité personnelle, le style, contribuant ainsi à l'évolution continue du métier.

4. Une clinique dialogique, de l'action et de l'affect

On ne peut considérer la clinique de l'activité comme un objet d'étude dépourvu de son aspect dialogique. La clinique de l'activité est une clinique de l'action, qui est instrument. Dépassant l'aspect descriptif, scriptural, Clot (2006b) insiste sur l'importance d'un cadre dialogique favorisant la prise de parole de la personne sur son travail et, reprenant Tosquelles (1967) permettant de soigner le travail, le métier, l'institution par son analyse entre le malade et le soignant, entre le formé et le formant. L'attente de ce moment de dialogue de formation est forte pour les formateurs. Il donne l'une des rares occasions à l'enseignant de parler de son métier en termes professionnels ; le formateur n'a que peu cette possibilité. Il s'agit souvent de moments marquants dans le cursus où l'acteur peut parler du métier, où avec autrui, ils peuvent *parler le métier*. C'est ainsi que, pour reprendre Spinoza, les dispositions intellectuelles « s'aiguisent en délibérant, en écoutant et en discutant ; c'est en examinant toutes les solutions qu'on finit par trouver celles qu'on cherche, sur lesquelles se fait l'unanimité, et auxquelles nul n'avait songé auparavant » (Spinoza, 1979 cité par Clot, 2008). Il s'agit de construire de nouveaux points de vue, inédits, par le conflit dialogique. Nous viendrons plus loin sur l'intérêt de l'instrument « d'auto confrontation », mais prenons quelques lignes pour souligner l'intérêt de permettre « une répétition sans répétition » (Clot, 2006a), de générer une dispute professionnelle réglée à partir de l'objet d'étude qu'est l'activité, à des fins de décantation, de distanciation, pour centrer le discours, loin du convenu, sur ce qui est difficile à dire, à penser dans un milieu qui provoque le développement. Une conjugaison s'établit : ce qui est fait et dit à la première personne du singulier est réitéré à la deuxième personne, puis éventuellement à la troisième du pluriel avant de devenir absolument neutre, tel un « on » impersonnel du genre. Car la clinique est action, la question des rapports entre concept et affect, en reprenant Vygotski et Bakhtine, est un autre repère posé par Clot (ibid) à considérer. Si « le social est en nous », il est source d'énergie vitale dès lors qu'il est conflit. « Dès qu'on veut bien s'attaquer aux dilemmes réels du travail (...), on repère alors la motricité de l'affect dans l'action » (Clot, 2008, p.18). Dépassant le dualisme stérile cognitif et émotif, leur relation ne peut être qu'expliquée de manière parallèle, interdépendante et instable, au centre de laquelle se trouve l'activité réelle. En prenant le détour de l'art, il décrit l'affect comme « un instrument culturel d'action sur soi » permettant le développement potentiel de l'inconscient de chacun. Le travail nous affecte, nous transporte, nous diminue. Il sera tantôt actif quand il fera de l'expérience vécue un moyen de vivre autre chose ; l'affect relie le sujet au réel de l'activité, le débordant, et en cela, il sera libérateur et créateur de mouvement vers le conscient. Il sera plutôt passif quand l'expérience en cours n'a pas de qualité transformatrice, n'enlevant pas l'entremise d'émotions. Sous l'effet de l'affect, l'émotion « désigne le vécu somatique, à la fois physiologique et psychique (...), s'arrête, elle, sur un état effervescent du corps et de l'esprit, brusque, disruptif et épisodique qu'elle rend observable » (ibid, p.21). On retrouve

ici la qualité « nomade » de l'émotion, qui dépend de l'activité des sujets, du sens de l'activité. En cela, les émotions vécues n'ont pas de statut particulier externe à l'activité dans le sens où elles contribuent à la réaliser.

Les dilemmes évoqués nous ont engagé à interroger les pratiques des formateurs au carrefour de trois concepts forts : le développement, ses histoires et ses empêchements. Le postulat est que les véritables transformations du travail ne peuvent être portées que par les travailleurs eux-mêmes. C'est pour cette raison qu'à partir d'activités observées, il est intéressant de faire émerger, par un collectif, les intentions qui sous-tendent les actions mises en œuvre pendant l'activité pour mieux comprendre pour transformer. Retenons, pour ne pas conclure, que « l'activité n'est pas seulement un attribut de la personne. La tâche prescrite est redéfinie par les collectifs qui forment et transforment les genres sociaux de l'activité attachée aux situations réelles. Ils délimitent des genres de situation de travail, mémoire impersonnelle et instruments grâce auxquels les sujets agissent à la fois dans le monde et sur eux. (Clot, 2006a, p.46). La clinique de l'activité visera pour nous, chercheur-interventionniste, trois fonctions et sera un instrument tridimensionnel : un instrument de connaissance des situations de travail, un instrument de médiation sociale et un instrument de formation.

Pour clore cette première section de cadre théorique pour mieux intervenir, à la lumière d'une clinique de l'activité (Clot, 2006a, 2006b), il s'agit de :

- (1) S'appuyer sur les quatre dimensions du métier définies par Clot - *personnelle, impersonnelle, transpersonnelle et interpersonnelle* - pour aider les formateurs à analyser leurs aspirations dans une perspective collective, en agissant comme un catalyseur de développement professionnel collectif en créant des décalages constructifs entre ces dimensions, stimulant ainsi le pouvoir d'agir et favorisant l'évolution continue du métier ;
- (2) Provoquer un mouvement de l'activité en analysant les mécanismes de développement ou d'empêchement en promouvant l'authenticité de l'action collective, mécanismes pour développer le pouvoir d'agir des professionnels par la co-analyse et la conceptualisation d'autres possibles, en questionnant le travail réel, fait de dilemmes, de tensions et de contraintes techniques, sociales et personnelles, influençant la performance et générant parfois des conflits intérieurs ;
- (3) Offrir un cadre méthodologique, qui permet de travailler en collectif pour jouer avec, comprendre et transformer le genre professionnel des formateurs d'enseignants novices, les règles implicites partagées et façonnées par l'histoire de ce groupe transprofessionnel, en questionnant les styles qui contribuent à son renouvellement.
- (4) Dépasse le simple aspect descriptif, s'ancrer dans un cadre dialogique, permettre à la personne de s'exprimer sur son travail, créant un espace pour soigner le métier et l'institution à travers l'analyse partagée, avec un rôle crucial de l'affect, relié au réel de l'activité, libérateur et créateur de mouvement vers la conscience.

Ces axes d'intervention permettent d'accompagner l'activité du sujet-collectif, sa dynamique de travail et ses objets de travail. Elle constitue la première étape d'un dispositif d'accompagnement d'un collectif pluricatégoriel de formateurs d'enseignants novices, avant une analyse en second temps, appuyé par les concepts issus d'une approche historico-culturelle développementale (Vygotski, 1934/1997 ; Leontiev, 1984 ; Engeström, 2001). En effet, il nous apparaît difficile de comprendre le fonctionnement cognitif sans le rattachement au développement cognitif lui-même dans cette première partie de cadrage théorique.

CHAPITRE 2 : Pour analyser : l'approche historico-culturelle développement

Ce deuxième chapitre décrit les principes de la 1^{ère} et 2^{ème} générations de l'approche historico-développementale (Vygotski, 1934/1997 ; Leontiev, 1984 ; Engeström, 2001) et met en perspective conceptuel comment ce collectif peut se développer et produire par l'introduction d'un dispositif de formation collectif pluricatégoriel, source de tensions, de perturbations dans la communauté, ses règles et la division du travail (Engeström, 2001), documentant l'agentivité des acteurs au sein de leur système (Engeström et Sannino, 2013).

1. Les apports de la 1^{ère} et 2^{ème} générations (Vygotski, 1934/1997 ; Leontiev, 1984)

Piaget (1975) pose le principe d'une conception biologique de l'apprentissage, dans un mouvement conduisant la pensée de l'individuel au social. Le lien est direct entre le sujet et l'objet, le premier dialoguant par découverte et expérience personnelle avec le second. Dans ce modèle bipolaire, la structure cognitive évolue par réorganisation de schèmes, à la suite de déséquilibres suivis de rééquilibrations. Le rôle du formateur est alors de proposer à l'apprenant un milieu riche et de construire des situations favorables à l'émergence de conflits cognitifs, moteurs du développement qui est alors la condition de possibilité de l'apprentissage, lequel suit le stade de développement en cours. Cette conception constructiviste du fonctionnement de la pensée dans laquelle les facteurs internes sont dominants laisse néanmoins peu de place aux facteurs externes.

Le modèle historico-culturaliste dans lequel s'inscrit Vygotski (1934/1997, 1930-31/1960) tente de dépasser ces limites en proposant un modèle de conception socioconstructiviste de la formation, reposant notamment sur l'idée forte que le développement ne procède pas de l'individuel vers le social, mais du social vers l'individuel. Il s'agit d'une conception de mouvement exogène du développement qui permet le passage du modèle bipolaire piagétien (avec : un sujet – un objet) à un modèle tripolaire du développement de l'intelligence (avec : un sujet – un alter – un objet de connaissance) (Doise et Mugny, 1981). Vygotski (1934/1997) introduit ici le concept de médiation (figure 1) : « Le concept scientifique (...) a pour point de départ non pas un heurt direct avec les choses, mais un rapport médiatisé avec l'objet » où l'action humaine est médiée « par des artefacts porteurs d'une dimension historique et culturelle qui rattachent la pensée de l'individu à la société dans laquelle il vit » (Venturini, 2012).

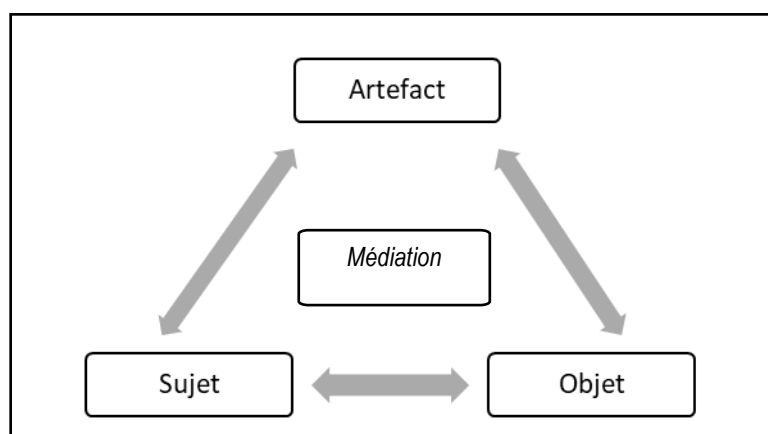


Figure 1 : Modèle tripolaire de développement selon Vygotski

En effet, si pour Piaget le développement précède l'apprentissage, Vygotski affirme, lui, que « l'apprentissage devance toujours le développement » (1934/1997). L'apprentissage est premier dans ce modèle. Deux situations se dessinent : celle où l'apprenant peut apprendre et accomplir en autonomie certaines activités ; celle où l'apprenant a besoin de l'appui d'un autre. Cette dernière situation détermine alors la « capacité potentielle de développement » de l'apprenant, sa potentialité, le pas qu'il lui est possible de franchir pour accéder à un nouvel apprentissage. Autrement dit, entre ces deux événements se situe la « zone proximale de développement » (ZPD) dans laquelle l'individu peut progresser grâce à l'appui d'autrui, car « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (ibid). La notion de zone proximale de développement est en cela un concept majeur dans la construction théorique de Vygotski. Pour accéder à l'autonomie, et permettre un passage de l'inter à l'intrapsychique, avec une possibilité d'action sans le soutien d'autrui, le développement se fait par la médiation de « signes » qui lui sont destinés. Dans ce processus développemental, l'incorporation du signe se fait alors en trois temps : des débats interpsychiques avec une prise de connaissance des signes, étrangers, dans son expérience quotidienne sans en comprendre le sens ; puis une liaison externe avec compréhension du sens et effet sur son système de pensée sous la forme de débats psychiques internes ; enfin, une intériorisation permettant une modification du signé intériorisé, d'autres manières d'agir. L'Homme contrôle alors son activité. C'est ce que Vygotski (1931/1960) nomme la loi générale de développement culturel : « Dans le développement culturel (...), toute fonction apparaît deux fois : dans un premier temps, au niveau social, et dans un deuxième temps, au niveau individuel ; dans un premier temps entre personnes (interpsychologique) et dans un deuxième temps à l'intérieur de l'enfant lui-même (intrapsychologique). (...) Toutes les fonctions supérieures trouvent leur origine dans les relations entre les êtres humains ». Le formateur est en ce sens destinataire de « signes culturels » lors d'un moment de développement (l'interpsychique) que son pair souhaite faire intérioriser pour en faire des instruments psychologiques permettant d'agir dans un contexte nouveau (l'intrapsychique) (Bertone *et al.*, 2006). La réciproque semble valable également : dans cette rencontre de deux mondes qu'est un moment de développement professionnel entre un formateur et autrui, le formateur est destinataire de signes, successifs aux échanges interpersonnels (les manifestations de son interlocuteur, cognitives, langagières, émotives...) qu'il va analyser par le biais de son propre filtre psychique pour mieux les intérioriser et poursuivre une construction dialogique. Pour Vygotsky (1934/1997), le social est ancré en nous, historiquement et culturellement. Cette perspective nous engage à appréhender l'activité des formateurs, non comme une activité isolée et coupée du monde, mais comme une activité avant tout socialement élaborée. Mais, l'individu n'est pas seulement dans une logique reproductrice de schémas de pensée, mais va s'approprier des concepts dans son environnement, pour les transformer et le rendre singuliers et subjectifs.

La médiation est ainsi un concept-clé de la théorie de Vygotski dans le sens où elle est la capacité de développer et d'utiliser des outils qui distinguent les êtres humains des animaux, avec des structures intrapsychiques (cognitions, émotions) se développant à partir des structures interpsychiques (langage, gestes) avec lesquelles l'Homme est en interaction. L'Homme est mis en contact avec des outils, qu'ils soient matériels ou conceptuels, qu'il va s'approprier par un processus d'intériorisation pour devenir des instruments psychologiques. Par exemple, l'outil extérieur du comptage sur doigts proposé aux enfants est une action qui sera intériorisée progressivement et permettra l'apprentissage du calcul. Vygotski (1934/1997) donne quelques exemples d'instruments psychologiques, que sont le langage, les formes de comptage, les moyens mnémotechniques, les œuvres d'arts, les schémas, les cartes...

L'un des instruments psychologiques du développement de l'Homme est alors le langage. Vygotski (1934/1997) parle de langage égocentrique en lui attribuant une fonction précise : « Le langage égocentrique est un langage intérieur par sa fonction psychique et un langage extériorisé par sa nature physiologique ». Ces deux dimensions, l'une extériorisée ou sociale, l'autre intériorisée, confère au langage une fonction tout à fait distincte. « Si dans le langage extériorisé la pensée s'incarne dans la parole, la parole disparaît dans le langage intérieur, donnant naissance à la pensée » (Vygotski, 1934/1997). C'est donc une forme transitoire entre le langage social, destiné aux autres, et le langage pour soi, destiné à soi-même. Le langage est alors un moyen pour intérioriser de nouveaux concepts. Le langage a une première fonction communicative où il émerge, puis est intériorisé et devient support de la pensée, par un langage pour soi-même. Le langage socialisé se transforme en langage intérieur, en pensée verbale qui conduit à la représentation. Le développement est ainsi une appropriation, une intériorisation-crédation d'expériences sociales déposées sous la forme d'outils psychologiques et culturels. L'outil instrumente la pensée et transforme le rapport au monde, aux autres et à soi-même. Cela permet le passage des concepts dits « quotidiens » (ou spontanés), alors maniés sans conscience ou avec conscience unique de l'objet plus que de son concept, aux concepts scientifiques. Et, si la théorie vygotksienne est toute entière attachée à l'élaboration de la conscience, reliant la pensée et le langage au sein de l'activité, il n'en oublie pas les émotions du sujet. C'est par la médiation des émotions que se forme l'action mentale, par la transformation de « l'ébranlement provoqué par des éléments extérieurs en énergie psychique motrice » (Clot, 2006a, p.23). Pour ce faire, il faut du temps et une organisation du travail qui facilite la transformation de l'émotion en instrument d'action efficace. Vygotski les plaçait au centre de son analyse, le situant d'ailleurs « loin des modèles sociocognitifs et interactionnistes de l'activité » (ibid). En ramenant l'activité du formateur, ses tensions et ressources, à notre étude, la verbalisation joue alors un rôle clé pour permettre une conscientisation des artefacts qui permet le développement de nos acteurs, s'appuyant sur l'authenticité des acteurs, leur affect et leur émoi, comme source de perturbations, mais aussi comme révélateurs d'un mouvement intrapsychique.

La seconde génération de travaux sur les théories de l'activité de l'école russe, basée sur les écrits de Leontiev (1984) poursuit cette articulation entre les dimensions individuelles et collectives de l'activité. Elle envisage l'individu dans la dimension collective de l'activité, comme un système associant l'individu et la communauté à laquelle il appartient. Comme pour Vygotski, les dimensions sociales et collectives sont donc présentes. Léontiev (1984) poursuit la réflexion en établissant une structure de l'activité à trois niveaux (figure 2) :

- A la base de cet agencement, les *opérations* correspondent à des actions automatisées après multiples réalisations successives. Ces routines bien définies sont utilisées inconsciemment en réponse à des conditions rencontrées pendant l'exécution d'une action. Les procédures sont compilées et inconscientes. Elles permettent de « réaliser les actions, déterminées par les conditions de l'activité au moment où elles sont mises en œuvre. Il s'agit de comportements souvent routinisés et dont les buts ne relèvent pas du même niveau de conscience que les actions » (Venturini, 2012). Une opération peut néanmoins être source de nouvelles conceptualisations, cela dans des situations inhabituelles. Elle devient alors « action », deuxième degré du modèle d'agencement de l'activité proposé par Léontiev.
- Les *actions* répondent à un but précis, immédiat dans « un processus soumis à la représentation du résultat qui doit être atteint, c'est-à-dire à un processus soumis à un but conscient » (Leontiev, p.113 cité par Leplat,

2006). C'est une mise en relation des savoirs et des savoir-faire effectués par les individus face à des situations données, réalisée de façon individuelle, collective ou partagée. Son étude ne renseigne pas forcément sur l'activité sous-jacente. En effet, une action peut servir plusieurs activités : se mettre en position d'observateur de ses élèves peut servir à mieux écouter leurs propos, à instaurer un repère d'autorité pendant un travail de groupe, à évaluer le travail en cours... Les actions et opérations sont dans une relation dynamique qui permet à une action de devenir une opération.

- Une action peut s'élever au niveau d'une *activité*, lorsqu'elle renvoie à des ressorts sociaux, des valeurs partagées, à l'histoire ou la tradition d'un groupe social. L'activité est imprescriptible, car elle dépend du rapport que le sujet instaure entre son action et le milieu dans lequel elle s'exerce. En ce sens, elle « nécessite une approche holistique de médiations socioculturelles impliquant une dimension collective et surtout coopérative » (Dir et Simonian, 2015). Une activité est associée à un motif, la plupart du temps collectif, voire institutionnel : c'est le générateur de l'activité, sa finalité. « Les activités sont orientées par un mobile, objet matériel(s) ou idéal(s) satisfaisant un besoin (le besoin « motive » l'activité) » (Venturini, 2012). Les activités sont en relation étroite avec un but conscient, mais peuvent donner lieu à une multiplicité d'actions.

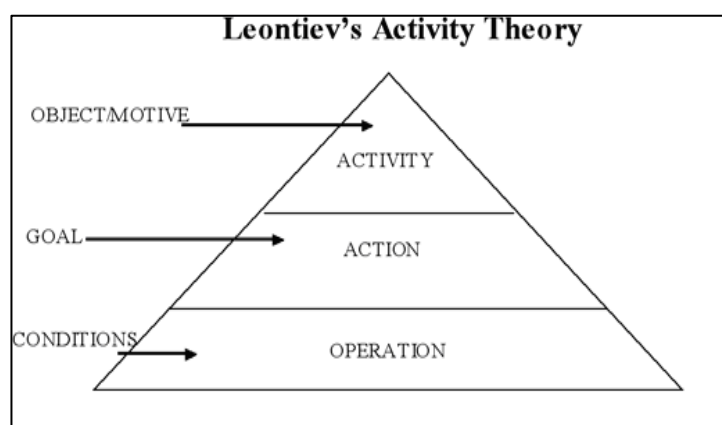


Figure 2 : L'organisation fonctionnelle de l'activité (d'après Léontiev, 1981) (Cartaut et Bertone, 2009)

Si l'on se réfère à l'activité du formateur auprès d'un enseignant novice, en exemplifiant cette structure dynamique, le but peut être de développer ses compétences didactiques dans un champ disciplinaire spécifique. Le motif sera alors de le rendre autonome dans sa manière de penser, concevoir et mettre en œuvre ses séances pédagogiques. Les opérations de mise en musique de ce but seront par exemple l'explicitation de points saillants de recherches scientifiques de didacticiens, le visionnage de séances filmées en classe menées par des pairs-experts et des exemplifications de gestes professionnels efficaces pour conduire la séance et mieux anticiper les erreurs des élèves.

Leontiev rejoint Vygotski sur l'importance du conflit pour permettre un processus de développement, dans le sens où « cette dynamique entre activité, action et opération est envisagée comme un processus de réorganisation fonctionnelle à l'origine du développement du sujet » (Bruno, 2015, p.60) dans lequel le rapport entre le but de l'action

(ce qui est visé comme résultat de l'action) et le motif (ce qui est vital) va mettre au jour le « sens » de l'activité. Ici, à ce système de significations, stabilisé par le langage dans le passage du but au motif, de l'action à l'activité, s'ajoute une nouvelle dimension : le sens. Il est également « un fait de la conscience individuelle » avec la difficulté de « comprendre la place de ces systèmes de significations dans la vie psychique de l'homme. » (ibid, p.61), qui elle est inconsciente. Pour qu'il y ait un degré d'appropriation, le sens est à chercher dans les interactions de l'homme dans la vie. « Le sens se crée dans la vie, donc dans l'activité du sujet » (ibid) ou, en d'autres termes, « les actions trouvent leur motif et leur sens dans l'activité dans laquelle elles s'insèrent » (Leplat, 2006, p. 5), ainsi un système de régulation peut être trouvé par les écarts entre le fonctionnement réel et son but assigné. Finalement, pour Leontiev, « le sens (personnel) et la signification (contextuelle et sociale) ne sont pas confondus ; ils sont liés dans un rapport inverse à celui donné par plusieurs linguistes et psychologues : c'est le sens qui s'exprime dans les significations (comme les motifs dans les buts) et non l'inverse » (Zimmermann, 2013, p.50).

Cette appropriation des formes d'activités se traduit par la maîtrise des outils professionnels (langagiers, conceptuels) historiquement conçus par les hommes tout en étant fonction du sens que l'individu attribue à ceux-ci (comme ce qui pousse l'individu à agir). Nous avons donc deux mouvements dans le développement de l'activité : l'un qui poursuit l'accès au sens avec un dépassement des motifs initiaux par la réalisation des buts de l'action, ce qui compte vraiment pour lui ; et un autre, la recherche d'efficience, qui se révèle dans la construction de nouveaux instruments pour atteindre le but et pouvoir construire. Une distinction est claire entre l'artefact de Vygotski comme objet de médiation, qui est l'objet, la technique instituée et l'instrument de Leontiev. Ce dernier intègre l'usage que fait le sujet de l'artefact, émanant à la fois du sujet et de l'artefact, ne correspondant pas forcément au but prescrit. De nouveaux instruments sont souvent à construire, une nouvelle efficience (au sens de Leontiev) est à échafauder. Cette triade *instruments – buts – mobiles vitaux*⁵ permet de prendre en compte la subjectivité dans l'activité sans la brider par un réductionnisme technique. En ce sens, la subjectivité est un instrument de médiation, n'oubliant pas aussi que le « sujet agit selon des motifs qui sont toujours l'expression de finalités collectives » (Flavier, 2016, p.49). Dans ce système, « la conscience est l'instance de ces mises en lien » (Moussay, 2009) et l'intellect comme l'affect sont convoqués au cours de l'activité dans un rapport dialogique avec autrui. La mise en tension de ces trois dimensions constitue potentiellement une source de développement par le sens et par l'efficience, et l'intériorisation des signes externes est « un processus qui fait découvrir (...) des buts d'actions appelant de nouveaux mobiles et de nouvelles opérations » (ibid). Les deux trajectoires du développement se nourrissent l'une l'autre. Ainsi, l'un des objets de notre étude sera d'étudier le mouvement développemental de l'activité des participants et tenter de dépasser l'antagonisme entre objectivité et subjectivité par l'étude de l'activité, puisqu'elle incorpore à la fois dans son mouvement le sujet et l'objet (Ricoeur, 1990).

A la lumière de ce modèle, nous concevons le formateur comme immergé dans un système de significations, habité d'opérations et d'actions au sein de son activité, l'investissant à des degrés divers (et personnels) et en proie à un sens singulier aux missions qu'il poursuit dans la construction de la professionnalité des enseignants et l'efficience

⁵ Les termes « motifs (d'agir) » et « mobiles (vitaux) » sont tous les deux utilisés dans la traduction des concepts de Léontiev, parfois de manière synonymique. Si nous conservons un temps les deux pour rendre compte de cette variété sémantique, à partir du cadre méthodologique, nous ferons le choix d'utiliser celui de « mobiles vitaux ». En effet, il nous semble que les mobiles, sont plus fondamentaux et plus ancrés dans les besoins biologiques ou existentiels de l'individu, moins conscients que les motifs d'agir, qui sont plus spécifiques et liés à des objectifs immédiats ou des désirs conscients. Les mobiles vitaux concernent des besoins fondamentaux, souvent inconscients, qui motivent les comportements humains de manière plus profonde et durable.

recherchée. Par ailleurs, au cœur de l'altérité qu'est un collectif de travail de formateurs, « ces principes ne sont pas isolés, ils sont interreliés et doivent être considérés comme un système intégré d'éléments indissociables » (Venturini, 2012).

2. Les apports de la 3^{ème} génération (Engeström, 2001)

Une troisième génération de travaux en cours de développement, portée par Engeström (2001), cherche à développer des outils conceptuels pour comprendre la mise en relation de plusieurs systèmes d'activité, en y ajoutant une infrastructure socio-institutionnelle, à savoir les éléments de la communauté, les règles et la division du travail (figure 3).

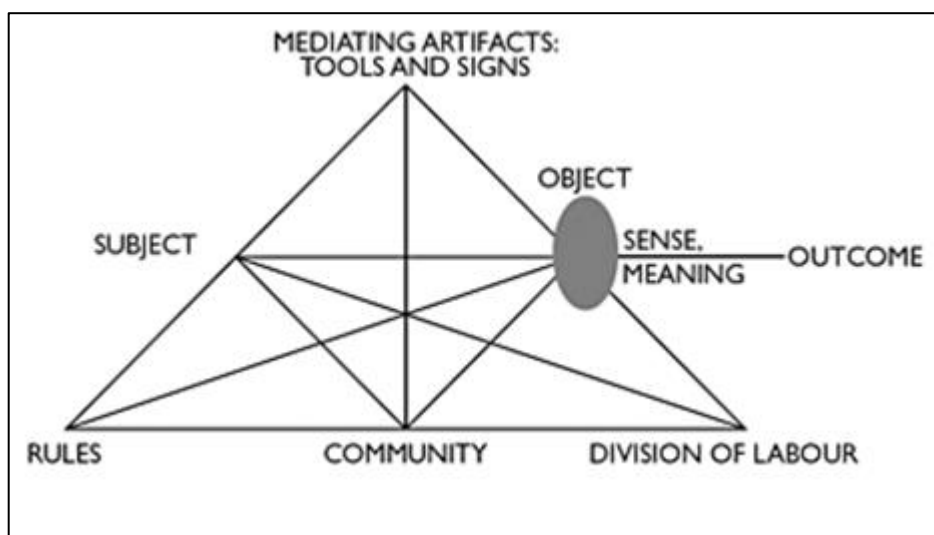


Figure 3 : Modélisation du système d'activité (Engeström, 1987, p. 78)

Engeström élabore un système, dans lequel le *sujet* correspond à l'individu ou au groupe analysé, qui a la volonté de changer un environnement visé par son action, c'est-à-dire avec un *objet* en ligne de mire. L'*artefact* sert alors d'outil, qu'il soit matériel ou symbolique, pour médiatiser l'activité. Ces premiers éléments reprennent les concepts déjà développés par les premières générations de la CHAT. Cependant, pour Engeström, « les activités humaines sont un phénomène collectif à la fois en ce qui concerne la participation (activités réalisées par des communautés) et en ce qui concerne la forme (activités réalisées collectivement) » (Ben Abdallah, 2012, p.4). Le trinôme sujet – communauté – objet permet de relier le sujet à une communauté pour transformer l'objet en résultat. Entre le sujet et l'objet, l'artefact sera médiateur ; entre le sujet et la communauté, les *règles*, en d'autres termes, les normes, valeurs, habitudes qui régulent les interactions au sein du système étudié, seront médiatrices. Entre la communauté et l'objet, une forme de *division de travail* se met en œuvre, qu'elle soit horizontale ou verticale en prenant en compte la hiérarchie verticale, incluant d'autres statuts. La *communauté* correspond ainsi à l'ensemble des sujets qui partagent le même objet, la distinguant d'une autre communauté. Ce système de relations s'adapte continuellement pour permettre la transformation de l'objet en *résultat*, conscience du but à atteindre, influençant l'action. Il s'agira

pour le sujet des formateurs de transformer un objet, à définir, en résultat. Or, tous les types de formateurs poursuivent-ils les mêmes buts et transforment-ils l'objet de la même façon, en ayant par ailleurs à leur disposition les mêmes instruments ? Chaque formateur utilisera-t-il les instruments proposés par le dispositif de la même façon ? C'est bien les contradictions, les nœuds entre ces pôles, qu'il s'agit d'observer, de questionner, en passant par les malentendus de ce système d'activité pour générer le développement. Engeström différencie quatre niveaux de contradictions (1999) :

- Niveau 1 : contradictions qui s'opèrent à chacun des nœuds du système (intra) ;
- Niveau 2 : contradictions concernant les rapports entre deux nœuds du réseau (inter) ;
- Niveau 3 : contradiction qui apparaît quand un nouvel objet, plus avancé, est introduit dans l'activité ;
- Niveau 4 : contradiction au niveau de l'activité principale après interactions à des activités voisines.

Toute activité évolue et se modifie au cours même des différentes situations rencontrées. Prise dans une phase ou dans l'interrelation de différentes phases, elle peut mettre en tension ou en conflit les différents motifs et buts, engendrant des dilemmes à arbitrer : « A un moment donné (...) la dimension collective prend des configurations particulières qui modifient la structure de l'activité » (Cole et Engeström, 1993, cité par Amigues, 2003). Le concept de contradiction est central pour comprendre comment une organisation de travail collective se développe. Lémonie et Grosstephan (2021) : (1) distinguent les contradictions systémiques des dilemmes ou conflits, seule partie visible des contradictions ; (2) révèlent la dimension historique des contradictions, d'où la nécessaire analyse historique des problèmes récurrents rencontrés ; (3) énoncent que les contradictions ne peuvent être dépassées qu'en inventant quelque chose de nouveau. Le laboratoire de changement (Engeström, 1987) est une démarche d'intervention qui ne fixe pas d'objectifs prédéterminés, mais qui prend racine dans ces principes et cherche à s'appuyer sur « le sens que les professionnels donnent aux contradictions comme causes systémiques et historiques des problèmes récurrents expérimentés dans leur travail pour générer un apprentissage collectif visant le dépassement de ces contradictions par la re-conception de leur système d'activité » (Lémonie et Grosstephan, 2021, p.7). La démarche s'appuie sur la nécessité de rapprocher le travail quotidien des acteurs et la réorganisation de leur travail, dans une perspective à la fois analytique et pragmatique, de rapprocher des rythmes de développement de travail à géométrie variable, entre changements à court, moyen et long terme, et de rapprocher les outils de la pratique quotidienne des travailleurs à des outils d'analyse et de conception (Engeström *et al.*, 1996).

Si l'activité implique des actions individuelles, « elle n'est en aucune façon irréductible à la somme des actions individuelles » (Engeström, cité par Dir et Simonian, 2015, p.3). Un système d'activité entre en contradiction avec un autre système d'activité : « Les systèmes d'activité ne sont pas isolés les uns des autres et pour mieux comprendre ce qu'il se passe au sein de l'un d'entre eux, on peut examiner les interactions qu'il développe avec ses voisins » (Venturini, 2012, p.130). D'ailleurs, chaque acteur connaît en partie le travail des autres malgré une spécialisation de la tâche ce qui permet certaines substitutions ou prises en charge en cas de dysfonctionnements. Pour comprendre les relations entre les systèmes d'activité mobilisés dans un travail organisé en réseaux, Engeström développe ainsi trois concepts principaux : le *boundary crossing* (franchissement de frontière), le *knotworking* (travail en nœuds), et la *co-configuration* qui constitue alors « une nouvelle forme de travail dans laquelle un fabricant développe dans la durée un partenariat interactif avec ses fournisseurs et ses clients pour concevoir, en les co-configurant, des produits ou des services complexes qui évoluent régulièrement dans le temps. » (Venturini, 2012,

p. 131). Par ces concepts, l'activité est analysée sous la forme de fils noués, à dénouer, à renouer à tout moment. Le centre de l'initiative évolue constamment, sans pouvoir être rattaché à un sujet en particulier. Les frontières sont franchies de manière fugace (*boundary crossing*) malgré une collaboration inscrite dans le temps avec prises de décisions collectives (Figure 4).

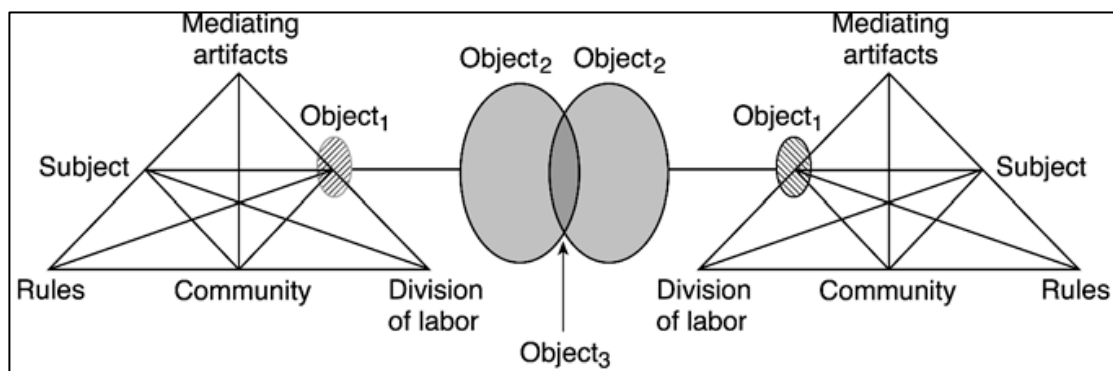


Figure 4 : Deux systèmes d'activité en interaction selon la 3^{ème} génération des théories de l'activité
(Two interacting activity systems as minimal model for third generation of Activity Theory) (Engeström, 2001, p.136)

Par l'étude d'un collectif où tous les acteurs n'appartiennent pas au même corps mais sont amenés à travailler ensemble, sera convoqué le concept de *boundary croissing* où l'individu se trouve pris entre le respect des règles de sa communauté et celles de son nouveau collectif d'appartenance, pluriprofessionnel. L'hypothèse est celle de l'aptitude du professionnel à rééchafauder une intelligibilité mettant en communion l'ensemble des formes d'activités collectives dans lesquelles il est parallèlement engagé. C'est par la résolution des tensions générées de la confrontation de ces sphères que se réalise le développement. Selon cette perspective, le réel de l'activité est la synergie de ces diverses formes d'activités collectives (Flavier, 2016). Précisons notre propos en détaillant ces trois concepts fondamentaux :

- *Knotworking* : phénomène temporaire, la notion de « nœud » suggère une nouvelle orchestration de la performance collaborative, manœuvrée par des nouages, dénouages et renouages au sein d'une même séquence. Les frontières de l'activité sont franchies afin de résoudre un problème temporaire (Owen, 2008).
- Le concept de *boundary croissing*, à l'inverse plus durable, associé à un apprentissage étendu et conduisant à l'élaboration de nouveaux outils (Owen, 2008), où l'individu se trouve pris entre le respect des règles de sa communauté et celles de son nouveau collectif d'appartenance, pluriprofessionnel. L'hypothèse est celle de l'aptitude du professionnel à rééchafauder une intelligibilité mettant en communion l'ensemble des formes d'activités collectives dans lesquelles il est parallèlement engagé. C'est par la résolution des tensions générées de la confrontation de ces sphères que se réalise le développement. Selon cette perspective, le réel de l'activité est la synergie de ces diverses formes d'activités collectives (Flavier, 2016).
- La *co-configuration* est alors la résultante du franchissement de frontières et du travail en nœud avec un nouveau type de travail émergent impliquant un partenariat collaboratif, l'idée de décision prise collectivement.

Les concepts de *co-configuration*, *kntworking* et *boundary crossing* constituent trois outils théoriques offrant des pistes de compréhension des collaborations entre nos trois acteurs. Le travail entre ces trois formateurs s'effectue dans un espace virtuel, puisque malgré leur travail conjoint, ils ne sont jamais co-présents. L'espace de travail peut

être le même (la salle de classe), mais une grande partie du travail se trouve dans un espace virtuel inter-classe, inter-spatial, inter-institutionnel, dans le partage d'une finalité commune (le développement professionnel de l'EN). La relation interpersonnelle est basée sur la responsabilité de chacun contribuant à un objectif commun, des traits langagiers, des routines et des artefacts certainement partagés et une confiance entre les acteurs acceptée. A l'instar d'Owen (2008), la convocation de cette troisième génération des travaux de la CHAT a pour objectif de mieux comprendre les interactions dans les réseaux entre différents systèmes d'activité. Car, « lorsque les acteurs sont répartis temporellement et spatialement, les actions engagées sont influencées par de nombreux autres facteurs que les communications effectivement réalisées, et ce quelle que soit la situation » (Engeström, 2005, p. 93, cité par Owen, 2008).

Par l'introduction d'un nouvel élément venu de l'extérieur dans l'activité de chacun des formateurs, un dispositif de formation collectif et pluricatégoriel, nous faisons l'hypothèse que des contradictions, concept central dans les théories de l'activité, seront sources de perturbations dans la communauté, ses règles, la division du travail, alors sources de développement. Cette troisième génération aide alors à mieux comprendre l'agentivité des acteurs sur leur système et celui d'autrui, leur capacité à agir, transformer, influencer, se manifestant « lorsque des personnes formulent des intentions et exécutent des actions volontaires qui vont au-delà des habitudes acceptées et des conditions données de l'activité et de l'organisation dans laquelle elles s'inscrivent, pour ensuite les transformer » (Engeström et Sannino, 2013, p. 5). Des études ont montré que les crises, les situations complexes et les incompatibilités sont sources d'agentivité (Battilana et D'Aunno, 2009, cité par *ibid*). L'agentivité est alors le signe de développement du collectif. Il est une recherche volontaire de transformation du sujet. Moussay (2019) nous rend attentifs à la dimension individuelle de l'agentivité mise en avant dans certains travaux (Billett, 2009 ; Carré, 2015 ; Falzon, 2013) et propose de rapprocher le concept d'agentivité à celui « d'un pouvoir d'agir sur le milieu de travail qui engage une responsabilité collective et des techniques d'action qui garantissent une capacité réelle de choix pour les sujets et les collectifs » (Clot, 2008a, p.30, cité par Moussay, 2019, p. 78). Il n'en faudra pas omettre la dimension historique, et donc collective, que revêtent les organisations du travail, selon Engeström (2006), qui a lui-même fait évoluer avec son équipe le concept d'agentivité d'un concept d' « inter-agentivité » à celui d' « agentivité collective transformatrice » (Engeström et Sannino, 2013). Cette conception nous invite à considérer le sujet de notre étude dès le départ tel un « sujet-collectif » - nous y reviendrons (partie III – Chapitres 4 et 5 ; Partie V – Chapitre 1) - qui partagera un objet pour atteindre un objectif commun, privilégiant l'intérêt commun sur les buts personnels. La *communauté*, dans notre étude, correspond alors aux membres de la communauté de l'ensemble des formateurs qui accompagnent des enseignants novices. En effet, dépassant une vision individuelle de l'activité, « ce n'est plus le sujet (...) qui est déterminant, mais la dynamique de groupe instrumentée en fonction des opportunités qu'elle offre aux acteurs de se coordonner et de coopérer pour créer une signification commune » qui l'est (Dir et Simonian, 2015, p. 12). Les artefacts sont des catalyseurs des pratiques et conceptions du groupe, des moyens pour mieux redéfinir l'environnement socioculturel nécessaire à la réalisation d'une activité collective, coopérée et médiée, pour résoudre une difficulté que déterminerait le sujet-collectif.

Dans l'idée d'une démarche d'analyse, le concept d'agentivité se composerait de trois éléments : 1) l'émergence de motifs contradictoires dans une situation problématique ; 2) la construction d'un stimulus-moyen auxiliaire ; 3) une action permettant de transformer la situation à l'aide du moyen-médiateur extérieur (Engeström et Sannino, 2013). Il s'agit alors de repérer ces chaînes médiatrices d'une part, mais aussi de passer « de l'initiative individuelle

momentanée » à « un effort collectif soutenu », aussi appelé « apprentissage expansif » (ibid, p.8), dont les principales étapes chronologiques, dans un mouvement de l'abstrait vers le concret, pourraient être formulées ainsi : remise en question – analyse historique de la question – modélisation de la nouvelle idée – expérimentation pour en découvrir le potentiel et les limites – mise en œuvre du modèle avec applications pratiques et enrichissements – «évaluation – stabilisation des résultats sous la forme de pratiques. Sur le modèle des interventions du Laboratoire du changement, créé en 1995 à Helsinki et ayant fait des émules dans le monde, l'expérimentation consiste en l'attente de repérage spontané des stimuli par les sujets et une manipulation libre, se démarquant d'interventions linéaires standards de stimulation duale (Vygotsky, 1999). L'intervention formative permet aux sujets d'analyser et de développer un concept nouveau face à un objet problématique, le cours de l'intervention se négocie, prend forme, dans un processus d'agentivité, les résultats sont transférables dans d'autres contextes, avec pour résultat-clé l'agentivité chez les sujets. Le rôle du chercheur est alors de « provoquer et de soutenir un processus de transformation expansif mené et maîtrisé par les praticiens » (ibid, p.10). Six formes d'agentivité ont été identifiées (Engeström, 2011) : la critique de l'organisation existante, la remise en question des propositions ou décisions de la direction, l'émergence de nouvelles possibilités dans l'activité, l'élaboration de nouveaux modèles, le pari de nouveaux gestes concrets pour transformer l'activité, la formalisation de suivi de l'évolution de l'activité. L'agentivité se mettra en œuvre à travers la formalisation d'un objet qui fait consensus, faisant suite à l'élaboration de significations plurielles, parfois divergentes, se traduira par des projections collectives dans une recherche d'efficience du travail pour permettre une agentivité qui soit collective et transformatrice (Moussay, 2019).

Nous reprenons la description schématique d'Amigues (2003) comme conclusion temporaire à la structure de base d'une activité, en recensant les différents paramètres des activités humaines, prenant ainsi en compte la dimension sociale ou collective des activités ainsi que la médiatisation des actions par les outils mobilisés dans les contextes observés : « Cette représentation schématique compte dès lors sept pôles : le sujet dont les relations à la communauté sont médiatisées par des règles et la division du travail, ainsi qu'un objet ou but vers lequel il tend et qu'il réalise au moyen d'outils spécifiques. Le septième pôle concerne le résultat de l'activité observée. » Des composantes inhérentes à ce système d'activité s'influencent les unes les autres, s'observent, engendrent des conflits et contradictions internes. En cela, le système est dynamique et permet le développement de ses acteurs. Nous nous inscrivons alors dans le postulat de Clot (2006a) affirmant que « l'action mentale est située dans ces arrière-plans qui ne sont pas seulement une périphérie pour son déroulement mais ce qu'on pourrait appeler sa contenance pré-cognitive », c'est-à-dire outre un cadre pour son fonctionnement, « le terrain de son développement ou son enlisement » (ibid, p.23).

CHAPITRE 3 : Synthèse et questions de recherche

A l'issue de la revue de littérature, il nous paraissait essentiel d'étudier l'activité des formateurs, en proie à des prescriptions ascendantes et descendantes, rendant difficile l'opérationnalisation de leur accompagnement auprès d'enseignants novices. Les PEMF, les CPC et les FU, confrontés à des tensions identitaires au sein de leur collectif premier, peuvent entrevoir des voies de développement, notamment à l'heure où le collectif est à penser. En dépassant les différences de statuts, les obstacles structurels, organisationnels et interactionnels (Huet *et al.*, 2024) du caractère pluricatégoriel du collectif ainsi constitué, l'étude permettrait de répondre à un enjeu transformatif d'accompagnement des professionnels formateurs et épistémologique de compréhension des processus sous-jacents à cette transformation dans et par le collectif pluricatégoriel, le tout inscrit une approche de dispositif sociotechnique de leur propre environnement de formation.

Le cadre théorique précédemment présenté nous permet d'envisager **l'activité d'un sujet-collectif pluricatégoriel de formateurs, sa production et son développement en faveur des enseignants novices** sous deux angles conceptuels successifs et complémentaires.

(1) Il s'agit d'abord d'une intervention basée sur les principes-clés de la clinique de l'activité (Clot, 2002, 2006a, 2006b, 2008), en s'appuyant sur les quatre dimensions du métier définies par Clot - *personnelle, impersonnelle, transpersonnelle et interpersonnelle* -, en questionnant le réalisé et réel du travail de ces formateurs, pour mieux comprendre les interactions entre les styles et le genre professionnel des formateurs d'enseignants novices, dans un cadre dialogique, entre action et affect. Ces éléments confèrent au chercheur-interventionniste le cadre de travail d'accompagnement du collectif de formateurs, pour permettre des tensions sources de développement professionnel.

(2) Puis, il s'agit d'une analyse intégrant les principes de la 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} générations de l'approche historico-développementale (Vygotski, 1934/1997 ; Leontiev, 1984 ; Engeström, 2001) pour comprendre comment ce collectif se développe et ce qu'il produit, à travers une triple visée : (i) épistémologique : l'introduction d'un dispositif inédit de formation collectif pluricatégoriel engendre des tensions, sources de perturbations dans la communauté, ses règles et la division du travail (Engeström, 2001), documentant l'agentivité des acteurs unis sur leur système (Engeström et Sannino, 2013) ; (2) transformative : envisager le développement des formateurs implique de modifier leur rapport au collectif, de l'engager dans un dialogue avec lui-même et autrui. L'enjeu est de maintenir des controverses pour que le collectif vive au sein de l'activité, produisant du genre professionnel et développant le pouvoir d'agir ; (3) méthodologique : l'enjeu est de rendre compte de l'activité du collectif en la documentant sans passer par les inter-individualités, mais en faisant le postulat d'un « sujet-collectif » dès le départ. L'innovation méthodologique tiendra dans le choix et l'articulation des outils utilisés et la temporalité d'analyse des données

Le travail de recherche, prenant appui sur une collecte des données longitudinale, cherche donc à appréhender la complexité de l'activité d'un collectif de travail pluricatégoriel de formateurs d'enseignants novices, dans son développement et sa production, à travers trois questions :

Q1 : Comment un collectif pluricatégoriel de formateurs d'enseignants novices se développe-t-il et produit-il ?

- La visée transformative, par la confrontation et l'analyse avec le chercheur et avec les autres sujets de l'étude, témoigne du développement du pouvoir d'agir des formateurs constitués en un collectif indissociable engagé dans l'étude.
- La visée compréhensive contribue au corpus de connaissances relatifs aux types de tensions inhérents au développement d'un tel collectif, son analyse à un grain fin, les motifs d'agir les sous-tendant, le cheminement engagé pour les surmonter ; en d'autres termes, qui est ce sujet-collectif de formateurs d'enseignants-novices et comment il fait pour produire.

Q2 : En quoi un collectif pluricatégoriel de formateurs est-il source de développement individuel et collectif de l'activité ?

- Dans une visée transformative, il s'agit d'étudier comment l'activité du collectif évolue au regard de la compréhension de sa propre activité et son impact sur l'accompagnement de l'enseignant novice
- La visée compréhensive s'attache à analyser les franchissements de frontières d'un genre de formateur à l'autre, l'influence de la communauté, des règles et de l'organisation de travail de l'activité de chacun des formateurs au contact de l'activité d'autrui (Engeström, 1995), d'analyser les préoccupations et ressources d'un dispositif pluricatégoriel.
- La visée méthodologique a pour défi d'appréhender la dynamique d'un collectif sans passer par ses individualités et la verbalisation qu'ils en font dans la logique de « sujet-collectif » comme postulat de départ et finalité.

Q3 : En quoi le dispositif de formation de formateurs, sous certaines conditions, est un vecteur de transformation de l'activité collective des professionnels ?

- Dans une visée transformative, nous nous attendons à un impact de la participation à ce collectif sur la conceptualisation du métier de chacun, ses attentes, sa volonté de s'inscrire dans un collectif stable à long terme
- La visée compréhensive s'attache à étudier comment le collectif se constitue, à quelles conditions, selon quels paramètres, en prenant appui sur la dimension idéelle, fonctionnelle et de vécu (Albéro, 2003)

Cette étude a ainsi pour ambition : (1) la constitution d'un corpus de connaissances relatif à l'activité des formateurs constitué en collectif de travail ; (2) l'analyse de l'articulation des enjeux individuels du développement du pouvoir d'agir des formateurs à l'activité collective dans lesquelles ils sont simultanément engagés ; (3) l'expérimentation d'un dispositif de formation de formateurs ; (4) pour les formateurs, un développement professionnel par l'accompagnement et la participation à la recherche.

PARTIE III : CADRE METHODOLOGIQUE

Cette partie vise à présenter la méthodologie de recherche et le protocole permettant d'appréhender le développement d'un collectif pluricatégriel de formateurs d'enseignants novices dans une perspective orientée « activité ».

Après l'énoncé de la constitution du milieu de recherche, ses participants, ses outils, les traces collectées et le rôle de l'intervenant-chercheur, nous nous attacherons à expliciter le traitement des données, relevant d'un défi méthodologique, à savoir appréhender la dynamique d'un collectif sans passer uniquement par ses individualités et la verbalisation qu'ils en font.

CHAPITRE 1 : Une recherche-intervention : quelles implications éthiques et méthodologiques ?

La méthodologie de notre étude est qualitative. Par méthodologie, nous entendons « les principes généraux qui guident la démarche d'une investigation systématique dans la poursuite des connaissances » (Poisson, 1983, p.16) pour atteindre la compréhension, accéder à l'interprétation puis à la présentation de notre protocole.

Notre étude s'inscrit dans le courant des *sciences participatives* (Le Crosnier *et al.*, 2013). Elle vise à produire une dynamique de changement, en s'inscrivant en rupture à la fois avec une tradition différencialiste qui distingue science et action sans mise en lien possible, et une rupture anti-différencialiste, qui soutient une mise en lien indissociable (Marcel et Broussal, 2022, p. 247). Elle s'inscrit à la jonction de ces deux postures, dans une articulation entre science et action, entre recherche et intervention, dans une logique d'enrichissement mutuel, avec une visée *heuristique* de production de connaissances et une visée *transformative* de changement. Robert et Marcel (2019) nous invitent, dans une *tierce voie*, à également envisager une visée *critique*, qui permet d'assumer une dimension politique du changement. Cette recherche s'inscrit dans la recherche à caractère participatif et se caractérise par la volonté de faire la recherche avec les participants plutôt que sur les participants, permettant tout à la fois le développement des connaissances liées à la pratique et le développement de la pratique elle-même. Cette approche se justifie par un constat d'éloignement entre la recherche et la pratique (Desgagné *et al.*, 2001) exprimé depuis le début des années 1980, tel en éducation « un fossé à combler entre théorie et pratique, entre savoirs savants et savoirs d'action » (ibid, p.37). Une vaste terminologie a été élaborée dans le cadre d'études qui impliquaient le chercheur en intériorité d'un dispositif de recherche et ainsi nommaient les recherches qui permettent à la fois la production de savoirs et des transformations de dynamiques collectives. La *recherche-action* et la *recherche-intervention* font leur apparition dans les années 1970 en France sous l'influence des interventions en psychologie et sociologie (Monceau, 2022). Les années 1990 permettent l'évolution vers les questions de *recherche collaborative* mettant en avant un processus de co-construction de l'objet de recherche, et récemment, de *recherche avec*, pour essayer de mettre fin aux débats terminologiques pour se centrer davantage sur « les conditions, modalités, incidences et résultats de la recherche que sur la manière de la nommer » (Monceau, 2022, p.238). Nous faisons le choix d'une *recherche avec*, avec les préoccupations suivantes : (1) Impliquer les personnes concernées par le sujet, signifiant le respect des subjectivités et le rôle du chercheur-intervenant de permettre une non-nuisance entre participants et une dimension éthique du chercheur ; (2) Négocier la commande et le dispositif d'enquête (Bessaoud Alonso, 2017 ; Monceau 2011) avant la dimension empirique du travail, qui est le début du travail scientifique du chercheur, mais aussi écouter les demandes au cours de l'étude, car « elles constituent des données à interpréter qui informent sur la complexité de l'objet travaillé (Monceau, 2022, p. 242) ; (3) Produire et traiter des données à partir d'observations participantes et d'entretiens, au cours desquels les sujets fournissent des informations et le chercheur peut restituer de manière de manière perlée des bribes d'analyse dans un processus continu d'élaboration des résultats.

Mener une *recherche avec* nécessite une certaine inventivité et créativité méthodologique, une analyse constante de sa posture et de son implication en tant que chercheur-intervenant, suite à la mise en œuvre d'un dispositif et de processus d'enquêtes singuliers. Si nous attachons une importance à ces éléments de collaboration dans la recherche, il reste attendu de nous une justification de nos choix méthodologiques et éthiques, condition

indispensable à la validité scientifique de nos résultats. La méthodologie choisie s'apparente à une approche micro-compréhensive de l'activité humaine (Leblanc et Azéma, 2022), c'est-à-dire à produire des connaissances sur de petites parties du réel et à s'attacher à une importance « aux détails, aux menues trouvailles ou aux petites découvertes ordinaires » (Thievenaz, 2019, p.40). Nous avons préféré soumettre notre protocole au comité d'Ethique et de Recherche (CER) pour l'examiner et ainsi être attentif au respect des obligations concernant la protection des données à caractère personnel. Il s'agissait pour nous de garantir les standards éthiques et scientifiques de notre projet, en protégeant à la fois les participants et l'intégrité du processus de recherche. Le résultat de l'examen éthique a été positif. Le numéro d'accréditation est le suivant : Unistra/CER/2020-30. Le chapitre 5 de cette partie III est consacré à ce processus d'accréditation et points de vigilance élaborés.

Nous revendiquons à l'instar de Flavier (2016) une posture épistémologique double, à la fois transformative et compréhensive, pour mieux comprendre les processus de développement professionnel des acteurs de l'éducation, en articulant les niveaux individuel et collectif de leur activité en situation de travail. Notre rôle de chercheur est d'interpréter ce que vivent ces êtres humains, tenter de découvrir le sens caché que les personnes donnent à la réalité qu'ils vivent (Resweler, 1988), en nous efforçant « de pénétrer, de saisir, d'exprimer et de communiquer le plus adéquatement possible la façon de penser et de vivre des personnes qui sont l'objet de sa recherche » (Dilthey, 1926, p.14). Pour y parvenir, nous endossons le rôle de premier instrument de recherche. Ce rôle répond aux critères de la méthodologie de recherche issue de la *verstehen* (Dilthey, 1883), où le chercheur « qualitatif » développe toutes les habiletés pour « être en mesure d'exécuter, avec compétence et sans exception, toutes les tâches nécessaires à la réalisation de sa recherche » (Poisson, p.19). Celui qui mène une recherche qualitative n'a pas à nier ou contourner les opinions et les idées qu'il a par rapport à la réalité sociale sur laquelle elle enquête, mais il doit prendre les dispositions qui rendront sa démarche de collecte, d'analyse et d'interprétation de données la plus valable possible (Poisson, 1983). Nous adopterons la posture de clinicien en situation d'intervention (Prot, 2006), telle que la perspective clinique de l'activité nous l'invite, en nous tournant simultanément vers le réel du travail – ce qui fait problème ou qui reste difficile à expliquer – et vers le mouvement dialogique lui-même (Clot, 2008), vers les images problématiques et vers l'activité des sujets du collectif. Le second élément qui nous est essentiel à clarifier dans la suite de notre propos est le caractère collectif de notre sujet d'étude. Des principes méthodologiques sont nécessaires pour viser des connaissances scientifiques à partir de la configuration de plusieurs activités individuelles dans un environnement de formation : « Etablir des relations avec d'autres (...) en un même lieu, à un même moment pour partager une activité ne constitue pas des conditions suffisantes pour qu'existe entre les sujets une activité collective » (Guérin, 2022, p.520). La constitution du milieu de recherche et la manière dont les données sont recueillies, puis analysées, lors de la phase d'intervention, puis de recherche, clarifieront ces présupposés méthodologiques dans une visée d'accompagnement et d'étude d'un collectif de formateurs.

CHAPITRE 2 : Constitution du milieu de recherche : participants et matériaux

L'étude est menée dans trois lieux selon les disponibilités de salles et la préférence des participants : (1) l'INSPE de Strasbourg ; (2) la Direction Académique de Strasbourg ; (3) les établissements d'affectation des formateurs recrutés pour la recherche ou des enseignants débutants suivis par les formateurs (après recueil des autorisations). Cette étude a permis :

- La constitution d'un corpus de connaissances relatif à l'activité des formateurs ;
- L'analyse de l'articulation des enjeux individuels du développement du pouvoir d'agir des formateurs à l'activité collective dans lesquelles ils sont simultanément engagés ;
- L'expérimentation d'un dispositif collectif de formation de formateurs ;
- Pour les formateurs, un développement professionnel par l'accompagnement et la participation à la recherche.

La méthodologie qualitative s'appuie sur un dispositif permettant aux trois formateurs de se constituer en collectif et a cherché à en apprécier l'impact, par des données de verbalisations provoquées sur des traces de leur activité, visant à identifier les circonstances de leur développement professionnel. Le protocole s'est étalé sur une durée de dix mois. Il a impliqué trois formateurs aux profils divers. Le protocole avait pour objectifs de : (1) suivre le développement professionnel de chacun des trois formateurs au cours d'une année scolaire ; (2) suivre le développement professionnel du collectif de formateurs ; (3) comprendre comment les deux s'alimentent.

Pour cette étude qualitative, trois participants ont accepté volontairement notre sollicitation : un Professeur des Ecoles – Maître Formateur (PEMF), un Conseiller Pédagogique de Circonscription (CPC) et un Formateur Universitaire (FU). Les critères ont été les suivants pour fixer ce nombre : (1) l'étude d'un collectif de formateurs engagés dans la formation initiale des enseignants, d'univers et de corps professionnels différents ; (2) le grain fin que nécessite l'étude des dilemmes et l'impact du collectif sur le développement professionnel de chacun et du collectif ; (3) leur volontariat à s'engager dans un dispositif innovant et leur disponibilité pour les entretiens constituant le *corpus* de données. Les participants ont été recrutés, après avoir pris connaissance de la notice d'informations présentant le cadre de la recherche et un entretien préalable, selon :

- Leur appartenance à un des profils professionnels recherchés (PEMF, CPC ou FU) et leur ancienneté en tant que formateur, égale ou supérieure à 5 ans ;
- Leur rattachement à plusieurs professeurs des écoles stagiaires (PES) ou enseignant titulaire 1^{ère} année (T1) ;
- Un accompagnement de l'enseignant novice a minima de 2 temps dans l'année, filmés par le chercheur ;
- L'accord de l'enseignant novice à être filmé lors des entretiens avec son formateur (lettres de consentement en annexes) et l'accord de la hiérarchie respective de chaque formateur ;
- Leur intérêt de développement professionnel via cette étude, après présentation lors d'un entretien du contexte de recherche, des questions de recherche, de la méthodologie et des implications conséquentes (temporalité, fréquence, impacts sur vie professionnelle et personnelle...) ;
- Leur disponibilité, leur rigueur et l'acceptation du protocole et des accords écrits ; bien sûr, leur volontariat.

Nous caractérisons ces trois participants dans le souci de donner au lecteur une incarnation à cette étude et une vision des parcours singuliers de chacun en complément des points des conditions de recrutement les rassemblant :

- PEMF a 42 ans au début du protocole de recherche. Elle enseigne depuis 19 ans et a une ancienneté de 3 ans dans le champ de la formation d'enseignants du 1^{er} degré. Elle a enseigné dans différents milieux : urbain, REP, rural, périurbain, essentiellement au cycle 2 (classes de CP-CE1-CE2). Elle a eu une expérience de direction d'école pendant 2 ans. Depuis l'obtention de sa certification de formatrice, elle porte un intérêt particulier pour les gestes professionnels des enseignants, la différenciation et le développement des compétences psychosociales.
- CPC a 45 ans lorsque l'accompagnement du collectif de travail débute. Elle enseigne depuis 19 ans et participe à la formation des enseignants du 1^{er} degré depuis 13 ans. Elle a été enseignante en zone rurale et périurbaine, principalement en maternelle et au cycle 2 (classes de CP-CE1-CE2). Elle obtient son certificat de formatrice en 2008 et exerce d'abord les missions de PEMF. Après un congé de formation professionnelle en 2014-2015 pour développer des compétences relevant de l'andragogie (Master Conception, Formation, Technologie), elle devient Conseillère Pédagogique de Circonscription en 2015 en éducation prioritaire. Elle exerce des missions d'accompagnement pédagogique individuel, de formation continue des enseignants du premier degré et de mise en œuvre de la politique éducative.
- FU a 43 ans au début des rencontres du collectif. Il enseigne pendant 8 ans dans le 2nd degré (collèges et lycées), aussi bien en milieu rural, urbain, périurbain, en zone sensible ou non. Il intègre le centre de formation à partir de 2008 et participe à la préparation des concours 1^{er} et 2nd degrés et à la formation initiale et continue au sein du centre de formation ou en circonscriptions, en menant plusieurs pédagogies dans des écoles. Il participe à la formation des enseignants depuis 12 ans

Le matériel de recherche comportait : (1) un caméscope numérique personnel pour l'ensemble des captations vidéos (entretiens formateur-enseignant débutant et autoconfrontations simples) ; (2) un dictaphone numérique pour doubler la captation audio des différents entretiens (de formation ou d'autoconfrontation) ; (3) des logiciels usuels de traitement de texte et de tableur pour l'analyse des données. Parmi les objectifs définis par Gaudin et Chaliès (2015), la vidéo dans notre étude a pour objectif d'analyser la diversité des pratiques professionnelles sous différents angles et stimuler la réflexion professionnelle. Elle a principalement deux fonctions :

- Une fonction observatoire de l'activité : le chercheur étant également intuitionniste dans son accompagnement du collectif, sa prise de note au cours de l'activité collective a une autre intention. La vidéo a permis alors de « différer l'analyse des données dont l'intérêt n'est pas immédiat » (Flandin, 2017, p. 3). Le second intérêt était celui de rendre possible la sélection d'extraits, le visionnage et les fonctionnalités d'arrêt sur image, d'avance ou de recul.
- Une analyse de l'intériorité de l'activité avec des entretiens à des fins de « répéter à l'identique un « objet temporel » tel que l'activité à analyser (...) » (op. cité) La vidéo a permis alors la synchronisation de préoccupations, le rappel de souvenirs et de génération d'attentes (Leblanc, 2014) et a facilité en cela « l'engagement ou le ré-engagement dans l'activité visionnée (selon qu'il l'a vécue ou non) » (Flandin, 2017).

A l'heure où les moyens d'enregistrement et de partage de vidéos sont toujours plus perfectionnés (notamment via les smartphones), n'oublions pas non plus que les acteurs filmés peuvent également être préoccupés par des enjeux de présentation de soi, de mise en scène, obstacle que le chercheur devra lever. La vidéo reste un outil avec ses limites. Elle ne permet qu'une réflexion partielle et sélective de l'activité, qui n'est pas suffisante mais devra être adossée à une méthodologie scientifique. La réflexion centrée sur une vidéo doit être accompagnée. Nous nous appuyons notamment sur une démarche en 5 points : a) sélectionner le clip vidéo, (b) établir des normes de discussion, (c) revoir le clip vidéo, (d) passer à l'interprétation, et (e) faire des métacommentaires (Gaudin et Chaliès, 2015).

CHAPITRE 3 : Dispositif de recherche : la phase d'intervention et de recueil des données

1. Le protocole d'accompagnement

Dans sa visée transformative, l'étude a pour but : (i) d'accompagner la constitution du collectif, sa production et son développement professionnel ; (ii) provoquer, par la confrontation et l'analyse avec le chercheur et avec les autres sujets de l'étude, le développement du pouvoir d'agir de chacun des formateurs dans l'accompagnement individuel d'un enseignant novice. La dimension interventionniste de cette étude, c'est-à-dire l'accompagnement du collectif par le chercheur, s'appuie sur les concepts clés de la clinique de l'activité développés par Clot (2002, 2006a, 2006b, 2008, 2011). Les dilemmes précédemment évoqués engagent à interroger cliniquement les pratiques des formateurs, les véritables transformations du travail ne pouvant être portées que par les travailleurs eux-mêmes.

Les choix du dispositif et de sa chronologie ne sont pas neutres. Notre revue de littérature nous a amené à poser comme premières conditions : (1) la coordination de l'organisation et la coordination cognitive, c'est-à-dire un savoir commun à construire et la conscientisation de l'état actuel des choses ; (2) les visées de développement de la santé et des compétences professionnelles. Nous avons ainsi pris appui sur certaines étapes du dispositif méthodologique qualifié de *clinico-développemental* (Clot *et al.*, 2000) pour proposer une démarche d'expérimentation. Elle est composée de plusieurs phases (Clot, 2008, p.214-215) :

1. La constitution d'un collectif de professionnels volontaires dans lequel s'intégrait le chercheur dans une dynamique de « communauté scientifique élargie » (Oddone *et al.*, 1981) ; ici, les trois formateurs recrutés pour la recherche et le chercheur (doctorant).
2. L'Enregistrement Audio-Vidéo (EAV) de séquences qui constituaient des traces de l'activité et ont fait l'objet d'analyse. Elles étaient de deux ordres dans notre étude :
 - Les entretiens individuels entre les formateurs et l'enseignant novice qu'ils accompagnent respectivement cette année.
 - Les réunions collectives de travail (Temps de Travail Collectifs - TTC) entre les trois formateurs et le chercheur portant sur un objet de travail défini par le collectif de travail (Photo 1).
3. La confrontation du professionnel formateur à l'Enregistrement Audio-Vidéo (EAV) de son activité en présence du chercheur. Cette confrontation a eu lieu à deux moments :
 - Consécutivement à un entretien individuel avec un enseignant novice. L'objectif était l'analyse de l'activité individuelle de formateur.
 - Après un temps de travail collectif avec les autres formateurs et le doctorant-chercheur. L'objectif était l'analyse de l'inscription du formateur dans l'activité collective des formateurs.

Pour cela, l'outillage méthodologique choisi a été emprunté à la clinique de l'activité : des entretiens d'Auto-Confrontation Simple (ACS). L'objectif des ACS pour le chercheur était d'accéder à l'activité des formateurs dans deux contextes : celui de l'entretien, modalité pratiquée couramment ; celui d'un temps de travail autour d'un objet commun avec d'autres formateurs, modalité plus inhabituelle (Photo 2).

Ces phases ont constitué une boucle. Chaque professionnel a été amené à participer à plusieurs boucles dans l'année.



Photo 1 : Illustration d'un Temps de Travail Collectif (TTC)

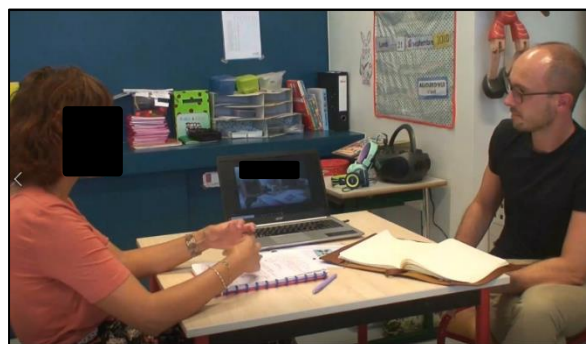


Photo 2 : Illustration d'un entretien en Auto-Confrontation Simple (ACS)

En complément, toujours dans l'objectif d'accéder à la face cachée du métier, les participants ont consenti à partager avec le chercheur des traces complémentaires de leur activité :

- Leurs prises de notes lors de leurs diverses situations de travail (réunion de travail collective, entre avec EN) : ces écrits sont traces de l'activité du formateur non-visibles et permettent d'apporter un élément supplémentaire de l'activité réelle (Photo 3).
- Leurs questionnements dans le cadre d'un carnet de bord collectif ou d'échanges de mails au sein du collectif (Photo 4).

Si ces éléments ne constituent par le matériau premier tel que les verbatims des TTC et ACS, ils s'ajoutent aux moyens permettant de mieux comprendre le développement d'un collectif, dans une partie visible et partagée dans les liens qui unissent le sujet-collectif ou dans sa partie plus cachée et individuelle.

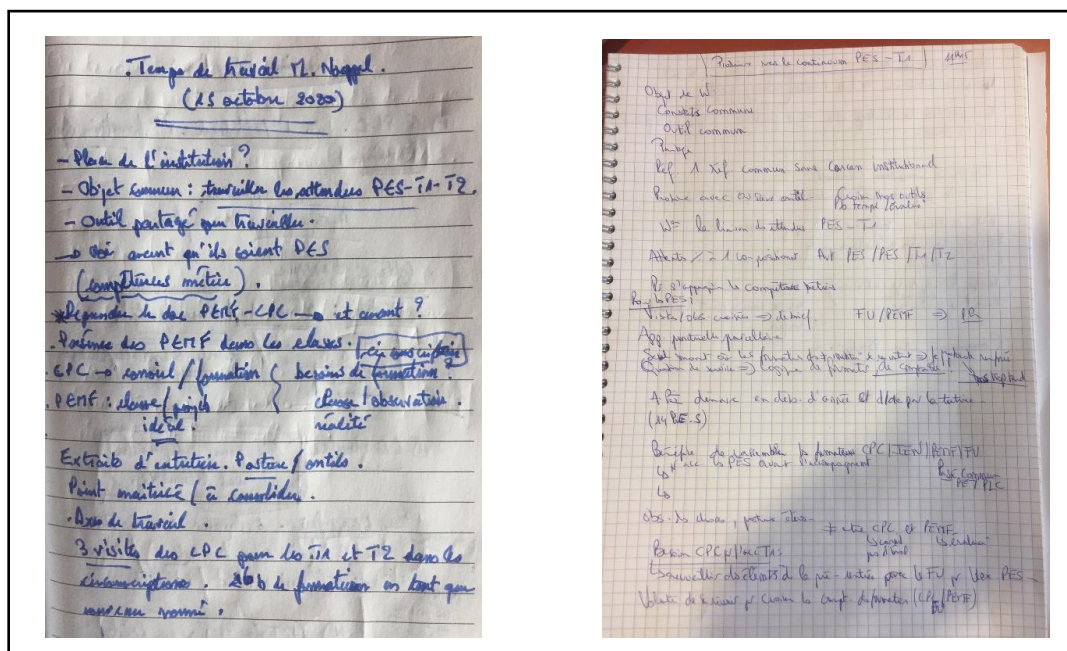


Photo 3 : Illustration de prises de notes par les formateurs

Mike NOEPPÉL		UN DISPOSITIF COLLECTIF PLURICATEGORIEL DE FORMATEURS POUR SOUTENIR LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	
Doctorant 2ème année – Sciences Humaines et Sociales - LISEC – EA 2310 - Equipe AP2E - Directeur de thèse : Eric FLAVIER			
CARNET DE BORD COLLECTIF			
Nom du formateur + date	Commentaires sur tout ce qui concerne le collectif de travail et qui est non-visible par le chercheur, c'est-à-dire en dehors du protocole. Par exemple et de manière non exhaustive : - interactions (mail, tel, réunion, etc.) entre vous hors protocole		
██████████ 06.09.2020	Ma CPC m'a appelée au sujet d'une de mes PES qui s'est montrée débordée lors de sa rentrée de jeudi et vendredi. Elle relève 3 points : la posture, la gestion de classe et la préparation. J'avais moi-même identifié quelques fragilités chez la PES lors des 2 jours de prise de fonction et de la prise de contact dans ma classe. Ma CPC me demande d'être plus directive, de ne plus être dans le conseil. Ma réflexion se situe sur cette demande: -Je me trouve prise en tenaille entre des demandes relevant de mon IEN et celles de l'INSPE, davantage tournée vers l'accompagnement (surtout à ce moment-là de l'année!)		
██████████ 07.09.2020	-Est-ce que ██████████ qualité de CPC, aurait la même réaction vis-à-vis d'un PES rencontrant des difficultés dès la prise de fonction? Je ne peux, bien entendu, répondre à la place de Blandine, mais par le passé, je me suis également trouvé entre plusieurs feux concernant une PES : CPC/IEN, tutrice et la PES elle-même. Chacun a sa vision de "l'accompagnement" : les formateurs voudraient laisser le plus de temps possible, l'Etat-employeur observe déjà des difficultés peut-être importantes chez le PES et veut éviter tout "dérapiage" (pensant peut-être au protocole d'accompagnement renforcé ?). Au final, je pense que la confrontation des points de vue est bénéfique : elle permet à chacun de nuancer son avis et de prendre en compte des paramètres (classe, PES, binôme, etc.) qui lui avaient échappés...		
██████████ 19.09.2020	2 réflexions en lien avec notre 1er échange et avec le 1er questionnaire que je vous avais soumis le 6.09. -Lors de la réunion des PEMF avec ██████████ le 16.09, nous avons appris qu'en qualité de PEMF, nous pouvions intervenir sur des modules de préprofessionnalisation. Suite à l'interrogation d'un collègue sur le contenu et la manière de s'y inscrire, ██████████ a expliqué le contenu mais est resté vague sur la manière d'y accéder. Donc, comment rendre plus transparent ou facile l'accès à ces cours à l'INSPE dont nous ne connaissons pas l'existence ni le fonctionnement? Ce pourrait être l'occasion de co-intervenir (PEMF et formateur INSPE)? - J'ai avancé la visite de la stagiaire qui avait montré des signes de fragilité, sur la demande de ma CPC et de mon IEN. Après un guidage très serré sur ses outils de préparation, elle est parvenue à tenir le cap et à maintenir une ambiance de classe plutôt sereine.		

Objet : Re : Recherche doctorale - Point-étape	Date : 11:19
À : ██████████	De : ██████████
	Répondre à ██████████

Bonjour le collectif 😊

Je viens de prendre connaissance de tous les messages échangés ces derniers jours...Merci Mike pour toutes ces précisions et merci Etienne pour le partage de la maquette de formation!

J'adhère entièrement "au menu" (c'est bientôt l'heure du déjeuner dominical 😊) des prochains temps de travail du collectif. Je me réjouis de poursuivre la conception de notre outil...

Je suis également dispo le mercredi 9 juin matin!

à tout bientôt.
██████████

Photo 4 : Illustration du carnet de bord collectif et d'échanges par mail

Au final, un dispositif longitudinal de type qualitatif a été mis en place sur une durée de 10 mois durant l'année scolaire 2020/2021 pour recueillir les données (Schéma 1). Il comprend 6 Temps de Travail Collectif (TTC) de rencontre du collectif de formateurs et du CH à intervalle régulier de 6 à 8 semaines. Chaque TTC est suivi pour chaque formateur d'un entretien d'Auto-Confrontation Simple (ACS) sur le TTC, d'où un total de 18 ACS sur TTC au total. Le délai entre l'observation et l'autoconfrontation se situait entre 2 et 8 jours. Cette question se pose, car le temps est un des paramètres influençant des phénomènes de distorsion ou de rationalisation du vécu, qui peuvent faire obstacle à l'approche du vécu du sujet et la conceptualisation de l'activité. Si de tels écarts sont notés, ils devront faire partie des objets de l'analyse (Vidal-Gomel, 2022). Le dispositif est complété par des Enregistrements Audio-Vidéo (EAV) des entretiens des formateurs auprès d'Enseignants Novices (EN) entre chaque TTC. Le contexte sanitaire particulier en raison de l'émergence du virus de la COVID 19 n'a pas impacté la tenue de notre protocole, hormis la nécessité de mener un TTC en visioconférence pour raison d'un formateur « cas-contact ». La modélisation du protocole de recherche permet une vision d'ensemble du dispositif d'accompagnement et de recueil de données (Schéma 1)

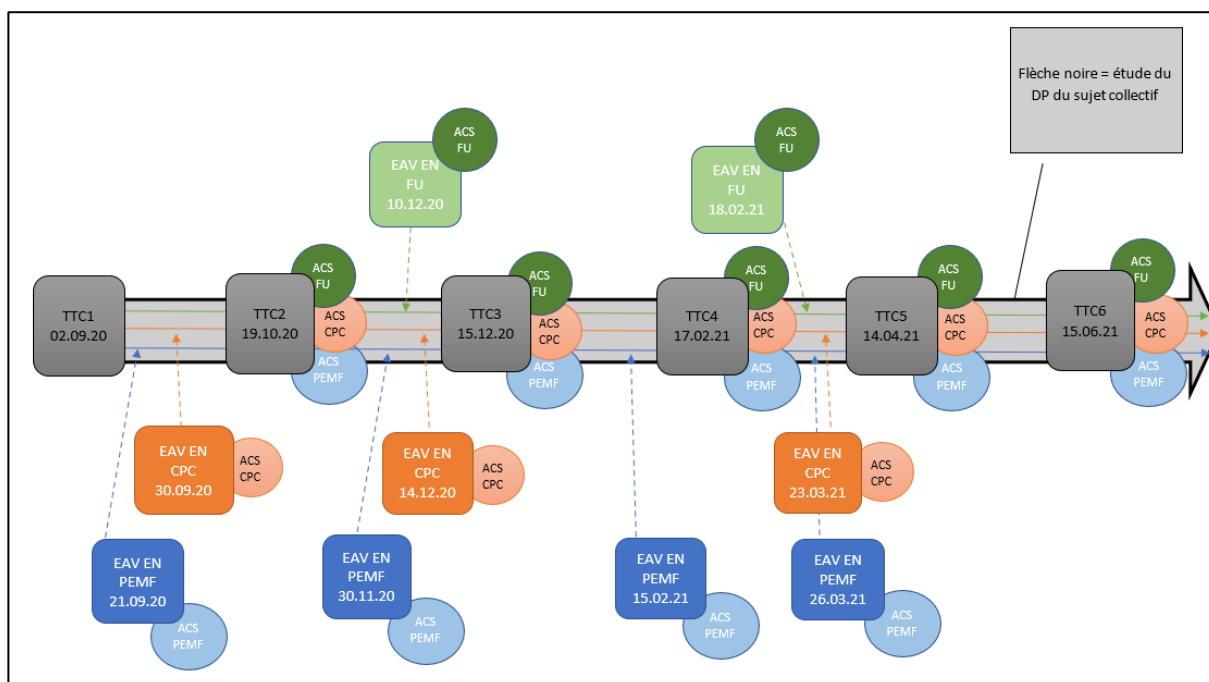


Schéma 1 : Modélisation du protocole d'accompagnement

Précisions que le TTC1 n'a pas été exploité dans les résultats, au regard d'un temps certain consacré à la présentation du dispositif par le CH, et le choix de laisser la liberté aux formateurs de visionner un extrait pour le premier ACS. Chacun ayant choisi des extraits différents, cette première boucle d'ACS a été identifiée comme une découverte du dispositif d'analyse de situation de travail. Par ailleurs, les ACS sur EAV des entretiens entre les formateurs et les EN sont considérés comme des traces de développement de l'activité individuelle des formateurs, mais n'ont finalement pas été exploités dans l'articulation entre le développement de l'activité collective et individuelle, au regard de la quantité de données déjà exploitées par l'étude des TTC et les ACS afférents.

Ci-dessous le tableau 2 présente la chronologie des choix d'objets de travail du collectif de formateurs et les productions réalisées au cours de ce dispositif :

Date	Objets de travail	Production réalisée
02 septembre 2020	1. Présentation du dispositif de recherche par le chercheur ; 2. Premiers échanges du collectif : les difficultés existantes dans son activité individuelle ou d'un collectif de travail PEMF/CPC/FU ; 3. Motivations et attentes de chaque participant dans ce travail collectif.	/
19 octobre 2020	1. Réflexion autour d'une problématique de travail commune à travailler ; plusieurs propositions se dégagent. 2. Positionnement de chacun dans le groupe, explicitation de ses missions de formateur ; 3. Visionnage d'extraits d'entretien : comment chacun mène un entretien. Temps à distance : positionnement de chacun sur une problématique de travail.	Synthèse des préoccupations du collectif de formateurs
15 décembre 2020	1. Retour croisé sur le protocole d'accompagnement individuel et apport pour son développement professionnel ; 2. Travail collectif autour de la problématique professionnelle : l'intégration du référentiel de compétences dans les entretiens de formation avec une enseignant novice ; Temps à distance : positionnement de chacun sur les compétences communes à travailler chez un enseignant novice (du M1 au T2).	Synthèse des enjeux, objets et modalités de l'intégration du référentiel de compétences lors d'un entretien avec un enseignant débutant
17 février 2021	1. Recherche de consensus sur les compétences réflexives, relationnelles et éthiques communes à travailler chez un enseignant novice (du M1 au T2) 2. Mise en œuvre d'une progressivité de travail de la compétence réflexive chez un enseignant novice.	Formalisation des compétences communes à travailler par un collectif de formateurs PEMF / CPC / FU auprès d'un EN
14 avril 2021	1. Recherche de consensus sur les compétences pédagogiques et didactiques communes à travailler chez un enseignant novice (du M1 au T2) 2. Mise en œuvre d'une progressivité de travail d'une compétence pédagogique ou didactique (reste à définir) chez un enseignant novice Temps à distance : bilan de chacun du développement professionnel permis par l'accompagnement collectif et individuel proposé.	
09 juin 2021	1. Préparation collective d'une intervention auprès du collectif des CPC sur l'enjeu et les modalités d'intégration du référentiel de compétences lors d'un entretien avec un enseignant débutant ; 2. Bilan croisé de la recherche-intervention dans le développement individuel et collectif.	

Tableau 2 : Tableau chronologique des choix d'objets de travail du collectif et productions réalisées

Un calendrier de rencontres du collectif de travail a été élaborée sur une période de 10 mois. Le tableau 3 en présente un extrait. Pour chaque boucle, les trois formateurs ont été sollicités pour un EAV (entretien avec un EN), un ACS sur cet EAV, un second EAV (temps de travail collectif) et l'ACS en découlant. Pour chaque entretien, la semaine calendaire est indiquée (ex : l'EAV de l'entretien avec son EN a eu lieu à la 39^{ème} semaine de l'année pour PEMF). Les semaines indiquant un astérisque correspondent à des entretiens menés pendant les vacances scolaires. Outre ces 3 boucles, 3 autres TTC ont eu lieu, le premier en semaine 35, les deux autres en mars et mai 2021. L'objectif de ce calendrier était pour le collectif de travail d'avoir une vision claire des sollicitations, une organisation et une projection dans l'étude.

				EAV TTC S35	
BOUCLE 1	PEMF	EAV S39	ACS S39	EAV TTC S42	ACS S43*
	CPC	EAV S40	ACS S40		ACS S43*
	FU	EAV S41	ACS S41		ACS S43*
BOUCLE 2	PEMF	EAV S48	ACS S48	EAV TTC S51	ACS S1
	CPC	EAV S49	ACS S49		ACS S1
	FU	EAV S50	ACS S50		ACS S1
BOUCLE 3	PEMF	EAV S4	ACS S4	EAV TTC S7	ACS S9*
	CPC	EAV S5	ACS S5		ACS S9*
	FU	EAV S6	ACS S6		ACS S9*

Tableau 3 : Calendrier des rencontres du collectif

2. Les Temps de Travail Collectif (TTC)

La visée transformative de notre recherche ambitionne d'expliquer les phénomènes relatifs aux dynamiques des interactions sociales entre les sujets et l'impact qu'ils ont sur leur apprentissage. Mais les activités individuelles ne s'organisent pas spontanément pour produire une activité collective dans n'importe quel environnement de formation. Le lien entre les sujets et leur environnement de développement professionnel est capital, car il peut permettre d'orienter des situations qui seront plus ou moins partagées. Ce présupposé engendre, d'un point de vue méthodologique, d'approcher comment les sujets construisent leurs relations pour produire en tant que sujet social. Nous reprenons dans notre méthodologie d'accompagnement du collectif les étapes décrites par Guérin (2022), s'appuyant sur les caractéristiques de l'activités humaine (Linard, 2019) que nous souhaitons expliciter :

1. *Choisir le terrain d'étude et délimiter l'objet de recherche* : dans notre étude, les premiers TTC ont permis l'émergence de plusieurs situations d'étude à privilégier dans la coordination des formateurs qui accompagnent des EN, situations qui ont progressivement été ciblées par le collectif (Tableau 2 : objets de travail).
2. *Caractériser l'environnement de formation, ses objets et objectifs* : si le calendrier des TTC et ACS a été défini préalablement, avec quelques ajustements progressifs, il s'est ensuite agi de recueillir, rassembler et

synthétiser les croyances et valeurs qu'ont en commun les formateurs par un questionnaire régulier du CH auprès des formateurs, et d'interroger l'ingénierie du dispositif de recherche et ainsi passer de l'*idéal* à un *fonctionnel de référence* (Albéro, 2010a, 2010b) (Tableau 2 : production réalisée)

3. *Documenter l'activité collectif en situation* : il s'agit de décrire l'activité effective du collectif en y ajoutant la dimension *vécue* (ibid), qui vient compléter les deux dimensions précédemment décrites, pour y adjoindre une dimension plus subjective.

Ensuite, il s'agit « d'articuler les descriptions (intrinsèques et extrinsèques) pour rendre compte de la construction de l'organisation de l'activité » (Guérin, 2022, p.524). Pour accompagner la complexité de l'organisation collective et du développement des pratiques professionnelles, les étapes méthodologiques d'accompagnement se conjuguent avec la question du genre professionnel, clé de voûte pour comprendre comment ces dynamiques se structurent et évoluent au sein du collectif de formateurs. La construction d'un tel collectif de travail est rendue possible à condition que le concept de *genre professionnel* soit appui au métier (Caroly et Clot, 2004). Par *genre*, nous entendons un système ouvert composé des règles *transpersonnelles* non écrites qui définissent, dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes (Clot, 2002). Il s'agit de métier « pour réussir ce qui est à faire, des façons de faire avec les autres, de sentir et de dire, des gestes possibles et impossibles dirigés à la fois vers les autres et sur l'objet » (Clot, 2001, p. 44). Pour nous, il s'agit ici du genre de *formateurs auprès d'EN*. Lorsque le genre professionnel n'est pas ou ne se renouvelle plus, il laisse chacun dans la solitude face à l'activité de travail, et la gestion individuelle des tensions provoquées par l'organisation du travail (Flageul-Caroly, 2001). Dans ce dispositif d'accompagnement, le CH est engagé dans une aventure collective dans laquelle un rapport est élaboré avec les sujets. Nous reprenons les deux principes exposés par Leblanc et Azéma (2022) pour qu'une tel accompagnement et recueil des données puissent avoir lieu : (1) accorder une attention rigoureuse au point de vue des acteurs et un réel intérêt du CH pour conduire cette co-analyse sur leur activité, une *solidarité pratique* ; (2) permettre un nécessaire décalage conceptuel pour que le CH soit également *différent*. Il s'agit d'éviter toute forme de trop grande proximité et trop grand éloignement (ibid, p.94).

Pour approfondir notre méthodologie d'accompagnement du collectif, il est essentiel de s'appuyer sur des outils permettant de capturer et d'analyser finement l'activité en situation. C'est dans cette optique que l'enregistrement audio-vidéo se révèle particulièrement pertinent, malgré leurs limites. En effet, ces dispositifs nécessitent d'être complétés par des entretiens pour révéler les dimensions invisibles de l'activité, afin d'enrichir la compréhension et la transformation des dynamiques professionnelles au sein du collectif de formateurs.

3. Les Entretiens d'Auto-confrontation Simples (ACS)

La vidéoscopie ou l'enregistrement audio-vidéo constitue une ressource pour documenter et analyser les situations de travail. Néanmoins, ils ne permettent la plupart du temps que d'accéder à une partie infime de l'activité, constituant une limite à notre méthodologie si elle n'était pas adossée à des méthodes d'entretien de révéler la part silencieuse de l'activité, culturelle et collective (Leblanc et Azéma, 2022). Trois types de visées sont rappelées par Flavien (2022) dans l'exploitation de l'audiovisuel en Sciences de l'Education et de la Formation : (1) une visée compréhensive, qui

qui permettra d'interroger de manière descriptive l'activité sous l'angle des préoccupations, des intentions et des émotions ; (2) transformative, pour engager la mise en place de changements du sujet ; (3) une visée sur la controverse, notamment dans le cadre d'entretiens collectifs pour engager le débat autour de manières de faire sur le métier. Sur cette dernière visée, nous avons respecté les principes de mise sur un même pied d'égalité de tous les participants, de non-jugement des pairs mais d'analyse des situations de travail, de non-atteinte à la personne, dans un collectif pérenne permettant la progression des débats (Mollo Nascimento, 2013, repris par Vidal-Gomel, 2022). Le clinicien exprime son étonnement, cherche à comprendre les contradictions. Il ne se contente pas de questionner les images mais veille aussi à reprendre des éléments qui viennent d'être verbalisés par les travailleurs. « Le clinicien incarnerait une possibilité de relier les expériences vécues et les situations présentes, pour tenter de riposter et peut-être de vaincre le silence imposé par le genre. Il serait un troisième participant au dialogue » (Prot, 2006, p.41).

Un entretien de confrontation aux traces de l'activité prend appui sur les extraits du film visionné. Le questionnement du CH tourne autour de : *Quoi ?* (ce que fait le sujet, le contenu de l'action) *Comment ?* (comment il s'y prend pour faire ce qu'il fait, ses gestes, ses mots, dans tous les détails) *Avec qui ?* (ceux qui sont impliqués dans l'action analysée) *Quand ?* (la chronologie de l'action, son inscription dans un temps dépassant la simple rencontre visionnée) *Pour quoi ?* (les raisons qui poussent l'acteur à agir ainsi, ses intentions) (Vidal-Gomel, 2022). L'usage de ce dernier questionnement est délicat, pouvant mettre l'acteur dans une situation de justification. Nous avons ainsi préféré ainsi, autant que faire se peut, passer par des techniques de relance en proposant des hypothèses, des répétitions de propos ou reformulations en s'assurant de leur justesse, ou de relances *vides de sens* (Vermersch, 1994), les plus neutres possibles, qui reprendront juste des éléments de réponse du sujet, reprenant ses termes pour lui permettre de soutenir et d'aller plus loin dans son analyse. La reprise d'un mot constitue un moyen d'ouverture de mouvement dialogique. Pour nous, le questionnement s'est ainsi axé autour de trois types de questions :

- Celles centrées sur l'activité du collectif, avec un questionnement sur le genre / style du formateur d'EN, ce qui est commun / différent entre les trois systèmes d'activité, sur la communauté / les règles / l'organisation du travail du collectif et les transformations possibles, par exemple la critique de l'organisation existante, la remise en question des propositions ou décisions de la direction, l'émergence de nouvelles possibilités dans l'activité, l'élaboration de nouveaux modèles, le pari de nouveaux gestes concrets pour transformer l'activité, ou des questions métacognitives sur ce qui se joue pendant le TTC.
- Celles centrées sur le lien entre l'activité individuelle et l'activité collective, entre l'accompagnement des EN en entretien et les rencontres collectives des formateurs, les tensions de l'activité d'entretien, les impacts des échanges du collectif sur l'accompagnement des EN, en jouant sur la controverse, sur le triptyque « opération-but-mobile » (quoi ? comment ? pour quoi ?), les empêchements de l'activité et la transformation envisagée ou réalisée
- Celles sur l'étude du dispositif, qui permettent de savoir comment chacun s'approprie le dispositif, par quels moyens et selon quelles nuances.

Sans vouloir créer un listing exhaustif de questions interrogeant l'activité dans une perspective clinique, nous avançons tout de même, à titre d'illustrations, quelques questions que le CH a régulièrement posées :

- Pour interroger les buts et résultats attendus, les décrire : *Que voulais-tu faire ? Où voulais-tu en venir ? Qu'est-ce que tu attends quand tu... ?*
- Pour justifier ou étayer son jugement : *Qu'est-ce qui te fait dire que ... ?*
- Pour justifier un choix : *Pourquoi as-tu fait le choix de... ?*
- Pour décrire une intention non exprimée : *Quelle est ton intention lorsque tu dis cela ?*
- Pour demander une précision : *Est-ce que tu peux préciser ce que tu dis ?*
- Pour comparer : *Est-ce que tu fais toujours comme cela dans tes entretiens ?*
- Pour focaliser : *A quoi prêtes-tu attention ? A quoi t'intéresses-tu dans cette situation-là ? Quels aspects sont saillants pour toi à ce moment-là ? A quoi t'attendais-tu ? Cela t'a-t-il surpris ?*
- Pour interpréter : *Qu'est-ce qui te fait dire cela ? Qu'est-ce que tu te dis ? Comment sais-tu que... ?*

Plus spécifiquement, nous avons pris appui sur le dispositif d'entretien d'auto-confrontation, méthode partagée par les courants qui s'attachent à l'analyse de l'activité. D'abord dans les travaux de psychologie de Bloom (1953), ce type d'entretien s'est surtout émancipé via l'ergonomie pour analyser l'écart entre la tâche prescrite et l'activité réelle, via des méthodes de verbalisation où l'acteur explicite ce qu'il fait au moment où il le fait ou de manière consécutive à sa réalisation. L'entretien d'auto-confrontation de perspective clinique de l'activité trouve des convergences avec d'autres cadres théoriques, comme celui du cours d'action (Theureau, 2004) ou de l'anthropologie culturaliste (Bertone et Chaliès, 2015), notamment : (1) dans les préoccupations communes d'explicitation des règles de travail entre le CH, les acteurs et les situations de travail ; (2) dans la focalisation sur les mots et les stratégies pour soutenir la signification de son activité ; (3) et la vigilance sur la correspondance entre la verbalisation et la singularité de l'activité (Jacq *et al.*, 2022). En clinique de l'activité, l'EAC engage le CH à développer le *pouvoir d'agir* du sujet, en contraignant le dialogue et ainsi aider le sujet à mieux dire, formaliser, conceptualiser et transformer son activité. Les conflits sont le cœur de l'activité et le recueil de ces tensions passe par l'expression des expériences, notamment contrariées, de chacun. Il s'agit d'aider l'auto-confronté à travailler les significations de son activité pour qu'il puisse découvrir de nouvelles possibilités. L'EAC est un instrument de transformation. De simple CH, nous nous autorisons à être *clinicien-formateur* dans cette perspective clinique de l'activité pour favoriser le développement professionnel de notre collectif de travail. Une tension est à noter : entre laisser libre cours aux digressions des acteurs dont la parole se libère, mais devant rester dans un discours situé, non généraux, tout en conciliant le discours avec les questions de recherche du CH dans un cadre théorique qui laisse le primat au sujet (Jacq *et al.*, 2022, p. 145).

Concrètement, les EAC rassemblent le CH et un formateur sur la base des images issues de la séquence vidéo d'un TTC. Par le biais de quelques questions orientées par le cadre clinique de l'activité, les sujets sont confrontés aux traces de leur activité, qu'ils se remémorent, dans leur contenu et leur forme, à leur parole et celles des autres, à leurs gestes et ceux des autres. Le CH comme le participant ont pour consigne d'arrêter la vidéo en appuyant sur « pause » lorsqu'ils souhaitent qu'un élément de l'activité soit explicitée, questionnée, analysée. En menant un entretien d'auto-confrontation, le chercheur vise la description, l'explication, la justification dans le but de comprendre la dynamique d'action de l'acteur, ce qui le fait agir. Il sollicite la parole de l'acteur face à son activité, essaie de recueillir des données sur l'expérience vécue, sur le réel de l'activité, avec tout ce qui a été empêché. Outre la

description de l'activité réalisée, ce travail permet de faire émerger les développements possibles et contribue ainsi à une mise en perspective favorable au renforcement du pouvoir d'agir des acteurs. Il s'agit pour le participant d'identifier des possibles écarts par rapport au genre professionnel et lui permet de « faire entrer le style de ses actions dans une zone de développement potentiel » (Clot *et al.*, 2000, p.5). Ces moments sont aussi l'occasion pour le formateur de parler de son métier, de parler du métier, en oubliant le caractère situé et détaillé de l'ACS, qui nécessite une vigilance et un rappel du CH.

CHAPITRE 4 : Traitement des données : la phase de recherche

Dans sa visée compréhensive et épistémologique, l'étude a pour but de : (i) documenter l'activité du sujet-collectif en le documentant du point de vue de la dynamique du collectif et ses objets de travail ; (ii) contribuer au corpus de connaissances relatifs aux types de tensions inhérents à l'activité de chacun des formateurs, son analyse à un grain fin, les mobiles vitaux les sous-tendant, le cheminement engagé pour les surmonter.

Pour mieux comprendre le fonctionnement du collectif en situation de travail, cette étude s'inscrit dans une dynamique historico-culturelle développementale (Vygotski, 1934/1997 ; Leontiev, 1976, 1984 ; Engeström, 2001). La deuxième génération de travaux des théories de l'activité basée sur les écrits de Leontiev (1984) envisage l'individu dans la dimension collective de l'activité, comme un système associant l'individu et la communauté à laquelle il appartient. L'étude s'attache à analyser la structure à trois niveaux, les *opérations*, les *actions* et les *mobiles d'agir* des formateurs pour approcher le développement de leur activité. La triade *instruments – buts – mobiles vitaux* permet de prendre en compte la subjectivité dans l'activité sans la brider par un réductionnisme technique. L'étude conçoit le formateur comme immergé dans un système de significations, habité d'opérations et d'actions, l'investissant à des degrés divers et en proie à un sens singulier aux missions qu'il poursuit.

La troisième génération de travaux, portée par les travaux d'Engeström permet la mise en relation de plusieurs systèmes d'activité, en y ajoutant l'infrastructure socio-institutionnelle, à savoir les éléments de *communauté*, *règles* et *division du travail*. Il s'agit d'observer, de questionner les nœuds des pôles de l'activité, en passant par les malentendus entre les systèmes d'activité pour appréhender comment le collectif produit. L'étude implique trois acteurs réalisant un travail conjoint, mais jamais co-présents. Une grande partie de leur travail se trouve dans un espace virtuel, inter-spatial, inter-institutionnel, dans le partage d'une finalité commune. La relation interpersonnelle est basée sur la responsabilité de chacun contribuant à un objectif commun, des routines et des artefacts certainement partagés. La convocation de cette génération des travaux a pour objectif de mieux comprendre les interactions des réseaux entre différents systèmes d'activité. Car, « lorsque les acteurs sont répartis temporellement et spatialement, les actions engagées sont influencées par de nombreux autres facteurs que les communications effectivement réalisées, et ce quelle que soit la situation » (Engeström, 2005, p. 93, cité par Owen, 2008).

L'enjeu est de pouvoir rendre compte de l'activité du sujet-collectif en le documentant du point de vue de la dynamique du collectif et ses objets de travail. Il s'agit d'identifier : (i) la dynamique de travail du collectif ; (ii) le contenu de travail du collectif ; (iii) valider/nuancer le flux d'échange du collectif par ce qu'en dit chacun des membres du collectif.

Après l'enregistrement audio-vidéo, la première étape fut la transcription des entretiens. Le choix a été d'utiliser un tableau pour réaliser cette étape, afin de faciliter par la suite le découpage des discours en unité d'analyse. Chaque prise de parole a été fidèlement retranscrite, en n'omettant pas la notation des moments de rire, de silence, d'hésitations. Le passage par la transcription, certes fastidieux, a permis une première mise à distance de l'enregistrement, mais aussi une plus grande intégration du discours des CP, s'en imprégner et permettre l'émergence progressive de préoccupations récurrentes des sujets. Le choix a été de ne pas mobiliser d'outils de

transcription pour mieux s'immerger dans les données. Un codage a été mis en place. Chaque prise de parole a été numérotée et le temps identifié pour pouvoir facilement s'y référer par la suite. Chaque entretien a été étiqueté selon le procédé suivant :

- Pour l'analyse des TTC : Type de formateur / Numéro du TTC / Numéro de l'UA / Tour de parole (Ex : PEMF/TTC2/UA4/144)
- Pour l'analyse des ACS : Numéro du TTC / ACS / Type de formateur / Tour de parole (Ex : TTC3/ACS/CPC/252) ou Numéro du TTC / ACS / Type de formateur / Raisonnement (Ex : TTC3/ACS/FU/R11).

Lorsque le TTC, le type de formateur et l'UA sont suffisamment explicités dans le contexte, seul le numéro de verbatim est alors indiqué ; l'ensemble de l'étiquetage n'est alors pas mentionné. Il s'est ensuite agi de produire un outil permettant la visualisation de la dynamique de construction du collectif. Le choix a été de rassembler les données, puis leur analyse sur des tableaux Excel. Les photos 4, 5 et 7 en sont des illustrations dans les prochaines pages.

Un découpage en unités d'analyse (UA) a été mené. Une unité d'analyse désigne l'entité principale étudiée pour comprendre notre phénomène de développement d'un collectif de travail. La suite de notre propos permet de comprendre comment ces UA ont été identifiées et délimitées, en prenant appui sur deux flux, selon la structure suivante : (1) la dynamique de travail du collectif ; (2) le contenu de travail du collectif. Une synthèse des UA se trouve en annexe 3.

1. Etape 1 : Analyse des Temps de Travail Collectif (TTC)

Nous avons emprunté à la théorie ancrée (Strauss et Corbin, 1990) ses fondements pour mieux suspendre, temporairement, notre cadre théorique. La volonté a été de s'immerger dans les données empiriques, dans une perspective linguistique, et d'articuler les produits de cette analyse linguistique à l'analyse conceptuelle de notre cadre théorique pour ouvrir à l'émergence d'éléments de théorisation ou de concepts qui sont suggérés par les données de terrain et ainsi « découvrir » des points de vue inédits. La suspension temporaire du recours au cadre théorique a permis de préciser l'objet de recherche, faire interagir de façon circulaire la collecte et l'analyse des données par une alternance et une interaction entre les épisodes de collecte et d'analyse des données. L'utilisation de codes, constitués de mots tirés du discours des acteurs, en d'autres termes d'une « écoute » des données (Strauss et Corbin, 1998) est une procédure d'analyse qui a favorisé une ouverture à l'émergence d'indicateurs de développement du collectif.

1.1. Etude d'un 1^{er} flux : la dynamique de travail du collectif

Nous avons d'abord analysé les temps de travail collectifs (TTC) dans l'optique de pouvoir bénéficier de flux, dans le sens de tendances de développement du collectif de travail.

Premièrement, il s'agissait d'identifier l'orientation dialogique de l'échange par l'étude des pronoms personnels utilisés par le collectif de travail dans les verbatims (Tableau 4). Les pronoms sont révélateurs de la manière dont le collectif parle de lui, dans ses individualités, ses inter-individualités, son unité ou sa fragmentation. Le contexte de verbatim permettra de distinguer les valeurs du « on/nous », pouvant à la fois renvoyer au collectif premier d'appartenance (ex : « les PEMF », « les CPC » ...), à un collectif incomplet (ex : le CPC et le FU) ou au collectif unitaire des trois formateurs et du chercheur. Il s'agit de définir qui parle à qui au sein du collectif de formateurs. Le tableau 4 permet d'identifier les types de pronoms identifiés et leur valeur, matérialisés par un codage dégradé, le plus clair virant vers l'inter-individualité et le foncé vers le collectif unifié.

Type de pronoms	Pronom qui renvoie à/au :	Valeur du pronom	Explication	Codage
<i>Je</i>	Locuteur	Singulier	1 membre du collectif s'exprime	
<i>On/nous</i>		Collectif de communauté	1 membre du collectif fait parler un collectif premier d'appartenance (ex : « les PEMF », « les CPC » ...) ou formateur/EN	
<i>On/nous</i>		Collectif incomplet	1 membre du collectif fait parler 2 ou 3 membres du collectif pluricatégoriel de formateurs (ex : le CPC et le FU, le PEMF et le CH...)	
<i>On/nous</i>		Collectif unitaire	1 membre du collectif fait parler le collectif entier et pluricatégoriel de formateurs	
<i>Tu</i>	Interlocuteur	Singulier	1 membre du collectif est interpellé / cité	
<i>Vous</i>		Pluriel	2 ou 3 membres du collectif sont interpellés	
<i>Tu</i>		Collectif	1 membre indéfini (le collectif de formateurs ?) est interpellé	
<i>Il(s)/elle(s)</i>	Objet	Singulier ou pluriel	1 ou plusieurs enseignant(s) novice(s) est(sont) convoqué(s) dans l'échange	

Tableau 4 : Etude de l'orientation dialogique

Deuxièmement, il s'est agi d'identifier des valeurs du discours du collectif de travail dans un spectre temporel passé / présent / futur des verbatims. L'appui sur les temps et modes verbaux, la proportion de type de pronoms et le lexique utilisé nous permet une catégorisation thématique (Tableau 5).

Temps verbaux	Pronoms	Lexique	Catégorisation	Valeur	Codage
Présent Imparfait non réalisé (ex : « je voulais », « je ne savais pas... »), passé composé	Varié	- Adverbes de négation : ne...pas, ne...plus, non, rien... - Verbes d'état exprimant un inconfort : « je ne m'en sens pas capable », « je suis pas... », « c'est pas facile », « on ne voit pas », « on se heurte » - Conjonction : mais, finalement, sans - Hyperboles (tout le temps, pressés comme des citrons, hyper...) - Evocation de dilemmes, d'insatisfactions, d'incomplétude - Vocabulaire plus péjoratif : ça les gonfle, on rame...	Partage d'empêchements, identification ou mise à jour d'une difficulté	Valeur d'obstacle / préoccupation du collectif = ce qui préoccupe	
Présent	Plus forte présence du TU ou du VOUS	- Verbes interrogatifs : se questionner, se dire, se demander... - Mots interrogatifs : pourquoi, comment, qu'est-ce, est-ce que - Noms : questions, interrogation... - Intonation interrogative (marquée par des ? dans les verbatims) - Plus forte présence du « c'est » ou « c'était » en début de phrase (question) - Ponctue les moments où le collectif travail sur les compétences transversales du M1 au T2, reprise des compétences entre guillemets	Partage de questionnements, question du CH	Valeur interrogative = ce qui interroge	
Passé composé, imparfait (+ présent)	Plus forte présence d'une dynamique de « il(s)/elle(s) » / « je » ou présence d'un on (F/EN)	- Verbes d'actions et de description - Cheminement du descriptif à un aspect conclusif de prise de conscience (je me suis rendu compte, ça m'a permis de, - Présence de dialogues rapportés - Appui sur son expérience - 1 personne parle : une situation d'un F, prise de parole plus longue	Partage de pratiques ou illustrations	Valeur illustrative en s'appuyant sur son expérience avec les EN = ce qu'on explique	
	Plus forte de présence de « je » et d'un autre collectif (le collectif d'appartenance ou une autre communauté)	- Discours explicatif ou descriptif : apport d'une connaissance que d'autres n'ont pas dans le groupe - Les évolutions individuelles partagées au collectif		Valeur de-partage d'informations (sans appui EN), de l'extérieur vers l'intérieur du collectif = ce qu'on partage	
Présent	Plus forte présence du on / tu	- Connecteurs logiques : parce que, si... alors, pour que, quand... - Incursion d'outils tangibles dans l'échange - Verbes de modalité : pouvoir, falloir, vouloir... - Prises de parole courtes - Confrontation des 3 manières de faire - Passage rapide de la parole - Comparaison : je te rejoins, je partage ce que tu dis... - Questions-réponses rapides	Recherche de solutions, d'alternatives, d'actions	Travail, construction, confrontation d'idées du groupe pour répondre à un questionnement ou un obstacle = ce qu'on confronte	
Futur simple Conditionnel Verbe « aller » au présent	Plus forte présence du on et il(s)/elle(s)	- Verbes de modalité : pouvoir, falloir, vouloir...	Partage de projections collectives d'actions	Valeur projective collective ou modifications de pratiques = ce qu'on décide	

Tableau 5 : Etude des valeurs du discours

Nous illustrons l'identification de ces éléments par un extrait du TTC n°3 (verbatim 361-380) ci-après, où le lecteur percevra l'identification de l'orientation dialogique via le surlignage des pronoms dans les verbatims, repris dans une ligne suivante selon la nomenclature du jeu de couleurs, puis l'identification des valeurs du discours dans une nuance de verts. Si l'empan d'illustration est restreint, le jeu de couleurs sur un empan plus important permet d'identifier des flux de couleurs appréhendant la dynamique de construction de travail du collectif.

L'identification de ces deux premiers marqueurs aboutit à la constitution d'un flux dynamique du travail collectif. La formulation peut prendre la forme suivante : « *Le collectif + VB(s) d'action de caractérisation [par] : (i) étude des pronoms ; (ii) étude des valeurs du discours* ». En guise d'illustration, l'étude d'un plus grand empan de verbatim du TTC3 (verbatim 442-577) permet d'appréhender deux temps dans le flux de dynamique de travail :

(1) « Le collectif se construit par :

- (i) un entrelacement des pronoms je/tu/on/il : d'une situation de partage (je/tu) d'une situation d'entretien de la PEMF avec un EN (je/il), le collectif (on) se questionne sur l'outil qui a été utilisé ;
- (ii) des échanges principalement au présent, avec disparition progressive d'insertions du passé, au profit d'insertions au conditionnel : un collectif qui passe d'un discours à valeur illustrative à constructive et se projette dans des transformations. »

(2) « Le collectif essaie de dépasser des constats mais se heurte à des obstacles par :

- (i) une forte présence des pronoms je/il(s) puis une avancée vers le je/nous/il(s) et l'insertion de chacun/collègues : d'une question (« Mais est-ce qu'ils les comprennent, ces compétences ? »), le collectif (on) repasse d'une situation concrète problématique exposé par le FU face à un groupe d'EN (je/ils) à un constat partagé et des pistes d'amélioration (nous/ils) avant de reposer un nouvel obstacle, le manque de coordination au sein des trois communautés d'appartenance des acteurs (chacun/les collègues) ;
- (ii) trois moments : des allers-retours passé/présent, une insertion de conditionnel/futur, et de nouveaux allers-retours passé/présent : un collectif qui fait des allers-retours entre moments de partage de situations et de constats appuyés sur son expérience (passé / présent) et de recherche de solutions (conditionnel / futur), dans une dynamique illustrative / constructive.

Le flux de dynamique de travail ainsi étudié renseigne sur les modalités de construction du collectif dans et par l'action, ses qualités d'émergence et ses fragilités, les glissements possibles vers l'inter-individualité et l'effort constant des acteurs de garantir l'entité du collectif. La photo 4 permet d'illustrer un extrait de codage de la dynamique de travail du collectif en ce premier flux.

361	362	363	364	365	366	367	368	369	370	371	372	373	374	375	376	377	378	379	380
PEMF	FU	PEMF	CPC	PEMF	FU	PEMF	CH	CPC	FU	CPC	FU	CPC	FU	CPC	CH	FU	CH	FU	CPC
Nan, mais au final, finalement j pense pas qu'on se cache vraiment, c'est juste qu'à un moment donné, hum... C'est aussi un cadre, de nous en tant que formateurs, tu vois	Oui, on en a besoin, c'est sûr	On en a besoin. Et c'est pour ça qu'on avait construit cette échéance de compétences avec les collègues PEMF (s'appuie sur un outil sous ses yeux), c'était aussi pour éviter, voilà, entre guillemets, qu'ils soient tous logés à la même enseigne, que ce soit juste aussi pour tout le monde. Parce qu'en tant que formateur, on a tous aussi des... des visions différentes...	On n'est pas toujours très... Enfin, pas forcément objectif	Objectif, tout à fait	Ça, ça empêche finalement, tout reproche ou toute critique d'une évaluation trop subjective ou d'un avis trop subjectif	Exactement, et moi Je trouvais ça intéressant d'avoir quand même nous en tant que formateur un cadre de travail euh... qui soit juste et objectif pour tous les PES... Euh...	Mais... <u>Qu'est-ce que...</u> Ce référentiel... Faire référence aux compétences du PE, c'est quelque chose qui est nouveau ou ça a toujours été fait ? Enfin, Je ... J'ai l'impression que c'est nouveau, mais en même temps les PE, ils avaient toujours, on s'appuyait toujours sur un référentiel de compétences, non ? Enfin, <u>je</u> sais pas... Comment ça se fait que maintenant on insisterait plus sur... ?	Ça fait ...	2013 - 2012	Oui, celui-ci (<u>en pointant le référentiel sur la table</u>)	<u>Avant</u> , il était plus... <u>Avant</u> , il y avait l'autre, il avait combien ... ? 11 ? 12 ? Je sais plus	Mais <u>avant</u> 2000, Je pense qu'il n'y avait pas grand-chose. C'est dans les années 2000 que ça a commencé à se formaliser	Tout à fait, tout à fait	Mais ce qui est quand même paradoxal, c'est même les enseignants qui ont démarré durant ces années-là, aujourd'hui, avec 20 ans d'expérience, <u>ils sont toujours pas</u> à l'aise avec ça... Ou, <u>ils sont toujours pas</u> dans cette démarche-là	Je joue la controverse, mais en même temps, nous ... Notre référentiel de compétences de CPC, PEMF, FU...	Y'en a pas	Toi t'en as pas ?	Enfin, faudrait que je le trouve (<u>ton ironique</u>)	Nous , on en a un, mais ... (<u>rire</u>) <u>Il est pas adapté</u>
J e O n N o u s T u	O n	O n O n (PEMF)	O n			J e J e	J e I l s O n J e O n				J e	J e			J e N o u s		T u	J e	O n (CPC)
Valeur constructive							Valeur interrogative		Valeur illustrative					Valeur d'obstacle					

Photo 5 : Outil du chercheur – Codage du 1er flux : la dynamique de travail du collectif - TTC3 (361-380)

1.2. Etude d'un 2nd flux : le contenu de travail du collectif

La dynamique de travail ne semble pas suffisante pour appréhender le collectif. En effet, il ne s'agit pas juste de documenter le développement d'un collectif de formateurs à travers ses modalités de fonctionnement, mais aussi par le contenu qu'il élabore. Nous complétons ainsi la méthodologie de caractérisation de développement du collectif par l'étude du contenu des échanges. Car le collectif se développe aussi à travers des productions de règles et de valeurs, guidées à la fois par une intentionnalité propre, mais habitées par des intentionnalités d'arrière-plan. Une organisation s'élabore dans le collectif de travail. Ainsi, troisièmement, en nous appuyant sur la conceptualisation d'Engeström, il s'agit ici de caractériser la dimension socio-institutionnelle du contenu de l'échange, les normes de métiers et objets de discussion du collectif par le repérage :

- Des règles constituées par le collectif : ce qui fait référence aux normes, conventions, habitudes, implicites et explicites maintenant et régulant les actions et les interactions à l'intérieur du système. Elles ont été nommées selon le codage suivant : Verbe d'action + complément.
- Des références aux communautés : l'ensemble des sujets ou sous-groupes partageant le même objet et se distinguant ainsi d'autres communautés ;
- D'éléments relevant de la division de travail : éléments reprenant la répartition horizontale des actions entre les sujets de la communauté et la hiérarchie verticale des pouvoirs et des statuts (le « qui fait quoi ? »).

Nous illustrons ci-après l'identification de ces éléments par un extrait du TTC n°3 (verbatim 474-506). Le lecteur percevra l'identification de la dimension socio-institutionnelle du contenu de l'échange sous la transcription des *verbatim*, avec les règles de travail mises en avant par le collectif, la communauté impliquée et la division du travail envisagée. Ce repérage peut ainsi donner lieu à une reconstitution modélisante du flux de contenu de l'échange. Cette modélisation jalonnait les résultats afin de mieux pouvoir appréhender l'organisation des contenus et y identifier des nœuds et tensions dans l'activité du collectif. L'étude du TTC3 (*verbatim* 474-508) illustre une organisation des contenus (Schéma 2). La photo 5 permet une illustration de l'ensemble du codage du 2nd flux.

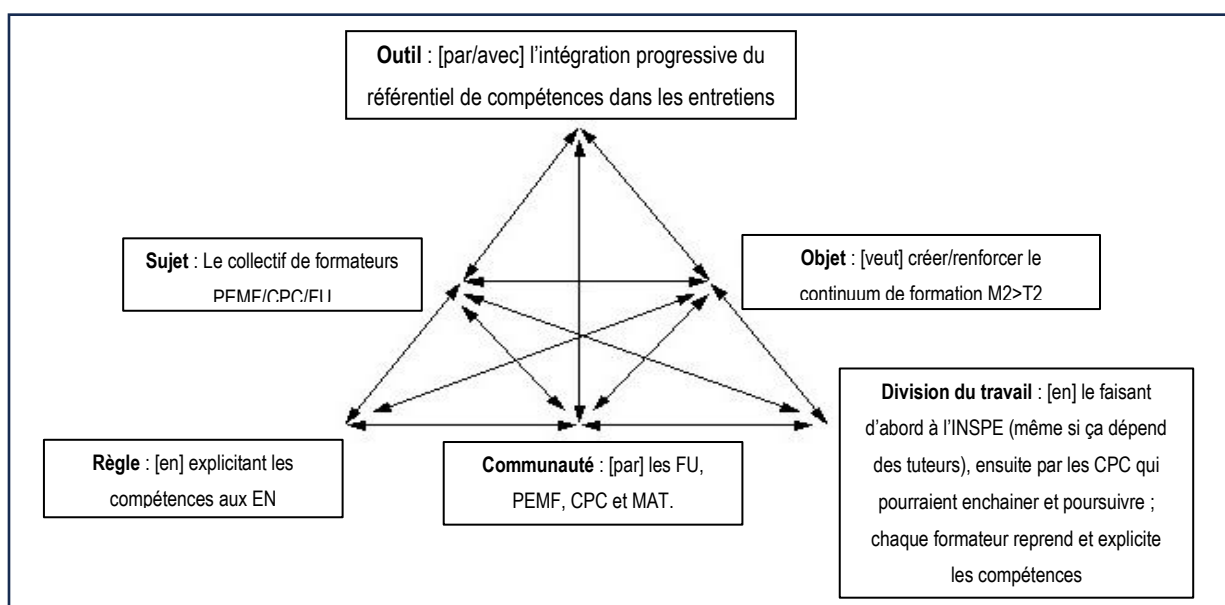


Schéma 2 : Modélisation de l'activité du collectif de travail - Illustration TTC3 (474-508)

474	475	476	477	478	479	480	481	482	483	484	485	486	487	488	508
FU	PEMF	FU	CH	CPC	PEMF	CPC	CH	CPC	FU	CPC	FU	CPC	PEMF	CPC	FU
Est-ce qu'ils les comprennent ?	Moi, c'est ça que Je me pose comme question. Ils les Ont, mais moi <u>Je suis pas sûre</u> qu'ils comprennent t ce que ça questionne et ce que...	... et ce que ça recouvre comme réalité	Est-ce qu'ils savent ce qu'il y'a en-dessous, ce qu'il y a sous ces <u>compétences</u> là ?	Nan pas forcément	C'est ça	Et là, y'a tout un travail de...	... d'explicitation et On est sur le sens aussi	Oui, et à quel moment ? Du coup, ça serait plutôt déjà là à l'INSPE quand ils sont encore étudiants	Mais moi j'ai pensé que chez nous, <u>c'est pas</u> forcément fait	Mais <u>c'est pas</u> fait, ouai... Alors que ça pourrait être fait, ici à l'INSPE, et ensuite nous <u>On</u> pourrait enchaîner et poursuivre, tandis que là, en fait, On fait marche arrière avec les T1, On revient sur des mots-clés, parce qu'On se dit, il y a trop de compétences et... <u>Ils vont pas</u> de toute façon toujours en comprendre le sens, donc autant passer par des mots-clés, c'est plus...	Je pense qu'avec une Tutrice comme PEMF, elle a compris PES. Donc ça dépend aussi peut-être des Tuteurs, parce que c'est aussi le travail... ou du visiteur INSPE... d'explicitation ça	Mais <u>c'est pas</u> juste... J'ai pensé pas que c'est juste au niveau de l'INSPE et On explique une fois pour toutes, Mais après, chacun reprend, explicite...	C'est un travail de longue haleine	... Mais il faut qu'On ait un discours commun (rire)	Mais c'est marrant, parce que ça me fait penser au cours de hier... Vous voyez, hein, On ne peut pas se départir de... Que j'ai fait avec les M1 (...) Mais un peu quand même. Je revenais avec eux sur la didactique de la géographie, parce qu'à distance, Je les avais fait travailler une séance. Et j'avais vu qu'ils étaient allés en stage, puisqu'ils sont revenus de leurs deux semaines et demi de stage massé. Et tout d'un coup, ils sont venus avec des fiches de <u>prép</u> . Objectif de séance, compétences... Mais <u>ils avaient rien</u> compris. C'est-à-dire que pour eux, ils avaient piqué des compétences, d'ailleurs transversales, à plusieurs disciplines, genre lire un document, comprendre le sens général d'un document et ils l'Ont mis comme objectif de séance. J'étais là, Je me suis dit " <u>Wouah</u> ", c'est-à-dire, qu'en gros, moi tout ce que j'ai fait depuis le début de l'année, ben <u>ils l'ont pas</u> saisi. Donc, comment faire pour l'explicitation davantage ? <u>Ca</u> veut dire qu'ils n'Ont pas compris ce que c'est une compétence, et maintenant qu'ils Ont été en stage et qu'ils Ont peut-être eu des cours, des collègues MAT, PEMF et autre, sur comment Je fais une fiche de <u>prép</u> , ben ils Ont pas compris. C'est qu'On manque, c'est vrai à un moment donné, d'explicitation...
FU : [S'assurer] que les EN comprennent ce que recouvrent comment réalité les compétences ;						CPC : Expliciter les compétences aux EN									FU : Davantage expliciter la fiche de <u>prép</u>
PEMF / CPC / FU / CH								FU et PEMF	FU et PEMF	CPC	PEMF				FU / PEMF / MAT
										CPC : Être fait ici à l'INSPE, et ensuite nous on (CPC) pourrait enchaîner et poursuivre	FU : Ça dépend aussi peut-être des tuteurs	CPC : Chaque formateur reprend, explicite les compétences			

Photo 6 : Outil du chercheur – Codage du 2nd flux : le contenu de travail du collectif (TTC3 - 474-508)

L'identification de ces marqueurs aboutit à la constitution d'un flux de contenu de travail du collectif. Ces marqueurs peuvent se formuler de la manière suivante : « Le collectif de formateurs CPC/FU/PEMF (sujet-collectif) veut créer/renforcer le continuum de formation M2>T2 (objet) avec l'intégration progressive du référentiel de compétences dans les entretiens de formations (outil) :

- En explicitant les compétences aux EN (règle construite) ;
- Par les FU, PEMF, CPC et MAT (communautés impliquées) ;
- En le faisant d'abord à l'INSPE (même si ça dépend des tuteurs), ensuite par les CPC qui pourraient enchaîner et poursuivre ; chaque formateur reprend et explicite les compétences (division du travail envisagée).

1.3. Indicateurs de développement d'un collectif de travail

L'analyse des dynamiques de travail d'un collectif a été étudiée à travers deux flux principaux. Le premier flux examine les temps de travail collectifs (TTC) en se concentrant sur les pronoms utilisés, qui révèlent l'orientation dialogique et la manière dont le collectif se perçoit (individuellement, inter-individuellement, ou en tant qu'unité). Nous analysons aussi la temporalité (passé, présent, futur) des discours. Le deuxième flux concerne le contenu des échanges, en s'appuyant sur la théorie d'Engeström pour caractériser les aspects socio-institutionnels du collectif, incluant les règles, les références communautaires, et la division du travail. Les deux flux permettent de comprendre les modalités de construction et de développement du collectif, ainsi que les efforts pour maintenir sa cohésion. Nous résumons dans le tableau 6 les indicateurs de développement.

Ind1	La circulation de la parole (interactions) au sein du collectif. ⇒ Comment la parole circule au sein du collectif ?	- Prises de parole équilibrées ou non ? - Prises de paroles longues ou courtes ? - Des ping-pongs verbaux inter-individuels ? Des absences ? - Prises de parole rapides et saccadées ? - Rôle du chercheur-régulateur ?	Construction du collectif
Ind2	Les références à l'entité-collectif et aux inter-individualités dans le discours du collectif. ⇒ Quand le collectif parle-t-il en ON ou en JE/TU ?	- Le collectif parle-t-il de lui en tant qu'entité ? (On/nous) - Quels moments d'interactions inter-individuels ? (Je/tu) - Quelles convocations d'autres groupes : groupe d'appartenance ou autres communautés ? (On, ils...)	
Ind3	La dynamique de construction des réponses dans le discours du collectif. ⇒ Comment les réponses se construisent au sein du collectif ? Par quelles voies ? Par quels moyens ?	- Moments de questionnement, d'identification de problèmes - Moments de partage d'expériences ou d'informations - Recherche collective de réponses à une question - Actions envisagées, projection...	
Ind4	Les règles que le collectif élabore. ⇒ Quelles règles le collectif met-il en place pour travailler ?	- Les règles qui renvoient à leur collectif émergent - Les règles qui renvoient à leur travail auprès des EN	Production du collectif
Ind5	Les communautés convoquées au sein du collectif. ⇒ Avec qui les réponses se construisent ?	- Identification des communautés convoquées - Les nœuds et franchissements de frontières au sein du collectif et avec d'autres communautés	
Ind6	La division du travail que le collectif envisage. ⇒ Comment le collectif se partage les tâches ?	- Nœuds, résolution, répartition des missions : état des lieux ? projection envisagée ? réalisée ?	

Tableau 6 : Indicateurs de développement d'un collectif de travail

2. Etape 2 : Analyse des Auto-Confrontations Simples (ACS) sur Temps de Travail Collectifs (TTC)

Ainsi, l'analyse des données (Schéma 3) permet de confronter :

- Ce qu'on voit lors des TTC, en extériorité (précédemment décrit) ;
- Ce que chacun dit dans les ACS sur les tensions / adhésions, sur la construction de l'objet de travail (l'inter dans le collectif), en intériorité
- Ce que chacun dit dans les ACS du collectif qui se développe (le collectif comme sujet), en intériorité (le parcours du collectif)

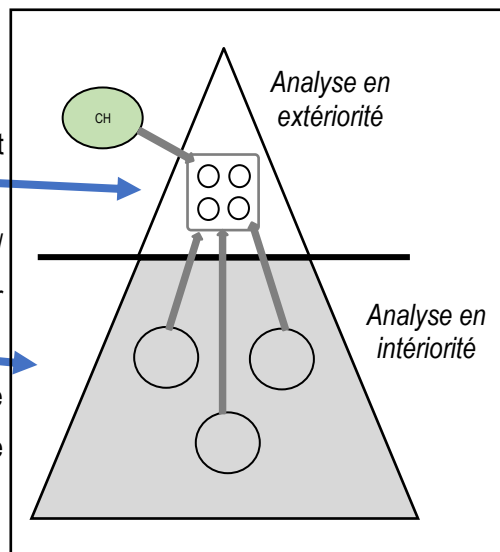


Schéma 3 : Modélisation de l'analyse en extériorité et en intériorité du collectif

L'analyse des ACS vient ainsi compléter la première analyse du TTC dans l'optique d'appréhender à un grain plus fin ce que chacun des acteurs dit du collectif et a ainsi pour objet de valider et/ou nuancer, par un échantillonnage, les flux identifiés dans les *verbatim*s du collectif. L'enjeu méthodologique de cette étape est d'étudier les sources de perturbations au sein du collectif de travail, ce que le collectif donne à voir dans sa partie immergée d'iceberg. Par l'organisation du travail inédite qui lui est proposée, le groupe de formateurs est poussé dans ses retranchements, générant des tensions parfois émancipatrices. La méthodologie visera à : (1) identifier les contradictions et les sources de perturbations du collectif, peu visibles via l'étude diachronique des TTC, mais appréhendables à travers ce que chacun dit du collectif lors des ACS, avec les concepts-clés de la modélisation d'Engeström de franchissement de frontières et de co-configuration pour saisir les nœuds de contradictions ; (2) pister et voir comment ces contradictions évoluent au fil des ACS et sont des ressources ou empêchements. L'analyse des ACS a ainsi été conduite selon la démarche suivante :

1. Un premier codage des ACS, dit « de proximité » (Photo 6), qui permet :
 - La distinction, dans les verbatims, de ce qui relève du « je » (quand le sujet parle de lui dans le collectif) et du « on/nous » (quand le sujet parle du collectif de travail dont il fait partie).
 - La reprise des éléments du discours de chaque formateur avec présence du collectif sous la forme : ACTEUR + « dit que le collectif + VB D'ACTION + COMPLEMENT(S). Il s'agira de rester le plus proche possible de la formulation initiale.

Exemple : (42) « PEMF dit que le collectif repart en arrière sur ces histoires de mots-clés ».
2. Un deuxième codage, dit « d'abstraction supérieure » (Photo 6), qui permet :

- La catégorisation des verbes d'action de chaque reformulation par le biais de la méthodologie de la théorie ancrée (réf)
- Le repérage de la dimension de négociation du collectif : adhésion, tension, argumentation, attente, enclenchement, empêchement, perception d'autrui, réflexion.

70	CH	Est-ce que là on arrive à un autre... Là, on arrive à un autre moment ?			
71	PEMF	Ben là, en fait, je me dis, (42) on repart en arrière sur ces histoires de mots-clés. Je ne sais plus ce qu'a dit CPC, comment elle a rebondi sur ce que tu disais. Mais là, à ce moment-là, je me dis : "Ah..."	(42) PEMF dit que le collectif repart en arrière sur ces histoires de mots-clés	Repart en arrière	Tension
72	CH	Donc, là, c'est à la fois : "Merci", mais "On revient en arrière" ?	(43) PEMF est contente quand même de ses petits mots-clés	Est contente	Accord
73	PEMF	Nan, nan, nan. Parce que moi, (43) j'étais quand même contente de mes petits mots-clés. Après, (44) je me suis dit dit : "Oui, pourquoi pas, ça peut être bien un peu de repréciser, à quoi cela fait référence". Surtout que pendant l'entretien, à un moment donné, quand je parle à... Je m'en étais pas rendue compte pendant l'entretien, mais quand je parle à PES et que je lui parle des outils, elle me pose la question, elle me dit : "Mais ça correspond à quoi déjà ça ?". Donc, je me suis dit : "Oui, à un moment donné, oui effectivement, peut-être que le fait d'utiliser des mots-clés, c'est pas tout à fait clair, elles ont peut-être pas tous les observables que j'ai envoyés en tête". Donc le fait de les remettre encore une fois sur l'outil, ça permet après de faire des liens	(44) PEMF se dit que ça peut être bien de repréciser à quoi cela (les mots-clés) fait référence	Se dit	Réflexion
Extrait 162					
74	PEMF	(en faisant référence aux propos de CH dans l'extrait vidéo) : C'est ça, c'est exactement ça. T'as bien résumé le truc (rire)... C'est mettre des mots-clés, mais en même temps, mettre des compétences pour faire un lien et que ce soit plus explicite pour finalement que les stagiaires puissent s'en emparer, quoi			

Photo 7 : Outil du chercheur – Codage « de proximité » et « d'abstraction supérieure » des ACS

3. Le rééchafaudage des raisonnements individuels de chaque formateur dans son lien avec le collectif : donner à voir ce que chacun fait, souhaite et vise dans la partie immergée des temps de travail collectif. L'objectif est de comprendre ce que chacun fait au sein du collectif, pour quoi il le fait et à quoi cela fait appel ; comprendre comment le collectif se développe du point de vue de ses acteurs. Le point de vue est en intériorité. Le raisonnement s'élabore à partir du *but* poursuivi par le formateur, au sens de Leontiev, en reprenant les mêmes termes qu'utilisés par les acteurs. Le but est le point de départ d'analyse pour reconstituer le raisonnement, ils sont la manifestation de l'action, « le but de l'action est la représentation cognitive du résultat à atteindre », conscient. (Clot, 2001, p.48). Puis ont été identifiés :

- Les mobiles : ce qui pousse l'individu à agir, ce qui permet de satisfaire un besoin, vital pour le sujet. C'est le générateur de l'activité avec « une accentuation subjective de l'action » (Clot, 2001, p.48). Le mobile dépend du rapport que le sujet instaure entre son action et le milieu dans lequel elle s'exerce.
- Les opérations : les actions automatisées, comportements souvent routinisés dont les buts ne relèvent pas du domaine du conscient, donc non-médiatisées.

Le but pouvait avoir plusieurs opérations pour permettre sa réalisation. De même, un but pouvait viser plusieurs mobiles, parfois complémentaires, parfois adressés à des interlocuteurs divers. Le repérage des mobiles, buts et opérations a permis de reconstruire le raisonnement de chaque formateur. Chacun a été formulé de la manière suivante : Pour mobile + *verbe à l'infinitif*, faire en sorte de but + *verbe à l'infinitif*, en opération + *verbe au participe présent* (Zimmermann, 2013, p.91).

Exemples de raisonnements reconstitués :

- *Pour faire avancer les choses et partager une piste, faire en sorte de chercher une solution au problème, en écoutant activement (TTC4/ACS/CPC/R7).*
- *Pour savoir comment faire à l'échelle macro pour qu'on arrive à distiller ça progressivement, faire en sorte de comprendre qu'est-ce qui ne va pas, qu'est-ce qu'on fait mal et qu'est-ce qui pose problème, en demandant au collectif si les EN comprennent ces compétences (TTC3/ACS/FU/R11).*

Ces raisonnements ont été listés, puis thématiques en fonction des mobiles, leur contenu et le(s) destinataire(s) adressé(s) et y identifier les tensions intrapersonnelles du collectif, relatives à l'objet de travail et à la communication. En voici une illustration :

« Dès le TTC3, elle [PEMF] veut *faire en sorte de démarrer la discussion, l'échange en se lançant, en réfléchissant à voix haute, en partageant directement, sans filtre* (TTC3/ACS/CPC/R2). Faire avancer a pour signification de faire débiter le collectif dans sa réflexion. Elle le répètera, avec une dimension plus interpersonnelle dans la volonté d'impliquer PEMF dans une relation duelle de co-réflexion : *Pour que l'échange démarre, pour entrer dans la conversation, faire en sorte de l'impliquer, en se penchant sur (...) son histogramme, en commençant à argumenter, à voir avec elle comment on pourrait faire autrement, ou l'améliorer* (TTC3/ACS/CPC/R7). Nous constatons dans ces deux raisonnements la variété des opérations mobilisées, passant ou non par l'artefact en jeu (outil de positionnement élaboré par PEMF), le langage utilisé et des éléments corporels. CPC se met en mouvement au sein du collectif pour parvenir à une émulation rapide du collectif et permettre un démarrage de la réflexion »

Les données analysées à partir des ACS sur les TTC permettront de dégager les perceptions que chacun dit du collectif et son évolution pour confirmer / nuancer / infirmer la 1^{ère} partie des résultats, en s'appuyant sur les références au ON-collectif dans le discours pour catégoriser ce que chacun dit du collectif, dans l'objectif d'étudier l'évolution du collectif du point de vue de ses acteurs, ce qu'ils en disent. Des traces inter-individuelles de tensions et d'adhésions émergeront par la description des perturbations au sein du collectif en s'appuyant sur la modélisation d'Engeström. Il s'agira d'étudier en quoi les tensions sont sources de développement professionnel et pister les évolutions, c'est-à-dire : (1) voir comment les raisonnements évoluent au fil des ACS sur TTC, mais aussi ACS sur EN et des TTC ; (2) voir comment ces mêmes tensions / adhésions évoluent au fil des ACS et des TTC. Le schéma 4 en est une illustration.

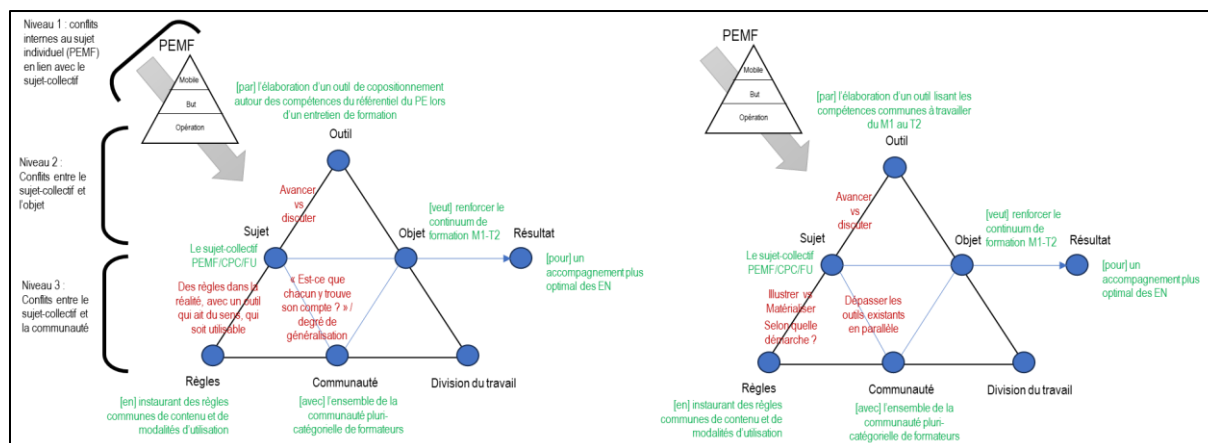


Schéma 4 : Modélisation de l'activité du collectif de travail – Illustration de nœuds chez PEMF (TTC3)

3. Etape 3 : Mise en synergie

Au regard de nos deux principales questions de recherche, à savoir (1) Comment un collectif de travail pluricatégriel de formateurs produit-il et se développe-t-il ? (2) En quoi est-il source de développement ? La synthèse des résultats est la résultante de la confrontation de l'étude diachronique en extériorité du collectif de travail (partie III – 4.1), de l'étude diachronique et synchronique en intériorité du collectif (partie III – 4.2). L'illustration en photo 7 permet une vue d'ensemble de l'outil méthodologique, non dans une perspective de lecture, mais de compréhension de la logique et de la cohérence méthodologique progressive cherchée. A l'issue de cette recherche, nous souhaiterions ainsi identifier les dimensions dynamiques au développement d'un collectif de travail pluriel, par cette analyse d'abord en extériorité, puis en intériorité.

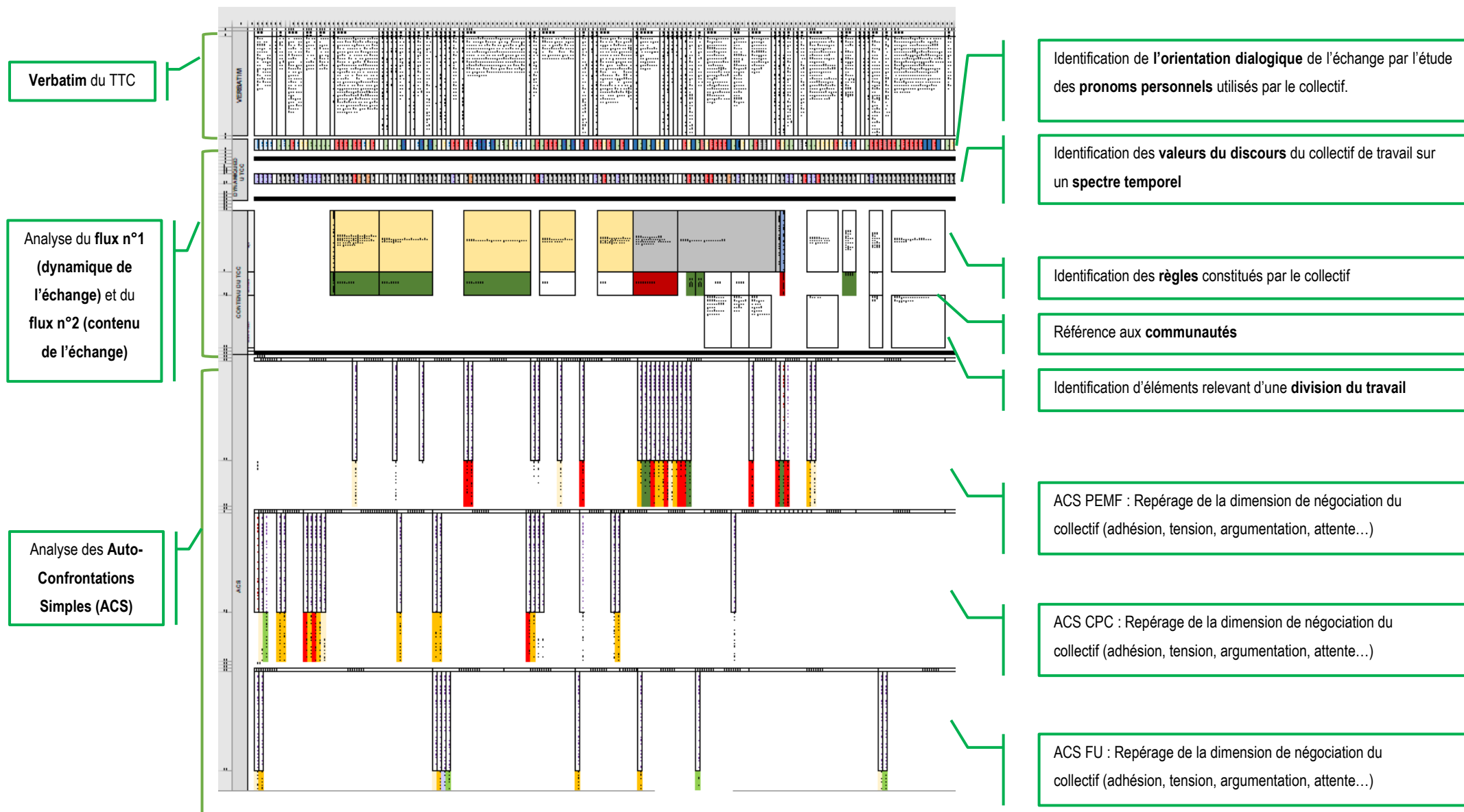


Photo 8 : Outil du chercheur - Vue d'ensemble de l'appareillage méthodologique

CHAPITRE 5 : Accréditation éthique

Le projet de recherche, et le protocole tel que décrit, ont obtenu un résultat positif lors d'un examen éthique en date du 16 décembre 2020. Le projet est enregistré par le comité éthique sous le numéro d'accréditation : **Unistra/CER/2020-30**.

D'abord, respecter les sujets signifie leur donner suffisamment d'éléments sur la recherche menée pour qu'ils soient à l'aise, prendre soin de leur décrire les visées de la recherche et les retombées attendues, qui sont d'une grande valeur pour le milieu scolaire (Poisson, 1983 ; Desgagné *et al.*, 2001). Les sujets de cette étude ont donc été informés des questions soulevées par cette recherche. Le développement professionnel que leur permettront les autoconfrontations et le collectif constitué ont été un levier de motivation pour faciliter leur adhésion à un processus engageant, autant intellectuellement que temporellement. Les notices d'informations et les consentements de participation sont en annexes 1 et 2. Outre les objectifs de l'étude, ces notices mentionnent par exemple le droit au refus, la possibilité de retrait à tout moment et le droit de suivi des résultats, dans une perspective de consentement éclairé, éthique, libre et respectueux des sujets s'engageant.

Cette démarche nous a amené à spécifier le risque éventuel identifié relatif à des situations pouvant mettre mal à l'aise le participant. Premièrement, le protocole est tel que les données traitées sont anonymes ou rendues anonymes grâce à l'usage de numéros aléatoires. Elles ne permettent pas d'identifier, même indirectement, la personne de quelque manière que ce soit ; ce ne sont donc plus des données à caractère personnel. S'il existe une table de correspondance entre l'identité de chaque personne et des numéros aléatoires renvoyant à une série de données individuelles pour qu'elles puissent continuer d'être traitées, les données sont en revanche pseudonymisées pour la publication. Les données directement identifiantes seront remplacées par des données indirectement identifiantes. Ce ne sont donc plus des données à caractère personnel et le lecteur ne pourra identifier les participants à l'étude de quelque manière que ce soit. Les informations permettant d'identifier nommément les lieux et les personnes dans les enregistrements et les verbatims sont supprimées ou modifiées afin de rendre cette identification impossible : formes nominatives des sujets, données personnelles, activités sociales, parenté, réseaux, références à des lieux.

Deuxièmement, la méthodologie de par son grain fin, engage le participant dans un processus réflexif sur les mobiles vitaux le poussant à agir d'une manière ou d'une autre, de conscientiser des choix en fonction de mobiles pouvant dépasser le cadre strictement professionnel de son activité. Accéder à ce degré de raisonnement est essentiel à l'étude pour parvenir au réel de l'activité, les empêchements, les tensions et les contradictions. Afin de prévenir ces risques lors des entretiens d'autoconfrontation, un contrat de collaboration cadrant et formalisait la dimension éthique. Les anticipations prévues étaient les suivantes :

- Explicitation orale du cadre de confiance et de confidentialité, de l'implication psychologique sur le métier, lors du recrutement des participants en amont de l'étude ;
- Contractualisation des conditions de réalisation de l'entretien pour analyser l'activité (définition des buts, des intérêts) : explicitation écrite et accord dans le contrat qui lie le participant au chercheur ;

- Respect du caractère confidentiel de certaines analyses ;
- Respect des points de vue ; autorisation du jugement objectivé sur le travail et non sur les personnes ;
- Développement d'une attitude empathique et bienveillante (et non évaluative) ;
- Construction avec les professionnels d'un thème de travail pour certains temps de travail collectifs ;
- Rappels réguliers des principes de confiance, confidentialité et des objectifs avant chaque entretien ;
- Envoi des *verbatim*s des entretiens d'analyse dans un souci de transparence.

Ces conditions participent « à la confiance réciproque qui doit s'établir entre le chercheur et les sujets qui deviennent ses objets d'étude. (...) » et en cela, « il appartient au chercheur de créer et de maintenir un climat de confiance afin que les sujets demeurent tels qu'ils sont dans la vie quotidienne » (Poisson, 1983, p.55).

Après le partage du cadre théorique et méthodologique, et, la rigueur éthique ayant été assurée et les conditions de confiance établies avec les participants, nous pouvons désormais nous tourner vers l'analyse des résultats obtenus.

PARTIE IV : RESULTATS

Cette partie présente les résultats de notre étude, en convoquant les outils de l'approche historico-culturelle de l'activité (CHAT) (Vygotski, 1934/1997 ; Leontiev, 1984 ; Engeström, 2001) coordonnés aux outils linguistiques précédemment décrits. Deux chapitres composent cette présentation de résultats : (1) la restitution de l'étude diachronique en extériorité du développement du collectif de travail, dans ce qu'il donne à voir durant la succession des rencontres collectives ; (2) celle en intériorité du collectif, mettant en avant les sources de perturbations au sein du collectif par l'étude comparée d'autoconfrontations simples. Ce second temps intègre des éléments synchroniques mettant en exergue des focales d'agentivité à partir d'un temps de travail collectif. Une synthèse des résultats conclut cette partie dans un esprit de prise de hauteur et de début de conceptualisation, qui sera poursuivie dans la mise en discussion.

CHAPITRE 1 : Le développement du collectif de travail par son étude diachronique en extériorité

Ce premier chapitre donne à voir les résultats de notre étude après l'étude diachronique en extériorité du collectif de travail. Nous choisissons une entrée chronologique, pas à pas, pour cette première partie de résultats. Afin de dépasser l'aspect descriptif qu'elle peut revêtir, le lecteur pourra centrer son attention sur la construction des focales qui vont se dessiner sous ses yeux, à partir des indicateurs d'orientation dialogique et de contenu de travail (règles, communauté, division du travail). L'enjeu de cette partie est de comprendre comment le collectif se développe dans ce qu'il donne à voir dans sa partie émergée (Partie IV - Chapitre 1). Une première synthèse des résultats diachroniques viendra clore ce chapitre, avant de compléter cette étude par ce que chaque formateur dit en intériorité, par l'apport des ACS, des tensions et adhésions de construction de l'objet de travail (l'inter dans le collectif) (Partie IV - Chapitre 2).

L'immersion dans les données, dans une perspective empirique, nous a permis d'obtenir une vision globale de développement de ce collectif de travail de formateurs, sous la forme d'un schéma se situant entre un outil méthodologique et des premiers résultats (Photo 8). Cet outil de chercheur n'a pas pour vocation première à être lu, mais est le témoin d'une démarche rigoureuse de délimitation des unités d'analyse (UA) par la mise en synergie des indicateurs linguistiques et socio-institutionnels de développement du collectif, selon un codage par couleur. L'étude première des indicateurs a ainsi permis la délimitation des UA, puis le phasage du développement du collectif, présenté en onze étapes chronologiques.

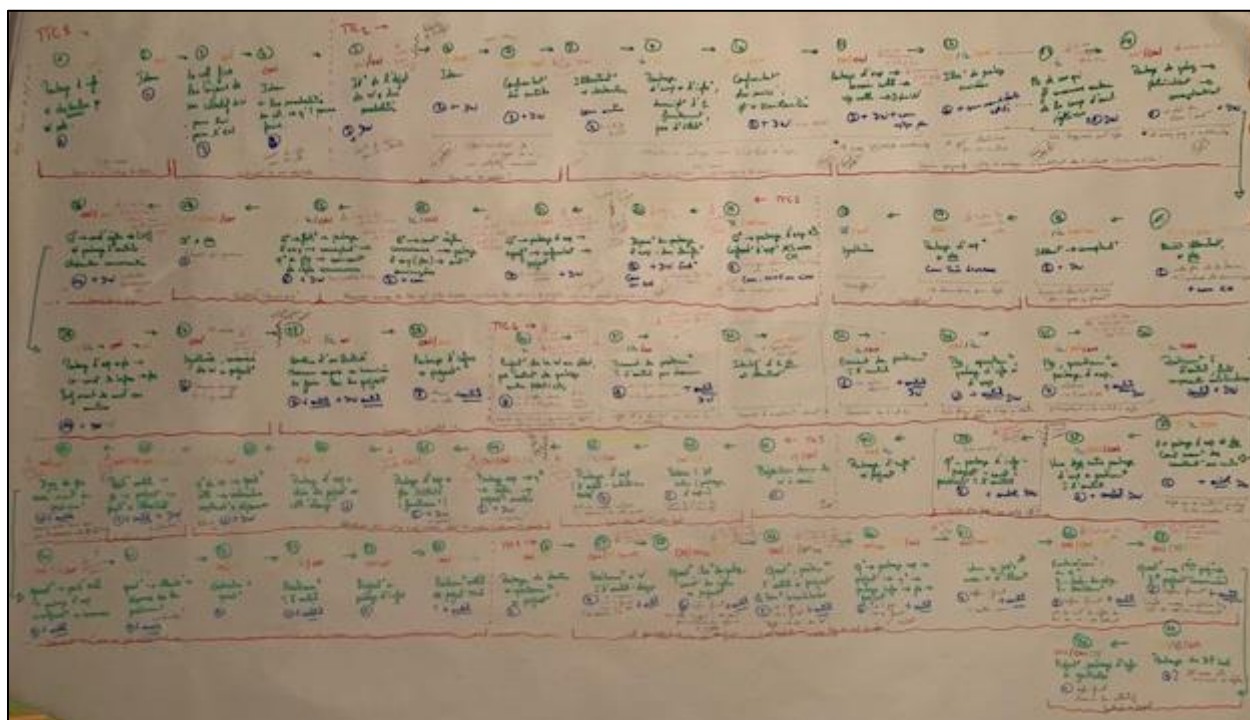


Photo 9 : Outil du chercheur – Vision globale de développement du collectif de formateurs

1. Phasage de développement de ce collectif

Cette première partie présente l'évolution du collectif de travail dans une dimension longitudinale, de sa constitution en septembre 2019 à sa dernière rencontre officielle en juin 2020. La méthodologie décrite précédemment a permis de découper les rencontres des 6 temps de travail collectif (TTC) en 65 unités d'analyse. 11 étapes de développement du collectif ont été identifiées dans cet empan de six rencontres. Elles sont décrites phase par phase dans les sous-chapitres suivants. Le lecteur se situera dans les UA et le développement du collectif par des tableaux-étape en début de sous-chapitre.

1.1. Interconnaissance et questionnement du fonctionnement inter-institutionnel

Le phasage débute après la présentation de l'objet d'étude doctorale par le chercheur aux autres membres du collectif aux UA 1-2 (Tableau 7). Il s'agit des premiers échanges entre les trois formateurs et le CH réunis en un même collectif, en un même temps et un même espace. La circulation de la parole témoigne d'une présence plus importante de FU, avec des prises de parole plus longues. Il échange « en ping-pong » avec PEMF dans un premier temps, avant que la conversation s'ouvre avec une présence plus importante de CPC dans une dynamique plus équilibrée. CH reste alors plus en retrait.

TTC1				TTC2								TTC3								TTC4								TTC5								TTC6																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																	
U A 1	U A 2	U A 3	U A 4	U A 5	U A 6	U A 7	U A 8	U A 9	U A 0	U A 1 1	U A 1 2	U A 1 3	U A 1 4	U A 1 5	U A 1 6	U A 1 7	U A 1 8	U A 1 9	U A 2 0	U A 2 1	U A 2 2	U A 2 3	U A 2 4	U A 2 5	U A 2 6	U A 2 7	U A 2 8	U A 3 0	U A 3 1	U A 3 2	U A 3 3	U A 3 4	U A 3 5	U A 3 6	U A 3 7	U A 3 8	U A 3 9	U A 4 0	U A 4 1	U A 4 2	U A 4 3	U A 4 4	U A 4 5	U A 4 6	U A 4 7	U A 4 8	U A 4 9	U A 5 0	U A 5 1	U A 5 2	U A 5 3	U A 5 4	U A 5 5	U A 5 6	U A 5 7	U A 5 8	U A 5 9	U A 6 0	U A 6 1	U A 6 2	U A 6 3	U A 6 4																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							

Tableau 7 : Tableau-étape UA 1-2

1.1.1. Un collectif qui partage des éléments de dysfonctionnement

Les premiers échanges laissent paraître des dysfonctionnements sous deux dimensions : (i) des méconnaissances et difficultés intercommunautaires ; (ii) des fragilités intracommunautaires.

L'aspect collaboratif est pointé comme un obstacle dans les relations de travail entre les formateurs. PEMF rapporte par exemple que les formateurs sont « très cloisonnés, on est chacun de notre côté » (PEMF/TTC1/UA1/80) et que « les professeurs de l'INSPE (...), quand ils ont leurs cours, ils partagent pas trop, ils travaillent pas trop avec les PEMF » (PEMF/TTC1/UA1/78). Le manque de temps octroyé pour se réunir est alors ciblé comme cause : « Et ça, c'est nos employeurs respectifs, qui sont responsables de ne pas nous permettre ces temps... » (FU/TTC1/UA1/108). Ou, des lourdeurs protocolaires sont narrés, les formateurs rappelant : « On ne pouvait pas se voir, échanger, prendre contact sans cet intermédiaire » (CPC/TTC1/UA1/121). Lorsqu'il ne s'agit pas de dysfonctionnements à proprement parler, le collectif regrette le manque de connaissances des missions des uns et des autres, notamment entre le FU et le CPC : « C'est vrai que CPC, je connais moins » (FU/TTC1/UA1/113) et

« Moi, à aucun moment, ça fait 5 ans que je suis en poste, à aucun moment j'ai eu l'occasion de travailler avec l'INSPE » (CPC/TTC1/UA1/116). Une dimension interne à chaque type de formateurs fait également obstacle au bon fonctionnement de la communauté d'appartenance. D'un côté, FU rappelle l'historicité de l'INSPE et des impacts engendrés sur son activité : « On a quand même eu 5 types de fonctionnaires stagiaires différents, (...) 5 maquettes différentes, 5... Nos cours, on les refaisait (...), mais là on nous a secoué institutionnellement, et en nous secouant, on nous interdisait, ce que moi j'ai encore vécu à la fin des années 2000, des co-interventions entre disciplines, avec des PEMF, avec les CPC c'était un peu moins le cas, mais les PEMF intervenaient souvent... » (FU/TTC1/UA1/79). Il y a eu chamboulement dans l'identité professionnelle du FU et dans ses gestes collaboratifs. Pour les PEMF et les CPC, des dysfonctionnements intra sont aussi notés, notamment un manque de soutien entre PEMF (« (...) Moi je peux pas, c'est pas possible, j'ai déjà passé 20h à préparer mon cours et donc j'ai appelé au secours tous les collègues PEMF qui sont dans le même module que moi, et là, y'a zéro personne qui répond, mais zéro », (PEMF/TTC1/UA1/43), nuancé par CPC qui évoque plutôt le manque d'espaces pour partager des problèmes de métier (« C'est ce que tu disais, en tant que CPC, c'est la même réalité aussi, il y a pas vraiment de... mis à part des groupes de travail qui peuvent se constituer avec un espace, un cadre bien défini, du temps octroyé, mais voilà, ce sont les seuls espaces qui existent » (CPC/TTC1/UA1/48).

Cette description d'un fonctionnement existant passe par une forte convocation des collectifs d'appartenance de chacun, que ce soit par un ON renvoyant à son collectif premier, par l'apostrophe d'une personne du collectif, ou en ciblant toute la communauté (« les PEMF, les FU... »). Le ON-collectif est plus ponctuel. Le collectif parle du système, parle d'une unité mais au passé (« C'était des trucs, on prenait le temps de faire les choses » (FU/TTC1/UA1/79 et « On ne pouvait pas se voir, échanger, prendre contact sans cet intermédiaire » (CPC/TTC1/UA2/121) mais pas encore de soi en tant qu'unité collective et acteur de changement.

1.1.2. Un collectif qui se construit entre appréhensions et rôle du CH

Les premières craintes sont partagées, notamment l'inquiétude de ne pas être représentatif de la communauté de formateurs à laquelle chacun appartient : « Moi je suis toute nouvelle, je ne sais pas si je représente l'ensemble des PEMF hein, avec l'expérience que j'ai et le vécu qui n'est pas forcément le même que quelqu'un qui est PEMF depuis quinze ans » (PEMF/TTC1/UA1/15) ; « Mais ça sera pas représentatif de l'ensemble de mes collègues ici » (FU/TTC1/UA1/13) ; « Comme moi, je ne suis pas... » (CPC/TTC1/UA1/15). CH rassure sur le caractère qualitatif et le grain fin de l'objet d'étude. La représentativité n'étant pas souhaitée, il pose une première règle : le collectif n'est pas représentatif des 3 corps de formateurs ; il va parler de formes d'expériences, à un temps donné. Se dévoilent lors de ces deux premières UA les premiers gestes du chercheur accompagnant ce collectif :

- i) Il synthétise : « Donc, ce que tu dis, FU, il y a deux éléments. T'as l'impact des réformes sur ton activité en tant que formateur. Et il y a, tu disais, avant finalement, les formateurs à l'INSPE, c'est un monde hyper composite, où il y a un peu de tout. » (CH/TTC1/UA1/23) ou « J'essaie de synthétiser. En fait, il y a deux types de difficultés à vos trois activités : une difficulté de l'ordre de l'institutionnel et de l'opérationnalisation de prescriptions et de tout ce qui vient, de l'ordre des réformes (...) » (CH/TTC1/UA1/49)

- ii) Il relance et fait des liens avec les autres membres du collectif : « Est-ce que vous deux, en tant que CPC et PEMF, ça, vous le percevez ? vous le savez ? » (CH/TTC1/UA1/23) ou « Je vais plutôt laisser la parole à CPC. Je sais pas si tu as déjà participé aux équipes plurielles ? » (CH/TTC1/UA1/118)
- iii) Il joue la controverse ou apporte des contre-arguments pour permettre à la réflexion d'aller plus loin : « Et pourtant, j'allais dire, toi PEMF et toi FU, vous suivez les PES, qui ensuite deviennent T1, qui sont suivis par CPC... » (CH/TTC1/UA1/114) ou « Si tout se passait plus naturellement, ça serait plus simple, mais en revanche, si tout se passe naturellement, ça crée des habitudes entre certaines personnes et du coup après... » (CH/TTC1/UA1/122).

Dans ces premiers échanges, entre craintes et partage de dysfonctionnements, le ON-collectif ne s'exprime au présent qu'à deux moments et permet de construire des règles. La première est amorcée par le CH au regard de l'appréhension des acteurs de l'étude : « Justement, on est sur de la théorie de l'activité, donc on va parler de notre forme d'expérience, donc ça ne pose aucun souci » (CH/TTC1/UA1/12). Règle 1 : parler de sa forme d'expérience. Il s'agit d'une règle que se donne le collectif pour travailler ensemble. La seconde est amorcée par CPC : « Enfin là, on est sur le réseau aussi, j pense qu'on ne peut pas l'exclure ce réseau. Il y a les deux. Il faudrait les deux : effectivement, ce cadrage institutionnel, mais tenir compte aussi du réseau et puis fluidifier un peu ces... » (CPC/TTC1/UA2/123). Règle 2 : Pour travailler ensemble, il faut ce cadrage institutionnel, mais tenir compte aussi du réseau et puis fluidifier un peu. Il s'agit d'une règle projective.

1.2. Explicitation de nouveaux potentiels de collaboration

Une nouvelle dynamique s'installe sur 5 UA, à cheval entre la fin du TTC1 et les premières minutes du TTC2 (Tableau 8). Une progressivité dans le développement du collectif se dégage par la recherche des enjeux de sa constitution (ce qui rassemble ces quatre acteurs et en fait un sujet-collectif) et ce qui fait sens dans ce collectif, l'objet qui va cimenter ce collectif.

TTC1				TTC2				TTC3				TTC4				TTC5				TTC6			
U	A	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U
A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Tableau 8 : Tableau-étape UA 3-7

1.2.1. Emergence de références au collectif dans le discours

Progressivement, les moments de partage d'informations et d'illustrations laissent plus de place à la projection. Des incises projectives apparaissent dans le discours. Les moments de partage d'expériences, d'outils, et de questionnements viennent alimenter la réflexion autour d'un objet de travail commun. Partage et projection s'alimentent dans une dynamique constructive.

Un phénomène similaire se dégage dans les références à l'entité-collective dans le discours du collectif. Des interstices dans le discours avec un ON du nouveau collectif d'appartenance en création se dégage. Le collectif s'exprime moins avec un ON-collectif d'appartenance à la fin du TTC1, qui disparaît au profit d'un ON du nouveau collectif. En début de TTC2, si d'autres pronoms sujets sont davantage présents, les interstices de ON-collectif sont ciblés et répondent aux moments de construction et projection, cités précédemment. Un premier parallèle entre les moments de projection collective et de la dénomination explicite du collectif dans le discours est noté. Néanmoins, le grain toujours plus fin recherché montre que le collectif, à travers le ON-collectif exprimé, est porté essentiellement par deux de ses acteurs : (i) CH, qui synthétise, relance, questionne, comme évoqué précédemment ; (ii) CPC, qui lance des pistes de réflexion pour le collectif : « **On** a déjà essayé de trouver des pistes, des solutions, des outils, est-ce qu'**on** pourrait pas... Je pense à notre référentiel de compétences et notre document d'accompagnement qu'on utilise pour nos T1-T2, est-ce qu'il y aurait pas quelque chose à faire à ce niveau-là pour que l'enseignant s'approprie cet outil et puis du coup que ce soit un peu plus fluide, que ce soit un document qui l'accompagne sur ses 3 années PES-T1-T2 (...) » (CPC/TTC1/UA4/241) ou rappelle le cadre possible et qui autorise à dépasser les conventions habituelles : « Là, **on** peut se permettre de décroquer » (CPC/TTC1/UA4/282).

1.2.2. Construction de règles internes au collectif

Parallèlement, le collectif établit les contours de son fonctionnement à travers des règles internes au collectif. Elles sont concentrées dans l'UA5 autour :

- de l'objet de travail, la méthodologie employée et sa production : « Travailler la liaison des attendus entre PES et T1 », « Echanger d'abord ce que le collectif cherche encore, peut-être le définir plus clairement (...) et dans un deuxième temps, être davantage sur les différentes traces de l'activité, c'est-à-dire les entretiens qui ont été menés » et « Créer un outil qui serve au collectif » (CH/TTC2/UA5/1)
- des modalités de communication en présentiel : « Discuter (...) sans être focalisé sur un outil bien précis qu'il faut compléter tout de suite » (CPC/TTC2/UA5/58)
- des outils de communication à distance : « utiliser le carnet de bord pour communiquer à distance » (CPC/TTC2/UA5/62) et « envoyer le document de suivi des PEMF à tous (par mail) » (PEMF/TTC2/UA5/41).

Une première division du travail s'établit alors, notamment entre le CH et les trois formateurs, témoignant d'un collectif qui distingue deux rôles précis en son sein. Le schéma 5 rend compte de cette organisation collective⁶.

⁶ Les schémas émanent de la structure proposée par Engeström (2001). Les composantes non-significatives de l'activité sont masquées dans les schémas présentés dans les résultats (ex : composante « communauté » du schéma 2). Il s'agit d'un choix qui témoigne de dimensions de l'activité présentes ou non dans l'organisation collective des formateurs, et de l'évolution de la convocation de ces dimensions au fil des TTC.

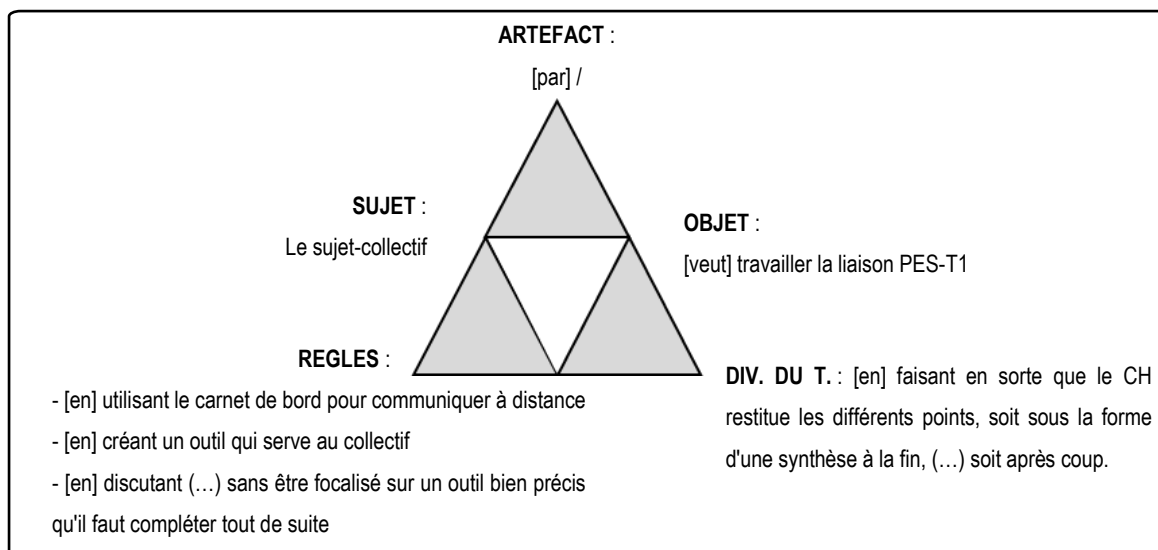


Schéma 5 : Modélisation de l'activité du collectif de travail - Construction de règles internes au collectif

1.2.3. Identification des intérêts du collectif du travail

Des règles sur l'intérêt d'un collectif de formateurs pluri catégoriels sont échangées. Le collectif est d'abord considéré comme celui excluant le CH. L'intérêt du collectif est indexé au développement professionnel souhaité de l'EN. Créer un collectif de formateurs FU / PEMF / CPC est important pour l'EN, car il permet « un discours commun, ça clarifie aussi le fonctionnement, sa pratique, les différentes modalités, les pratiques... » et « des regards complémentaires (ex : pratique / didactique) » (CPC/TTC1/UA3/165). L'intérêt est aussi auto-adressé, car le collectif permet d'« enrichir sa pratique et l'accompagnement de l'EN, avoir un espace où on peut échanger sur les pratiques professionnelles, au service des enseignants débutants et voir comment on peut justement améliorer cet accompagnement, gagner en qualité » (CPC/TTC1/UA3/198).

1.2.4. Stabilisation provisoire d'un artefact et naissance d'une division du travail

Les premières propositions d'objet de travail du collectif à investir sont diverses et complémentaires dans leurs dimensions :

- i) Une dimension pragmatique est recherchée. L'objet doit viser une production, s'appuyant sur l'existant. Les règles émergentes dans l'UA4 visent en ce sens les actions de « mutualiser, s'harmoniser » et d'« avoir quelque chose de cohérent, avec les outils existants ». La vigilance pointée, et le facteur de différenciation est celui de la permission que souhaite le collectif, « se permettre de décroisonner » et d'« avoir des constats communs (...) pour accompagner au mieux un enseignant débutant, peut-être comment l'outiller aussi dans une certaine mesure (...), mais en oubliant aussi un peu ce qu'on est, ce que l'institution fait de nous ».

- ii) L'adressage de cet objet de travail est double : (i) l'enseignant novice : « le collectif peut exister et être très bénéfique à l'enseignant novice » et « développer des compétences [avec pour] dénominateur commun [...] l'enseignant novice : l'accompagner au mieux en réunissant nos forces et nos différences » ; (ii) le collectif lui-même, dans une perspective d'auto-adressage, puisque « l'objectif, c'est le développement professionnel par le biais de ces échanges ».
- iii) Enfin, l'objet de travail est également l'occasion d' « avoir un espace pour se dire ce qu'on ressent », dans une dimensions plutôt affective, tout en restant sous un toit réglementaire, puis que l'objectif de travail se situe « dans le cadre du continuum ».

Ainsi se dessinent les premiers contours d'un objet de travail qui serait doublement adressé, à l'EN prioritairement, mais aussi au collectif de travail dans son développement professionnel, qui s'inscrit dans un cadre réglementaire, tout en s'écartant d'une dimension institutionnelle empêchée pour une mise en œuvre pragmatique et cohérente, s'appuyant sur les outils existants. L'élaboration de l'objet de travail se poursuit lors des trois premières UA du TTC2. A la question du CH sur l'objet en commun à travailler, un nécessaire partage d'informations sur les outils de travail existants dans l'accompagnement de l'EN est nécessaire, avant de s'arrêter sur la liaison M1-T2, synthétisé par le CH : « Est-ce que dans ce que vous dites, en termes d'objet de travail, on est sur : "Travailler la liaison des attendus entre PES et T1" ? » (CH/TTC2/UA/54). Cela enclenche différentes règles relatives à l'entretien post-séance que les formateurs conduisent et au continuum d'accompagnement. Plus qu'un objet de travail, le collectif essaie de stabiliser l'artefact qui médiatisera l'objet de travail : le co-positionnement (Schéma 6).

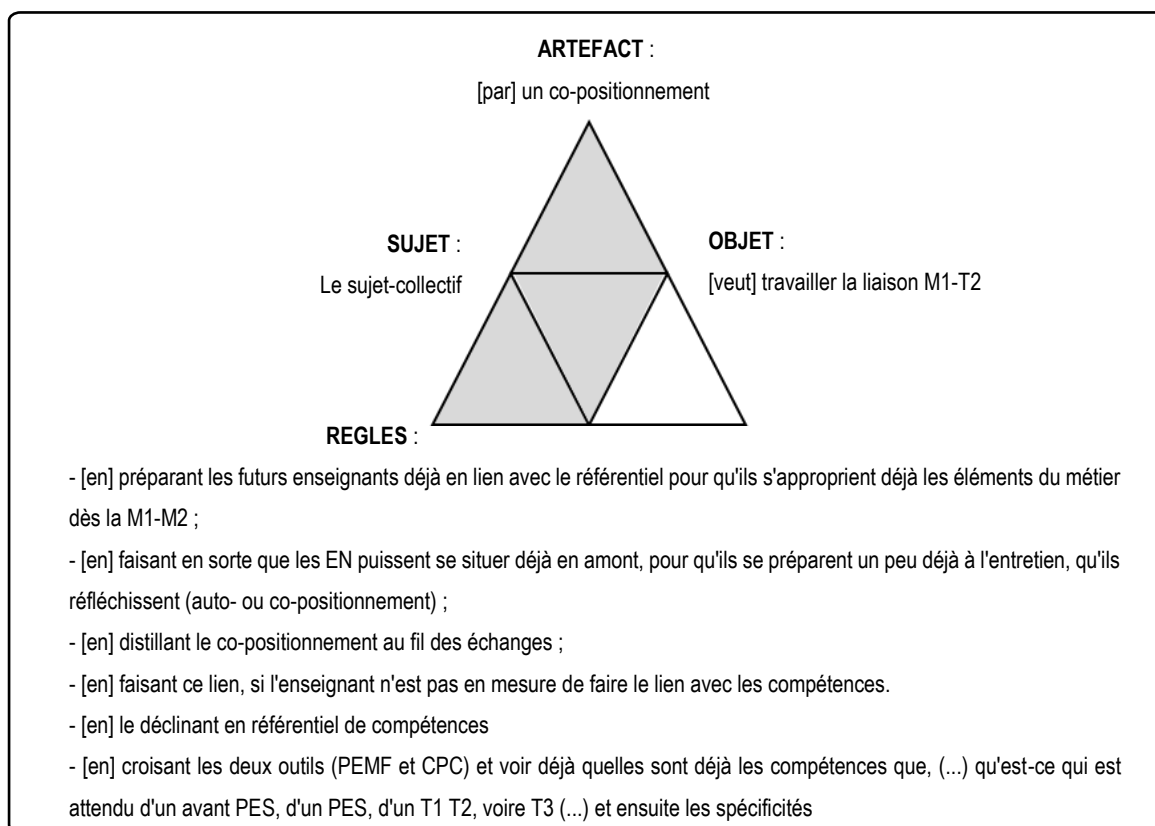


Schéma 6 : Modélisation de l'activité du collectif de travail - Co-positionnement

1.3. Auto-description et analyse de la situation du et par le collectif

Une troisième phase vient ralentir la dynamique de construction précédente, témoignant d'une construction progressive, mais fragile et non-linéaire aux UA 8 à 10 (Tableau 9). Cette phase voit : (i) un appel à de nouvelles communautés dans le discours du collectif ; (ii) une construction, dite « laborieuse », dans son aspect temporel et productif ; (iii) la poursuite d'un partage d'informations, de manière spiralaire à la première phase.

TTC1			TTC2						TTC3						TTC4						TTC5						TTC6																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																	
U A 1	U A 2	U A 3	U A 4	U A 5	U A 6	U A 7	U A 8	U A 9	U A 10	U A 11	U A 12	U A 13	U A 14	U A 15	U A 16	U A 17	U A 18	U A 19	U A 20	U A 21	U A 22	U A 23	U A 24	U A 25	U A 26	U A 27	U A 28	U A 29	U A 30	U A 31	U A 32	U A 33	U A 34	U A 35	U A 36	U A 37	U A 38	U A 39	U A 40	U A 41	U A 42	U A 43	U A 44	U A 45	U A 46	U A 47	U A 48	U A 49	U A 50	U A 51	U A 52	U A 53	U A 54	U A 55	U A 56	U A 57	U A 58	U A 59	U A 60	U A 61	U A 62	U A 63	U A 64																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																													

Tableau 9 : Tableau-étape UA 8-10

1.3.1. La convocation de communautés dans le discours

Le collectif s'exprime peu de manière unifiée dans cette troisième phase ; peu de marques ON-collectif sont notées. En revanche, les communautés d'appartenance première des trois formateurs, ainsi que d'autres communautés sont convoquées et très présentes. Si chaque membre parle ainsi via le pronom ON ou NOUS, il s'agit en fait plutôt d'une référence à sa communauté d'appartenance qu'à celle du collectif en cours de création dans cette phase. Le lecteur remarquera sur la capture d'analyse des données ci-dessous (photo 10), une forte présence de la couleur jaune orangé dans le continuum UA4-UA6 du TTC2 : cela correspond à la convocation de sa communauté d'appartenance ou d'une autre communauté dans le discours du collectif de travail. En fin d'UA5 et début d'UA6, cela s'estompe progressivement au profit de couleurs plus pâles, signe de la convocation des EN ou d'un JE/TU pour sujet de propositions ou de phrases.

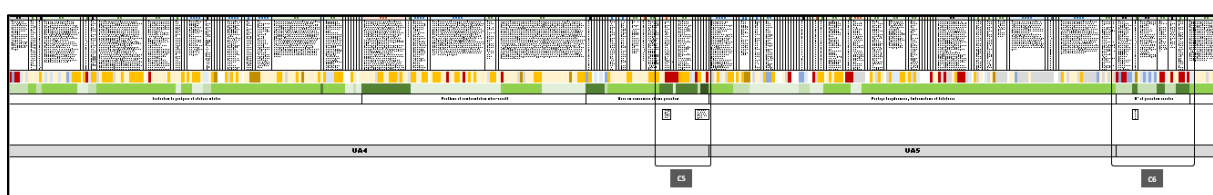


Photo 10 : Outil du chercheur – Convocation des communautés d'appartenance - UA4-UA6

Le recours à ces communautés s'explique par la volonté d'explicitation du fonctionnement d'un système d'accompagnement existant et d'un partage d'informations du collectif. Ce dernier évoque le tutorat mixte entre les formateurs, la place et le rôle de chacun dans l'accompagnement du continuum de développement professionnel de l'enseignant débutant. Par exemple, si le tutorat mixte implique le FU et le PEMF, le discours rend compte d'une réalité plus complexe : un accompagnement « visiteur INSPE » est pratiqué aussi bien par la communauté des FU que celle des PEMF, mais aussi la communauté des « FU et PEMF-tuteur ». Ainsi, FU s'exprime par un ON qui ne renvoie pas forcément aux mêmes communautés : (i) il peut s'exprimer au nom d'une communauté plurielle (FU et

PEMF) : « **On** tente de faire une visite conjointe avec le tuteur. **On** vient la même journée à deux si le ou la PES est d'accord, **on** fait une observation croisée » (FU/TTC2/UA4/130) ; (ii) il peut s'exprimer au nom de sa propre communauté des FU : « Nous, tu le sais PEMF, **on** intervient que en tant que visiteur INSPE. Donc **on** a 2 visites pour ceux qui sont M2, mais **on** n'en a qu'une seule pour ceux qui sont en DU et c'est au semestre 4 » (FU/TTC2/UA4/126). Il s'agit de moments de clarification d'un fonctionnement existant, parfois collaboratif entre FU et PEMF, mais pas toujours. De manière similaire, CPC parle de sa communauté (l'ensemble des CPC) ou une communauté plus restreinte, comme elle et sa collègue CPC : « Je le fais pour l'instant entre **nous**, quand c'est S. ma collègue qui le fait, **on** le fait systématiquement, en demandant l'accord du PE » (CPC/TTC2/UA4/159). D'autres communautés, externes au collectif de formateurs, sont convoqués et impactant le collectif. Par exemple, les décideurs deviennent sujet des phrases et le ON/NOUS complément d'objet, subissant une décision : « **Ils nous** ont vraiment fixé sur le DU » (FU/TTC2/UA4/149). Le collectif est très mouvant dans son discours, avec l'apparition plus forte d'un collectif qui appartient à plusieurs autres collectifs, dont certains s'entremêlent. Un ON qui parle revêt plusieurs significations, renvoie à plusieurs communautés. Ici, le collectif montre qu'il est pluriel dans son *background* d'appartenance, qu'un système d'appartenance le caractérise et que ce système d'appartenance d'origine peut rejaillir à tout moment.

1.3.2. Une progression laborieuse ?

Le collectif partage la manière dont le tutorat mixte a été mis en musique localement et les obstacles qu'il y perçoit. Cela passe par des prises de parole longues pour expliciter les nuances de fonctionnement. Il y a explicitation de l'accompagnement par les FU, différenciant s'ils accompagnent des M2 ou des DU, sur deux départements (FU/TTC2/UA4/126-130) et des pratiques de mise en œuvre :

- « Et c'est vrai que moi ma première réaction dès que je sais où je vais, qui je vais voir, c'est de contacter le tuteur. On essaie de moins échanger possible en amont, pour ne pas qu'il y ait une forme d'intoxication. » (FU/TTC2/UA4/130)
- « Dans le Haut-Rhin, on tente de faire une visite conjointe avec le tuteur. On vient la même journée à deux si le ou la PES est d'accord, on fait une observation croisée » (FU/TTC2/UA4/130)

PEMF se retrouve dans ce discours, puisqu'elle est aussi amenée à être « visiteur INSPE ». Cela permet un temps de clarification de tout de ce qu'est, dans le langage professionnelle et inter-formateur, un « visiteur INSPE », c'est-à-dire qui peut jouer ce rôle (FU et PEMF), auprès de quel type d'étudiants (des étudiants en Diplôme Universitaire et des M2) et quand (1 à 2 fois dans l'année). Un premier obstacle est apporté : cette visite est plus évaluative : « C'est ça, oui. C'est pour les visites évaluatives de toute façon (regardant le FU) » (PEMF/TTC2/UA4/142), confirmé par FU dans la prise de parole suivante. Une deuxième pratique est partagée entre FU et PEMF : « Alors, comme toi, je prends contact avec son tuteur. On a accès au wiki, mais pareil, c'est comme pour les enfants, je regarde pas avant d'y aller... » (PEMF/TTC2/UA4/144). Ce sur quoi CPC émet des réserves : « Parce que je comprends le fait d'avoir(...) pour ne pas que ça soit parasité par l'avis de l'autre, mais... Je trouve qu'au contraire j'ai besoin, enfin je vois... par rapport à mes besoins, moi j'ai souvent besoin d'avoir toutes les infos, d'avoir une

partie... enfin si l'enseignant l'accepte, bien sûr, on demande toujours l'avis de l'enseignant... d'avoir les compte-rendu de la collègue pour déjà m'immerger un peu mentalement dans la séance telle qu'elle s'est déroulée par rapport à ce qui a été retranscrit par le CPC, et comme ça j'ai déjà une photographie un petit peu plus précise de l'enseignant » (CPC/TTC2/UA4/159). Des obstacles organisationnels, d'informations manquantes dans le suivi et une volonté personnelle de ne pas se laisser influencer. Le CH synthétise alors les propos : « Dans ce que je perçois, c'est que pour vous deux, PEMF et formateur universitaire, vous avez la possibilité de vous mettre en relation avec quelqu'un d'autres, mais vous souhaitez pas forcément le faire immédiatement... » (CH/TTC2/UA4/167). Malgré des divergences de points de vue, le collectif aboutit à une règle a minima, qui est celle de contacter l'autre accompagnant : « J pense que c'est ça le plus important, c'est la communication. Après, c'est en amont ou après-coup, mais ce besoin de communication, on l'a tous les trois. On peut pas accompagner une personne en étant hermétique et cloisonné » (CPC/TTC2/UA4/182). Règle : le besoin de communiquer ; on peut pas accompagner une personne en étant hermétique et cloisonné. Le collectif va même plus loin en enchaînant immédiatement sur le protocole d'accompagnement renforcé, seul dispositif où l'ensemble des acteurs est réuni, une fois les difficultés de l'EN observées, mais à leur sens, la réunion du collectif est trop tardive : « Réunir les formateurs peut-être en amont pour anticiper les difficultés des EN » (TTC2/UA4/188-190). La progression a été la suivante : 1) description d'un fonctionnement ; 2) description d'obstacles partagés ; 3) échange de points de vue ; 4) consensus a minima aboutissant une règle ; 5) projection d'une nouvelle modalité de fonctionnement. Cette progression est assez emblématique. On peut également noter la proportion longue de temps de description, de confrontation et d'échanges de points de vue long pour construire la règle et sa projection (photo 11).

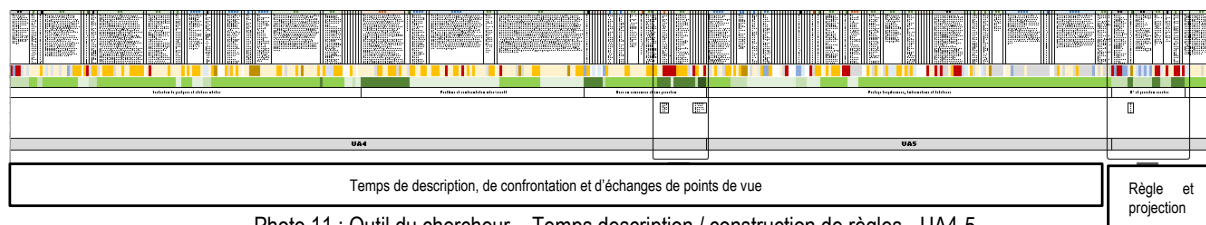


Photo 11 : Outil du chercheur – Temps description / construction de règles - UA4-5

Le reste de cette phase voit des nécessités de partage. En UA5, il s'agit de partage d'expériences, d'informations et d'obstacles autour des PES en difficulté, en reconversion professionnelle, les dispositifs mis en œuvre (protocole renforcé, API), les logiques comptables et les besoins. En UA6, il s'agit de de la confrontation des missions, ce que chacun peut apporter (PEMF sa classe, CPC n'en a pas, FU vient du 2nd degré...) qui donne lieu à une division du travail ; l'impact de sa propre formation initiale sur son accompagnement ; le vécu de chacun sur la formation continue.

1.3.3. Une nécessaire poursuite de partages et peu de règles construites

Cette phase peut sembler similaire à la première phase, c'est-à-dire un partage d'informations et d'expériences et d'obstacles sans réelle construction apparente, qui décrit un fonctionnement semblant insatisfaisant. Pour autant, se dégage pour la première fois une dimension spiralaire, de retour sur des éléments qui seront complétés ou pour lesquels le collectif va plus loin. C'est notamment perceptible dans l'UA9, dans laquelle aucune règle n'est construite, les références linguistiques au pronom ON d'un collectif unit sont parcellaires et portés par le CH, mais une forte proportion aux partages d'expériences, d'informations et d'obstacles est perceptible. Des obstacles sont partagés, tels :

- « Il faut d'abord régler les questions de service, parce que le nombre de visites va dépendre du... du nombre d'heures que vous avez chacun, chacune, atteinte ou pas. Voilà où on en est, c'est toujours comme ça » (TTC2/UA9/FU/199).
- « Et dans ce cas-là, il y a un dispositif qui permet justement qu'on se rencontre tous, mais c'est parfois », « ... c'est tard », « ben oui, c'est ça » (TTC2/UA9/205-207).
- « Mais quand on voit le temps souvent c'est en début janvier, le temps que les ateliers se mettent en place, que l'enseignant suit tout ça et il est évalué mi-mars, avec les congés d'hiver... Y'a peu de chances qu'il décolle, enfin c'est rare qu'il décolle » (TTC2/UA9/FU/219).

Ces obstacles s'articulent avec des moments d'illustrations, sous la forme de prises de paroles longues, où par exemple PEMF expose la situation d'un accompagnement qui a été précipité et tardif dans un temps très restreint (TTC2/UA9/FU/192) ou celle de stagiaires en reconversion professionnelle qui s'appuyait sur des représentations erronées du métier-enseignant (TTC2/UA9/FU/247). FU expose également le fonctionnement d'un dispositif d'aide aux PES (TTC2/UA9/FU/224-226). Tout comme la phase 1, des moments d'inter-connaissance sont nécessaires, lancés par le CH « Quel serait le bénéfice de rassembler les formateurs ? Vous les suivez en relation duelle, des fois on eput en parler entre PEMF et INSPE, mais qu'est-ce qu'on y gagnerait à les suivre au sein du collectif, enfin, à vous rassembler en tant que formateur ? » (TTC2/UA10/FU/249) Si ce qui les rassemble est rapidement trouvé, « Ça c'est ce qui est commun : on est tous les 3 des enseignants » (TTC2/UA10/FU/256), le reste se construit au fur des échanges, pour finalement aboutir à la division suivante : « CPC est purement dans le conseil, FU et PEMF sont aussi dans l'évaluation », un élément qui reviendra plus tard dans les échanges. La conséquence est le peu de règles construites, ou plutôt, une dispersion et un éloignement de l'artefact précédemment produit. Il s'agit de règles disparates, presque nucléaires à la construction précédente. Il s'agit de règles qui font consensus au sein du collectif sur leur manière de voir les choses, avec pour certaines l'aboutissement à des règles projectives. Nous pouvons citer les règles relatives à :

- L'entretien d'accompagnement auprès de l'EN : Les attentes devront se fonder sur le référentiel de compétences du PE. Cette règle est l'aboutissement d'une règle élaborée à deux dans les UA précédentes, auquel FU vient se raccrocher et valider le consensus : « Ce qu'a dit CPC, d'ailleurs, je vais pas faire de la paraphrase d'ailleurs, mais, tu es revenue, ou PEMF, aux entretiens. Après mes visites, je fais exactement de la même manière (...) Bien sûr elles se fondent sur le référentiel, après ça va dépendre si c'est un DU ou un M2, parce que le DU il est en fin d'année » (TTC2/UA4/FU/126-128).

- La collaboration entre formateurs : Le besoin de communiquer. « On peut pas accompagner une personne en étant hermétique et cloisonné » (TTC2/UA4/CPC/182). Elle aboutit à une projection : Réunir les formateurs peut-être en amont pour anticiper les difficultés des EN.
- Aux missions de chaque formateur, avec une division de travail avec CPC purement dans le conseil, FU et PEMF qui sont aussi dans l'évaluation.
- La formation : « La formation permet de voir d'autres pratiques, d'autres manières et s'enrichir ; si elle est trop peu présente au début, on risque de cristalliser une pratique » (TTC2/UA4/CPC/279). Une règle-principe projective s'affirme : « Si on rassemblait les 3 formateurs, chacun emmènerait les compétences qui lui sont propres et que les deux autres n'ont pas » (TTC2/UA6/FU).

A ce stade, nous aboutissons à une phase de travail collectif où des obstacles sont partagés et discutés, sans aboutir à des règles strictes mais plutôt à une exploration des expériences et des difficultés rencontrées. Ce processus est cyclique, revenant sur des points déjà abordés pour les approfondir. Plusieurs exemples illustrent les défis auxquels les formateurs font face, tels que les contraintes de temps et les attentes des dispositifs d'accompagnement. Finalement, certaines règles émergent progressivement, bien que la construction reste partielle et évolutive. Nous analysons le collectif à une étape d'analyse des situations à deux échelles, micro et macroscopique, donnant l'impression d'une approche apparemment désordonnée, mais qui pourrait être une manière de mieux analyser et comprendre le système bi-institutionnel à trois formateurs dont il est question.

1.4. *Elaboration d'une dynamique de réflexion collective*

Cette quatrième phase correspond aux UA11 à 16 (Tableau 10) au cours desquelles le collectif de formateurs est à la recherche d'un artefact qui médiatisera le résultat de son travail et voit l'élaboration implicite d'un pattern de réflexion.

TTC1			TTC2							TTC3							TTC4							TTC5							TTC6																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
U A 1	U A 2	U A 3	U A 4	U A 5	U A 6	U A 7	U A 8	U A 9	U A 10	U A 11	U A 12	U A 13	U A 14	U A 15	U A 16	U A 17	U A 18	U A 19	U A 20	U A 21	U A 22	U A 23	U A 24	U A 25	U A 26	U A 27	U A 28	U A 29	U A 30	U A 31	U A 32	U A 33	U A 34	U A 35	U A 36	U A 37	U A 38	U A 39	U A 40	U A 41	U A 42	U A 43	U A 44	U A 45	U A 46	U A 47	U A 48	U A 49	U A 50	U A 51	U A 52	U A 53	U A 54	U A 55	U A 56	U A 57	U A 58	U A 59	U A 60	U A 61	U A 62	U A 63	U A 64																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									

Tableau 10 : Tableau-étape UA 11-16

1.4.1. *La recherche d'un artefact médiateur entre perspectives macro et microscopiques*

Entre l'UA 11 et 16, le collectif de travail cherche quel artefact médiatisera sa relation avec l'objet de travail précédemment défini « Travailler la liaison PES-T2 ». Le collectif explore, discute, manipule divers artefacts qui réunissent ses membres, sans en identifier un clairement. Deux types d'artefacts se dégagent pour mieux travailler l'accompagnement des EN sur ses premières années de prise de fonction : (i) les artefacts à une échelle macroscopique et collective, celle du continuum de formation de l'étudiant-stagiaire PES à sa 2^{ème} année de titularisation ; (ii) les artefacts à une échelle microscopique, celle de l'entretien et de des modalités individuelles de

conduite par le formateur avec l'enseignant novice Le collectif réfléchit à deux niveaux, de manière individuelle ou unifiée, passant d'une échelle à l'autre.

Dans une perspective macroscopique, le collectif se questionne autour de l'intérêt d'unifier un collectif de formateurs pluri-catégoriels. Il permettrait pour le CPC de mieux connaître l'EN et « prendre contact avec un formateur universitaire pour voir (...) comment s'est déroulé son accompagnement de PES » (TTC2/UA7/CPC/304). Il s'agit ici de gagner du temps dans cette prise de contact, car cette phase de découverte de l'EN en entretien prend trop de temps, tout en étant insuffisant pour avoir une vision claire de qui il est (TTC2/UA7/CPC/302). On voit ici que les dimensions macroscopique (le lien entre les formateurs) et microscopique (le déroulement de l'entretien) se croisent et se répondent. Un autre problème-métier que soulève le collectif est celui du dilemme accompagner *versus* évaluer. Si FU et PEMF sont confrontés à des moments de visite unique auprès de certains EN et se situent, selon eux, dans une perspective unique d'évaluation, le CPC n'y est pas confronté dans ses missions. Cela amène à le collectif à se dire que « en apparence, on fait la même chose (...) mais finalement l'enjeu n'est pas le même » (TTC2/UA10/CPC/449). Le CPC conseille, le PEMF conseille et évalue, le FU évalue (TTC2/UA10/CH/456). Que comprennent les EN des différents rôles et différentes postures des formateurs ? Parfois accompagnateur, parfois évaluateur, selon le type de formateur et la place dans le continuum d'accompagnement, est-ce vraiment clair pour les EN ? (TTC2/UA11/CH/460). Le collectif s'interroge sur la manière dont chacun explicite ses missions : CPC annonce lors d'une réunion de rentrée qu'il est là pour conseiller, alors que si PEMF annonce au début que c'est une visite d'accompagnement, quand la visite est évaluative, il s'oblige à accompagner la dimension chiffrée de la note, tandis que FU prend conscience de ne plus devoir dire « Faites comme si je n'étais pas là » lors d'une visite évaluative (TTC2/UA11/463-472). La question de l'unification du collectif trouve encore plus son enjeu lorsque des situations d'accompagnement se complexifient. Le collectif permettrait de manière projective de « pouvoir échanger avec d'autres collègues qui sont pas forcément PEMF (...), d'avoir un peu des avis extérieurs » (TTC2/UA7/PEMF/308-312). La volonté est de se réunir en amont des difficultés, avant qu'une situation soit enkystée. La solution serait celle d'une mise en œuvre efficace des équipes plurielles à l'INSPE, dispositif réunissant formateurs universitaires, PEMF et CPC, mais cela « n'a jamais vraiment eu lieu », des difficultés d'organisation étant soulevées (TTC2/UA7/FU/344). Une proposition émane alors : pourquoi ne pas proposer une formation spécifique aux PES qui serait co-construite par un collectif pluricatégories ? (TTC2/UA7/CPC/350)

Dans une perspective microscopique, le collectif s'interroge parallèlement sur la manière dont les formateurs mènent l'entretien auprès des EN, le déroulement envisagé et leurs techniques employées. Il s'agit d'une pratique que les formateurs ont en commun. Des questionnements émergent sur la manière d'appréhender cette modalité d'accompagnement, son impact sur l'EN et sur les alternatives possibles : « C'est au cours de l'année que la CPC de circo m'a dit : « Il faut que tu structures davantage » [ton entretien] (...) et je trouvais ça intéressant comme entrée en matière et puis, je l'ai adoptée, et voilà, je continue comme ça, mais j'ai jamais rien vu d'autres » (TTC2/UA8/PEMF/368). Mais en fonction des EN, les pratiques divergent : « L'entretien que j'ai fait la dernière fois avec mon autre PES, qui était en difficulté que je sentais pas bien en fait, j'ai pas du tout démarré par ça parce que je la sentais pas bien du tout ». (TTC2/UA8/PEMF/370). Le collectif porte une focale sur la manière d'appréhender

la compétence d'analyse réflexive avec l'EN en lien avec le référentiel de compétences de professorat, au cours de l'entretien, et s'interroge sur la manière de questionner et : « Je veux vraiment qu'elle me le dise (...) parce que dans les compétences, y'a aussi cette analyse réflexive qu'ils doivent construire » (TTC2/UA9/PEMF/387). Il s'agit d'une compétence essentielle à travailler en entretien, selon le collectif, au cours de laquelle les éléments maîtrisés et positifs sont à pointer et mettre en mots (TTC2/UA9/404-410). La dimension microscopique est dépassée lorsqu'un questionnement émerge : dans un continuum M2 vers T2, est-on plus exigeant en milieu et fin de parcours qu'au début ? Les EN maîtrisent-ils plus cette compétence progressivement ? Les formateurs trouvent consensus dans un état des lieux : ils sont confrontés aux mêmes difficultés face à cette compétence (TTC2/UA9/CH/401). Le questionnement autour de l'entretien amène le collectif à confronter ses outils d'appui à l'entretien. PEMF suit son document d'une façon assez linéaire, car il s'inscrit dans une procédure commune à tous les PEMF du département. CPC s'empare de cette description pour émettre l'idée d'un partage des documents d'appui de chacun des groupes d'appartenance premiers et montre celui des CPC. Une comparaison des outils, leur contenu et leur forme, leur permet de s'interroger sur le degré de marge de manœuvre des formateurs au regard de l'outil utilisé d'une part, mais aussi des observations de l'EN : FU « modulerait en fonction de la personnalité » et PEMF « se laisse aussi une liberté en fonction du PES », par exemple (TTC2/UA9/412-432).

L'exploration de toutes ces thématiques, à une échelle macro ou microscopique, trouve aussi son origine dans :

- (i) Les questionnements et relances portés par le CH, qui à ce stade de développement du collectif, reste très présent dans l'animation du collectif de travail. Ainsi :
 - La question « En quoi est-ce que tu aurais besoin, dans ton accompagnement du T1, à un moment donné, du FU ou du PEMF ? » (TTC2/UA7/CH/297), que CH va poser à tout le collectif engendre plutôt un questionnement macroscopique des liens entre les formateurs dans le continuum ;
 - La question « Est-ce qu'il faut forcément qu'il y ait continuité... Est-ce que c'est quelque chose qui est attendu de PES -T1-T40 ? », parlant de la compétence d'analyse réflexive chez un EN, va faire émerger un consensus autour de l'importance de cette compétence à développer par les formateurs. (TTC2/UA9/CH/392) ;
 - La remarque « C'est intéressant ce que tu dis « On fait pas la même chose ». On fait la même chose, mais on fait pas la même chose, finalement », va enclencher une clarification des similitudes et différences entre les formateurs. (TTC2/UA10/CH/447) ;
- (ii) Les apports inter-individuels au sein du collectif qui font cheminer chacun, d'une écoute active et de rebonds qui permettent une progression de l'échange, et permettent un passage d'un niveau macro à micro, de manière fluide.
- (iii) Les extraits vidéos que le collectif découvre et analyse qui vont faire émerger de nouvelles problématiques, notamment auprès de celui qui a mené l'entretien.

On constate un collectif qui explore à ce stade plusieurs dimensions de son objet de travail et oscille dans ses questionnements entre des interrogations de fonctionnement du système et des relations entre les formateurs, et des questions relatives à ses propres pratiques quand il est face à un EN. Aucun artefact clair à investiguer ne se

dégage, le collectif passant en revue différentes problématiques, sans montrer l'intérêt de mener un approfondissement sur une focale particulière. Le collectif chemine, mais sans approfondir.

1.4.2. L'élaboration implicite d'un pattern de réflexion

Indépendamment du contenu, la recherche collective de l'artefact qui permettra de viser un même objet de travail passe également par la manière d'aborder et d'appréhender les thématiques par le collectif. Comment le collectif s'empare, construit, réfléchit autour de ces thématiques ? Nous décrivons cinq dynamiques de travail présents dans les UA 7 à 12 pour dégager des premiers paramètres d'un phasage dans le processus de réflexion collective.

L'intérêt d'un groupe de formateurs pluri-catégoriels (TTC2/UA7/297-339)

Le point de départ de cette thématique est le questionnement de CH : « Je vais poser la question aux 3... (se tournant vers CPC) En quoi est-ce que tu aurais besoin, dans ton accompagnement auprès du T1, à un moment donné, du FU ou du PEMF ? (se tournant vers PEMF et FU) Et... vous avez compris les autres questions » (TTC2/UA7/297).

S'en suit une réponse à tour de rôle de chacun des trois formateurs, impulsé par la gestion du tour de paroles de CH. Ainsi :

- CPC expose que « prendre contact au moment de la pré-rentree (...) pour voir comment s'est déroulé finalement son accompagnement de PES » lui permettrait de « gagner du temps » (TTC2/UA7/298-306) ;
- PEMF souligne l'intérêt de « pouvoir échanger avec d'autres collègues qui sont pas forcément PEMF » lorsqu'une situation s'enlise (TTC2/UA7/307-339) ;
- FU réexplique que les équipes plurielles était un moyen pour des formateurs pluri-catégoriels de construire ensemble (TTC2/UA7/340-346).

Au cours de cette confrontation de réponses, assez juxtaposées, des illustrations et obstacles parsèment le discours. Par exemple, PEMF prend appui sur son accompagnement passé d'un EN en difficulté pour lequel il a été sollicité par voie hiérarchique et pour lequel un besoin d'échanges entre pairs formateurs aurait permis une prise de recul sur la situation et de mener des choix plus éclairés (314-316). Cette situation est prétexte à évoquer des obstacles : (1) dans le fonctionnement inter-institutionnel, par exemple le fait que l'EN ne doit pas être au courant si l'EN suit un parcours API ; (2) dans le positionnement difficile de PEMF se trouvant en porte-à-faux ; (3) dans la temporalité à envisager pour déclencher un accompagnement collectif renforcé. FU illustre alors avec sa connaissance du fonctionnement de l'INSPE et son historique. Il y a 3 points de vue à la question posée, des réponses individuelles qui alimentent le collectif, une confrontation des expériences et des questionnements. Peu de références à l'entité collective sont présentes dans le discours, mais davantage des pronoms ON renvoyant aux collectifs d'appartenance premiers. Néanmoins, des projections sont envisagées. Nous pouvons synthétiser ce moment sous la forme du schéma 7.

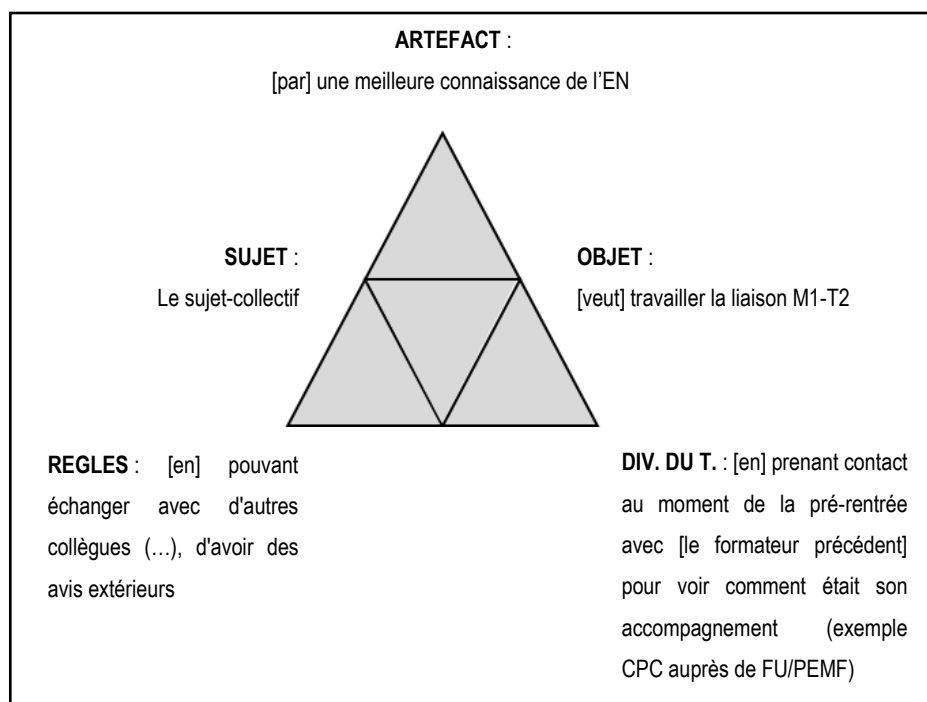


Schéma 7 : Modélisation de l'activité du collectif de travail - Intérêt d'un groupe de formateurs pluri-catégoriels

Les équipes plurielles⁷ (TTC2/UA7/340-358)

Le point de départ est le même que précédemment, celui du CH qui pose la question de l'intérêt d'échanger entre formateurs pluri-catégoriels, avec la question plus spécifiquement posée à FU : « Et toi, FU, je te pose aussi... » (340). La réponse se fait par deux longues prises de parole, permettant d'exposer :

- l'idéal qui était visé, celui de la création d'équipes plurielles rassemblant les trois types de formateurs dans une logique de co-constructive ;
- et la réalité d'un projet qui n'a pas vraiment eu lieu, en raison de la complexité institutionnelle à faire intervenir les CPC et à organiser les temps de service des PEMF, de la pris en compte l'emploi du temps des PES en temps partagé à l'INSPE et en responsabilité en école, des volontés de chaque formateur d'intervenir sur un contenu spécifique et des différences de fonctionnement entre deux départements (344-346).

Une piste est proposée : « La formation spécifique T1-T2, tu vois, là, on pourrait imaginer une formation spécifique PES, mais co-construite avec des thématiques ciblées par l'équipe pluri-catégorielle en fonction de tous les éléments recueillis lors des visites » (TTC2/UA7/CPC/350). Néanmoins, cette réponse est rapidement abandonnée, au regard de la priorité de l'évaluation dans le cadre du master (TTC2/UA7/CPC/351) et d'une formation difficile à intégrer dans un emploi du temps : « Quand est-ce qu'on place ces formations ? On n'a plus de... » (TTC2/UA7/CPC/352).

⁷ Le fonctionnement local des équipes plurielles permet d'associer des enseignants du centre de formation (FU) et des formateurs de l'employeur (PEMF, CPC, IEN...) dans une logique d'ancrage dans le terrain et de liaison théorie-pratique pour les EN.

La compétence d'analyse réflexive (TTC2/UA9/377-410)

Le point de départ est différent cette-fois-ci. Il s'agit d'un premier extrait vidéo de PEMF en entretien, sa manière d'aborder le début de l'entretien. La réflexion passe d'abord par une contextualisation de l'extrait et une illustration en deux temps :

- Dans l'UA8, il y a une description du contexte du début de l'entretien, ce qui a été fait et dit en amont de l'entretien, les modalités et contenus des échanges entre PEMF et EN, l'état d'esprit de l'EN au début de l'entretien.
- Puis un passage permet à PEMF d'explicitier sa manière d'appréhender l'entretien, la démarche qu'elle a construite au regard de sa formation, qu'elle décrit.
- Dans l'UA9, un échange a lieu entre FU et PEMF sur la PES qu'ils connaissent tous les deux.

L'illustration devient plus précise en se penchant sur la question de l'accompagnement à la compétence d'analyse réflexive de l'EN. Après ce temps de contextualisation, cette focale est impulsée par CH à travers la question : « Je reviens à « travailler la liaison des attendus PES-T1 », toi en tant que formatrice, tu as quand même une attente aussi à poser cette question et à insister là-dessus ? Tu passes pas à une autre question rapidement » (TTC2/UA9/CH/386). Cette question permet d'aborder l'artefact « compétence d'analyse réflexive » par l'illustration d'un accompagnement par un formateur (TTC2/UA9/387-391), avant de s'en détacher et d'interroger cette compétence dans le continuum de formation PES-T1 et les ressemblances et différences d'accompagnement de cette compétence par le collectif (TTC2/UA9/392-402). Dans la construction de l'échange, les références à l'entité collective du groupe de formateurs sont minimales, mais cette entité est tout de même soutenue par les individus qui composent le collectif, comme s'ils se considéraient comme membre d'un collectif du continuum de formation. Les prises de parole sont courtes, saccadées, avec des consensus permettant d'aboutir à l'élaboration d'une règle et d'une division du travail concernant la pratique de l'entretien par le groupe de formateurs, selon l'organisation de l'activité en schéma 8.

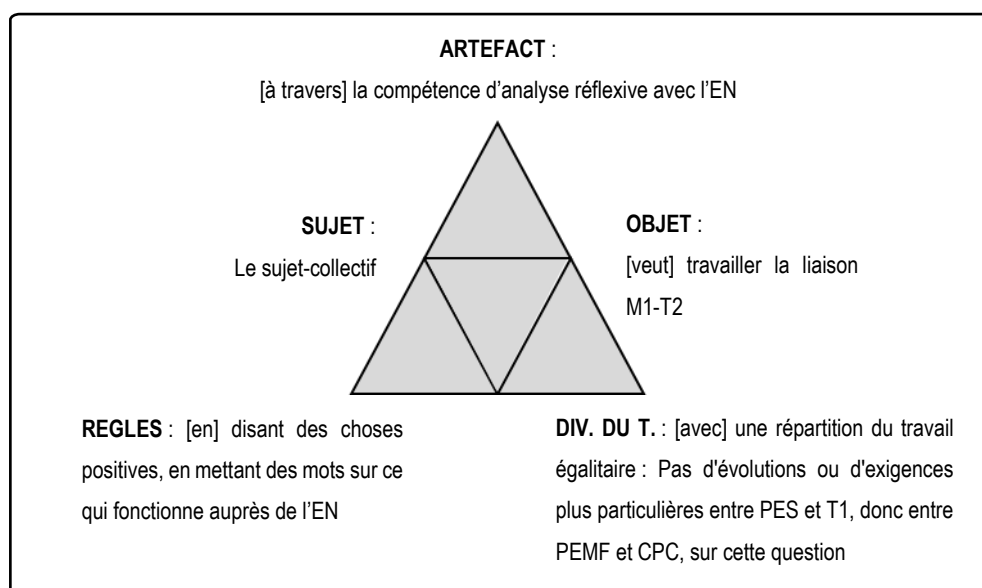


Schéma 8 : Modélisation de l'activité du collectif de travail - La compétence d'analyse réflexive

Accompagner versus évaluer (TTC2/UA10/412-474)

Le point de départ est un nouvel extrait vidéo auquel le CH va apporter une remarque « Donc là, tu annonces les 3 axes : posture, gestion de classe et outils en lien avec la mise en œuvre. Je ne sais pas si vous voulez dire quelque chose par rapport à ça ? » (TTC2/UA10/412). Un échange de pratiques et d'outils s'en suit. PEMF et CPC comparent les outils dont ils disposent et qui est spécifique à chacun des groupes d'appartenance. Ils souhaitent se les échanger : « Mais j'aimerais bien avoir ce document » (TTC2/UA10/CPC/416). Cette comparaison aboutit à un questionnement autour de la structure de l'outil et du degré de liberté et de cadre dont dispose le formateur pour mener ses entretiens : « J'ai l'impression qu'il est moins cadré, à la fin surtout dans les axes » (TTC2/UA10/CPC/429) ou « Après, ce qu'on s'est aussi dit, c'est qu'on se laisse aussi une liberté en fonction du PES » (TTC2/UA10/PEMF/430), choix abondé par FU qui « modulerait aussi en fonction de la personnalité » (TTC2/UA10/FU/432). Enfin, dernière étape, par un essai de synthèse du CH, « C'est presque une sorte de checklist finalement » et « ce qui est peut-être différent entre vous deux, CPC et PEMF » (TTC2/UA10/CH/433-435), la réflexion se poursuit par une problématisation de la question sous la forme de la tension accompagner *versus* évaluer, qui permet par le biais d'illustrations, à chacun des formateurs de se positionner sur ses missions. En émane une conceptualisation de l'existant en deux temps : (i) le collectif à se dit qu'« en apparence, on fait la même chose (...) mais finalement l'enjeu n'est pas le même » (TTC2/UA10/CPC/449) ; (ii) le CH synthétise le propos : le CPC conseille, le PEMF conseille et évalue, le FU évalue (TTC2/UA10/CH/456). Le rôle du CH dans la construction de cette thématique est important dans le soutien du collectif : il joue la controverse, il rebondit sur tout ce qui fait lien avec la construction d'un ON-collectif, ses difficultés ou son émergence, en prenant appui sur ce que dit chaque formateur, il prend la balle au rebond et la relance, il construit des liens. La référence à l'entité collective par le pronom ON est très présente, mais essentiellement soutenue par le CH, avec une présence équilibrée des paroles de chacun. Une réelle progression, peut-être assez emblématique, se dégage et peut se synthétiser par le fait que le collectif est assez semblable pour avoir quelque chose à se dire et assez différent pour s'apprendre des choses. La conclusion avec la règle créée et la division du travail existante se schématise ainsi (schéma 9).

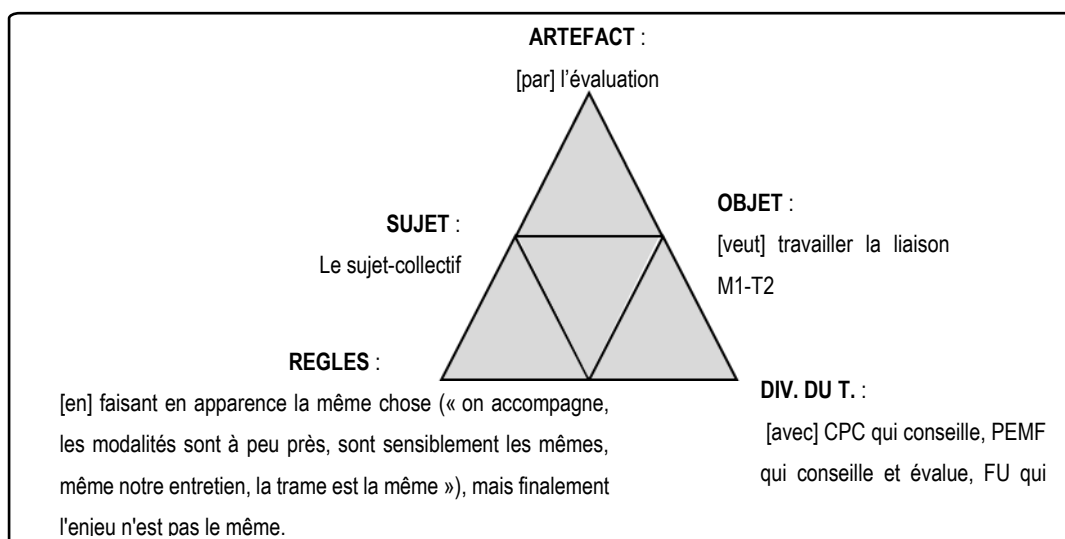


Schéma 9 : Modélisation de l'activité du collectif de travail - Accompagner versus Evaluer

Le début de l'entretien (TTC2/UA12/515-535)

Le point de départ est un extrait vidéo du début d'un entretien mené par CPC et la question de PEMF : « C'est la première fois que tu le voyais, c'est ça ? » (TTC2/UA12/PEMF/515). La suite est une rapide illustration et contextualisation : la rencontre précédente entre CPC/EN et les enjeux de CPC dans ce début d'entretien, celui de rappeler le protocole d'accompagnement T1, le cadre et son sens (TTC2/UA12/516-521). Très rapidement, des différences sont notées, font consensus et sont conceptualisées à travers d'un échange où PEMF commence une phrase, CPC la termine et PEMF confirme. Sont posés les faits que :

- les missions d'accompagnement ne sont pas totalement similaires : « On a des missions différents, donc forcément l'objectif de l'accompagnement (...) c'est pas le même » (TTC2/UA12/525-527).
- la connaissance de l'EN suivi est différente, car le contexte est différent, donc la relation de confiance n'en est pas au même stade : PEMF a déjà rencontré les EN dans sa classe, ce qui n'est pas possible pour CPC (TTC2/UA12/527-533).

Une inter-connaissance se développe, PEMF et FU étant intéressés de savoir comment se déroule l'accompagnement par un CPC : « c'est même informatif pour nous » (TTC2/UA12/FU/536) : une prise de recul sur le propre développement du collectif est notée.

A l'analyse de l'appréhension de ces cinq artefacts par le collectif, une régularité se dégage dans la manière de réfléchir autour de ces thématiques, comme si le collectif élaborait un pattern pour mieux réfléchir les situations.

Ce processus, non-stable et fragile, passerait par quatre jalons :

- Un élément déclencheur de la réflexion : le questionnement du CH ou l'extrait vidéo ;
- Une confrontation des points de vue, passant par un partage d'expériences, d'illustrations incarnées, d'outils, de contextualisation du moment, des obstacles et questionnements : il s'agit d'un moment où le collectif d'écrit et analyse la situation ;
- Une problématisation et conceptualisation ou une modélisation de l'existant : cette étape n'est pas toujours présente ;
- Un consensus sous la forme d'une règle de travail, voire une division du travail projetée, une solution (mais parfois avortée), comme si un nouveau modèle était pensé. Un consensus qui est à divers degrés (conceptualisation, règle construite, projection, présence ou non d'une division de travail)

Ce processus non seulement s'accélère et s'intensifie, mais il devient également de plus en plus rapide et efficace : le 5^{ème} exemple (le début de l'entretien) se déroule de manière plus fluide et moins laborieuse que le premier (l'intérêt d'un groupe de formateurs pluri-catégoriels), qui n'atteint pas le même degré de profondeur. Il semble que le collectif s'engage dans une réflexion en spirale, où chaque modalité de pensée, bien que répétée, s'enrichit et progresse vers une compréhension plus poussée. Ce cheminement comporte un début et une fin, mais il est jalonné de divers parcours ou situations qui offrent de multiples perspectives. La restitution de la suite de nos résultats viendra enrichir et ajuster ce processus collectif de réflexion (Partie IV, Chapitre 1, Section 1.6).

1.5. Première autonomie collective et besoin de soutien

Une première autonomie émerge au sein du collectif, dans une articulation entre illustrations de situations et auto-questionnement, avec une meilleure compréhension du système d'accompagnement des EN dans leur formation initiale, au cours de cette 5^{ème} phase, rassemblant les UA17-18 (Tableau 11).

TTC1				TTC2								TTC3								TTC4								TTC5								TTC6																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
U A 1	U A 2	U A 3	U A 4	U A 5	U A 6	U A 7	U A 8	U A 9	U A 10	U A 11	U A 12	U A 13	U A 14	U A 15	U A 16	U A 17	U A 18	U A 19	U A 20	U A 21	U A 22	U A 23	U A 24	U A 25	U A 26	U A 27	U A 28	U A 29	U A 30	U A 31	U A 32	U A 33	U A 34	U A 35	U A 36	U A 37	U A 38	U A 39	U A 40	U A 41	U A 42	U A 43	U A 44	U A 45	U A 46	U A 47	U A 48	U A 49	U A 50	U A 51	U A 52	U A 53	U A 54	U A 55	U A 56	U A 57	U A 58	U A 59	U A 60	U A 61	U A 62	U A 63	U A 64																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																			

Tableau 11 : Tableau-étape UA 17-18

1.5.1. Une articulation illustrations / auto-questionnement

Les UA 17 et 18 marquent la fin du deuxième temps de travail collectif. Il s'agit d'UA qui laissent la part belle à des partages d'expériences et d'informations. Trois grands moments sont perceptibles : (i) la description du cadre départemental d'accompagnement des enseignants T1 par les CPC et sa mise en œuvre ; (ii) la perception des directeurs sur le statut et les missions des PEMF, CPC et FU ; (iii) le partage d'un élément marquant de la session collective de travail vécue.

Lors de ces moments de partage, la circulation de parole est assez équilibrée au sein du collectif entre CPC, FU et PEMF, mais voit CH plus en retrait. La répartition de la parole en témoigne : 5CH/17CPC/14FU/12PEMF. Les prises de parole de CH ont pour objet :

- D'apporter une nuance à une illustration de CPC quant aux modalités d'accompagnement des T1 en la remplaçant dans un cadre plus large, du département et non d'un territoire plus spécifique : « Pas forcément (...) J'apporte juste de la nuance sur les 3 visites T1 (...) C'est un choix d'inspecteur qui pilote une circonscription et fait des choix à un moment, en fonction des priorités nationales, malgré un cadrage départemental » (TTC2/UA17/CH/547) ;
- D'animer et rythmer la séance de travail, en l'occurrence ici lancer le collectif sur une dernière question qui viendra clore la session de travail : « Je vous propose, il est 11h10, je vous propose qu'on s'arrête là (...) Avant cela qu'est-ce que... (...) l'élément marquant de ces 2h ? » (TTC2/UA18/CH/589).

Dans le développement du collectif de travail, il s'agit ici d'une des premières fois où CH est plus en retrait. Cela sous-tend que le reste du collectif est plus autonome dans le soutien des échanges. Il est remarqué que cette autonomie s'articule autour d'une double dynamique d'échanges entre PEMF, FU et CPC :

- Des moments d'illustrations du fonctionnement ou d'expériences. Il s'agit par exemple de la description d'un fonctionnement d'accompagnement, porté alors par CPC avec des prises de parole longues (TTC2/UA17/CH/542-560-567) ou la description d'expériences passées entre formateurs et directeurs d'école, également sous la forme de prises de parole longues et juxtaposées, avec : (i) PEMF narrant les

limites de son rôle auprès des directeurs qui pilotent une école avec des EN (TTC2/UA17/PEMF/576) ; (ii) FU décrivant la différence d'accueil entre un IEN et un FU (TTC2/UA17/FU/577) ; (iii) CPC exposant la difficulté de conseiller des directeurs sur le pilotage pédagogique d'une école (TTC2/UA17/CPC/584). La description d'expériences en cours, au regard de ce qui est vécu au sein du collectif de travail, là aussi, avec des prises de parole plus longues, est également menée (TTC2/UA17/591-609).

- Des moments de questionnement, nombreux, par PEMF et FU : « Alors, toutes les circonscriptions ont ce regard croisé ? » (TTC2/UA17/FU/543), « Ah ? il est sur 2 niveaux ? » (TTC2/UA17/FU/544), « Et les niveaux sont les mêmes ? » (TTC2/UA17/PEMF/551), « Tu sollicites après des PEMF ? NON, ça tu peux pas ? » (TTC2/UA17/FU/557), « Ah vous avez des formations pour les nouvellement nommés en CP ? » (TTC2/UA17/FU/544) ...

Dans cette articulation illustrations/questionnements se joue une dynamique de questions/réponses dans un but de meilleure compréhension des missions de chacun et du fonctionnement des accompagnements. Ainsi, si dans ces UA, les références à l'entité collective soutenue par un ON dans le discours sont quasiment absentes, le collectif se construit dans des interactions équilibrées où chacun trouve une place momentanée. Ici, une synthèse serait que le collectif se construit dans l'inter-individualité où CPC illustre, PEMF et FU questionnent, CH nuance et clôt.

1.5.2. Une meilleure compréhension du système sans projection collective

Ces modalités d'illustrations et d'auto-questionnement permettent au collectif de mieux comprendre le système auquel ils contribuent. Le collectif relate, dans l'UA 18 notamment, comment le collectif nourrit l'individualité. A la question de CH sur l'élément marquant à l'issue de la session de travail, on note que le collectif permet :

- Une évolution des représentations des rôles de chacun : « J'en apprend plus sur les CPC (...) Les seuls fois où je vois les CPC, ben c'était quand il y avait des protocoles renforcés pour les stagiaires en grande difficulté et en fait, c'était les magiciens qui arrivaient et apportaient la touche finale pour tenter de combler tous les efforts (...) Y'avait quelque chose... j'ai appris ce matin » (TTC2/UA18/FU/601).
- Une meilleure connaissance du processus d'accompagnement des EN et des outils utilisés : « Moi aussi j'ai appris pas mal de choses sur ce qui se passe avant en PES (...) Je ne savais pas que vous aviez un outil d'accompagnement pour le compte-rendu si précis avec des compétences sélectionnées » (TTC2/UA18/CPC/602).
- Une mise en lien des accompagnements par les formateurs : « Je trouve ça très intéressant, parce que du coup, ça rejoint un peu du coup notre travail pour les néo titulaires, et là, ça a tout son sens » (TTC2/UA18/CPC/602).
- Des assurances : « Moi je suis un peu confortée, je suis un peu rassurée (...) Le fait d'échanger ça me rassure sur des choses que je percevais ou que je faisais quand je fais mon entretien et que vous me dites que la démarche est de la même manière » (TTC2/UA18/PEMF/605).

Néanmoins, aucune règle ne se construit. Il s'agit d'un état des lieux à valeur descriptive, mais sans projection. En effet, contrairement à la dynamique précédemment enclenchée avec l'élaboration de nouvelles manières d'agir, de nouveaux modèles pensés ou projetés, de nouvelles règles et divisions de travail, ce temps apporte certainement aux individualités, mais ne permet pas le dépassement des individualités pour projeter le collectif dans de nouvelles manières d'agir. Deux remarques viennent à nous à ce stade des résultats du développement du collectif : (1) Le collectif oscille entre une première autonomie dans son questionnement, dans ses modalités d'échanges, son aisance à partager, échanger, en s'appuyant sur le réel des situations vécues qu'il convoque en rebond des échanges et le besoin d'un soutien pour mieux construire. Le collectif est fragile. (2) Une répartition des rôles se dessine entre le CH et les trois formateurs : Le collectif est plus autonome dans les modalités d'échanges, mais aurait-il encore besoin d'un soutien pour construire par le rôle du CH ? Cela questionne les rôles de chacun qui se construisent implicitement.

1.6. Stabilisation, approfondissement et centrage de la réflexion collective

Une 6^{ème} étape correspond à une certaine stabilisation du collectif de travail, qui approfondit et recentre sa réflexion. Au cours des 7 prochaines UA (Tableau 12), le collectif appréhende l'intégration du référentiel de compétences dans l'entretien auprès des EN qu'il accompagne, les enjeux, les modalités et la forme que celui-ci pourrait alors prendre.

TTC1				TTC2				TTC3				TTC4				TTC5				TTC6			
U	A	A	A	U	A	A	A	U	A	A	A	U	A	A	A	U	A	A	A	U	A	A	A
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4

Tableau 12 : Tableau-étape UA 19-26

Nous synthétisons les thématiques abordées par le collectif de travail sous la forme du tableau 13 afin d'avoir une vue d'ensemble des problématiques traitées dans ce sous-chapitre.

	Verbatims	Thématique
1	11-55	Le développement permis par le protocole d'accompagnement
2	56-98	La préoccupation de l'avancée et du temps d'un entretien formation avec un EN
3	100-130	L'évaluation des compétences de l'EN par les formateurs
4	131-230	L'intégration du référentiel de compétences dans l'entretien : quel visuel ? quels liens entre le support du formateur et les compétences de l'EN ?
5	231-304	L'intégration du référentiel de compétences dans l'entretien : quels enjeux ?
6	305-367	L'intégration du référentiel de compétences dans l'entretien : comment impliquer l'EN ?
7	368-405	L'intégration du référentiel de compétences dans l'entretien : quelles nouveautés ?
8	406-441	L'élaboration d'un outil par et pour le collectif de formateurs
9	442-503	Extrait vidéo : une façon d'intégrer le référentiel lors d'un entretien avec l'EN

Tableau 13 : Thématiques du collectif des formateurs UA19-26

Au fil des 7UA, nous constatons : (1) un pattern de réflexion qui se stabilise ; (2) une dimension spiralaire dans les problématiques travaillées au regard des précédentes TTC ; (3) de nombreuses règles élaborées de natures diverses et pouvant être catégorisées ; (4) l'introduction d'un nouvel artefact « intégrer le référentiel de compétences lors d'un entretien » ; (5) des moments réguliers de fragilités et de ruptures.

1.6.1. Un pattern qui se stabilise

Pour rappel, nous évoquons quatre jalons apparents pour réfléchir les situations par le collectif (sous-chapitre 1.4.2.) : (1) un élément déclencheur de la réflexion (extrait vidéo ou questionnement du CH) ; (2) une confrontation des points de vue, passant par un partage d'expériences, d'illustrations, d'outils, d'obstacles et de questionnements ; (3) une problématisation, une conceptualisation ou une modélisation de l'existant ; (4) un consensus sous la forme de règles de travail, voire une division du travail projetée, comme si un nouveau modèle était pensé. Ce pattern semble s'inscrire durablement dans le paysage du collectif. De l'UA19 à 26, si plusieurs thématiques sont travaillées par le collectif de travail (la durée de l'entretien, l'évaluation par les formateurs, la confrontation des outils des formateurs, l'intégration du référentiel de compétences dans l'entretien formatif avec l'EN...), un même schème collectif se réitère, se stabilise, s'intensifie. Nous l'analysons plus en détail, thématique après thématique, afin de dégager des traces d'évolution, de nuance ou d'intensification de ce pattern sous la forme : (1) d'un tableau synthétique des étapes par lesquelles le collectif passe dans la construction de sa réflexion (tableaux 14 à 19) ; (2) d'une description et d'une qualification des contenus et modalités d'avancement de la réflexion.

Le développement permis par le protocole d'accompagnement (TTC3/UA19/11-55)

1	2	3	4
Questionnement du CH.	Confrontation des points de vue, de manière juxtaposée.	Questionnement plus controversé du CH.	Confrontation avec points de consensus et de nuance, de manière plus liée au sein du collectif.
			Construction de règles

Tableau 14 : Tableau synthétique des étapes de construction de réflexion du collectif UA19

Ce temps débute par le questionnement du CH, qui lance la réflexion au début de ce TTC3 : « Je sais pas si vous voulez faire d'abord un petit retour, à mi-parcours sur le protocole, enfin échanger assez librement... » (TTC3/UA19/CH/11).

(1) Il est suivi par un temps très juxtaposé de retour par chaque membre du collectif sur le développement professionnel permis par le début du protocole : CPC expose, puis PEMF et FU, où chacun s'inscrit dans les paroles du précédent (TTC3/UA19/CH/12-15).

- (2) Une deuxième phase de questions voit CH plus percutant, cherchant le réel de la situation plus que le réalisé et qualifie en souriant de « très protocolaire » le moment précédent de réponses, avant d'exposer qu'il craint d'être dans une situation où ses interlocuteurs souhaitent donner la réponse attendue plus que la réponse sincère (TTC3/UA19/CH/116-20). Ce questionnement, jouant la controverse, se réitère à deux autres reprises : CH s'inscrit en faux face à CPC sur la dimension moins chronophage du protocole qu'elle envisageait, « alors qu'on se voit quand même trois fois cette semaine » et provoque, encore avec sourire, FU qui relate un élément marquant d'un ACS en lui disant « Ça te perturbe encore ? » (TTC3/UA19/CH/26+32).
- (3) L'intention visée du réel va enclencher un dynamisme dans l'échange avec des prises de position plus tranchées. FU estime que le collectif « se conditionne un peu » (TTC3/UA19/FU/23) dans ses réponses, alors que CPC « ne voit que des points positifs dans cette recherche doctorale », d'où le renforcement de sa première réponse (TTC3/UA19/CPC/25). Ils vont plus loin en confrontant ce que le protocole permet : « Ça m'a appris quelque chose sur moi-même et ma manière de bosser, en fait » (TTC3/UA19/FU/37) ou « Ça permet de réfléchir et (...) et de faire des liens en fait, entre quand je les vois dans ma classe [les EN], quand on échange à l'extérieur et ce que je fais moi en classe, aussi. Des choses que j'avais pas forcément réalisées... avant qu'on échange, quoi » (TTC3/UA19/PEMF/40). Des liens se créent avec : (1) des moments de consensus, s'exprimant en début de prise de parole par des expressions qui font lien avec une parole d'autrui précédente : « Complètement, je partage entièrement ce que tu viens de dire PEMF » (TTC3/UA19/FU/41) ou « Mais c'est exactement ce que j'allais dire, j'allais dire ça, c'est ce que j'étais en train de me dire quand tu parlais » (TTC3/UA19/PEMF/49) ; (2) des moments de nuance avec quelques marqueurs linguistiques ici soulignés : « Ouai, Je dirais plutôt, y'a cette attente de... » (TTC3/UA19/FU/21) ou « Ouai, enfin en même temps, moi je ne vois que des points positifs » (TTC3/UA19/CPC/25). Cette confrontation est aussi favorisée par le CH dans son animation et sa régulation des échanges, avec une part importante d'utilisation des pronoms JE/VOUS dans les échanges et la présence d'un ON rassemblant le CH et un formateur :
- « Je regarde PEMF (se tournant vers PEMF) » (TTC3/UA19/CH/28) ;
 - « Et dans ce que dit PEMF, enfin je repense à ton ACS, FU, quand tu disais (en pointant la PEMF) : "faire des liens avec ce que je fais en classe, ce que je suis en tant que personne", j peux dévoiler ? » (TTC3/UA19/CH/42) ;
 - « Un des points communs que vous avez, enfin ce qui vous rassemble... (...) Quand vous faites des choix, vous prenez en compte beaucoup de choses qui ne sont pas forcément liés à la personne, à l'entretien ou à... mais à d'autres éléments de contexte, oui... » (TTC3/UA19/CH/46) ;
 - « Vous l'avez tous les 3, parce que... ça, c'est commun aussi (rire) » (TTC3/UA19/CH/51).

Cela permet de créer du lien entre les expériences individuelles lors des ACS et les TTC. L'individuel nourrit le collectif à ce moment-là, le tout médié par CH dans sa posture et son rôle de régulateur-accompagnateur. La construction de règles se fait alors dans cette dernière phase et sont d'investigateurs et de nature divers :

- *Bien coller à ta question [celle du CH] et répondre de la manière la plus intelligible et aussi la plus proche (...) de ce que tu attends.* Il s'agit d'une règle lancée par FU, davantage sur un versant de construction du collectif du travail.

- Pouvoir faire passer certains messages [auprès de l'EN] et puis d'autres (...) les faire passer à un autre moment. La règle est déclenchée par CPC, s'inscrivant dans les modalités d'entretien des formateurs.
- Sortir son joker quand on attend, on attend et [que l'EN ne donne] pas la réponse. PEMF soumet cette règle, dans une même dynamique de résolution d'un axe de l'entretien entre EN et formateur qui n'aboutirait pas.

La préoccupation de l'avancée et du temps d'un entretien de formation avec un EN (TTC3/UA19-20/56-98)

1	2	3	4	5
Questionnement FU/PEMF	Partage : prises de conscience, nuances, illustrations, appui sur expériences récentes	Questionnement plus ciblé ; problématisation	Elaboration de réponses	Questionnement avec obstacle
			Construction de règles	

Tableau 15 : Tableau synthétique des étapes de construction de réflexion du collectif UA19-20

- (1) Un tournant s'opère dans la réflexion collective par un nouveau questionnement, porté par FU et PEMF : « Pourquoi est-ce qu'on prend tellement de temps pour le leur faire dire eux-mêmes, alors qu'en 5 minutes, on pouvait leur dire : "Bon écoute, y'a ça qui va pas" ? » (TTC3/UA19/FU+PEMF/53-58). La question de l'avancée de la mise en réflexivité par le formateur au cours de l'entretien avec un EN est interrogée sous sa dimension temporelle.
- (2) A nouveau, ce questionnement partagé engendre une confrontation des points de vue sur la question, avec des prises de parole plus ou moins longues selon qu'il s'agisse d'une description de situation (prise de parole longue) ou de demandes d'informations complémentaires ou d'apports de nuance dont la réflexion est déjà mûre (prise de parole plus courte). La confrontation de points de vue au sein du collectif passe par :
- Des prises de conscience : « Avant qu'on démarre ce protocole, je ne m'étais pas rendu compte que j'accordais tellement d'importance de la réflexivité qu'elles pouvaient avoir sur leurs gestes professionnels et sur leur pratique [les EN] » (TTC3/UA19/PEMF/59) ou « S'ils sont sur une toute autre représentation que celle qu'on souhaiterait qu'ils aient, ben pour les amener comme ça, en l'espace de quelques minutes, à (...) déconstruire cette représentation et à entrer dans celle que tu souhaiterais avoir (...) 20 minutes, c'est pas si long que ça. » (TTC3/UA19/CPC/62).
 - Des nuances : « Après, ça dépend des stagiaires » (TTC3/UA19/PEMF/63)
 - Des illustrations de situations individuelles, comme CPC qui évoque une EN en difficulté qu'il suit et pour lequel il y a une nécessité de faire évoluer des représentations professionnelles (TTC3/UA19/CPC/66+68).
 - Un appui sur sa récente expérience, vécu et analysée avec le CH : « Et en fait, d'en avoir rediscuté et d'avoir revu les passages qu'on avait isolés, (...) j'ai eu ce sentiment, cette impression, de me dire : "Voilà, un certain nombre d'étapes qui sont pris dans un certain nombre de temps, pour au final, arriver à une réponse qu'on attend". Et je me suis dit : "Mais, il y a une forme de conditionnement" » (TTC3/UA19/FU/72)

Nous constatons que cette confrontation de perspectives autour d'une question professionnelle prend donc appui sur plusieurs paramètres : l'expérience, la prise de conscience et la nuance. Le ON-collectif ne ressort avec une construction de règles qu'une fois dépassée la situation individuelle exposée. Un parallèle peut être établi entre d'une part la description et l'utilisation du JE / IL / ON-collectif d'appartenance premier, et d'autre part (60-68) et la prédominance d'un ON-nouveau collectif ou ON-collectif incomplet et l'élaboration de nouvelles règles (69-72). Il y a passage de la description à l'émergence de règles-état des lieux : 1) *La question du temps de l'entretien rassemble [les formateurs]* ; 2) *Le formateur est conditionné et conditionne ses stagiaires*. Une nature projective des règles n'est pas encore établie en revanche.

(3) Un questionnement plus ciblé s'en suit autour de l'évaluation, partagé dans leurs propos par CPC et FU :

- « Je me dis : "Mais finalement, Ils disent peut-être tout ça pour avoir une bonne note" et... Quelle est la portée de cet entretien ? Je m'interrogeais pas mal aussi là-dessus » (TTC3/UA19/FU/74) ;
- « J'avais les mêmes questionnements aussi, effectivement. Mais du coup, Je me suis dit... "Alors, oui, pourquoi je fais tout ça ? Pourquoi je tourne... ? » (TTC3/UA19/CPC/75).

Ils questionnent si la dimension évaluative influe les réponses données par les EN et la portée de l'entretien, son enjeu réel et la manière dont le formateur le conduit. Un stade de problématisation, prenant en compte l'ensemble des paramètres qui ont précédemment émergés lors de la phase de confrontation des opinions, apparaît. (TTC3/UA19/73-75) Peut-être faut-il désormais dissocier le questionnement de la problématisation professionnelle ? La problématisation intègrerait alors une dimension de conceptualisation, de liens entre les éléments qui sont discutés pour aboutir à une question professionnelle plus précise, approfondie et réelle.

(4) La création de réponses vient ensuite, avec la construction de règles, qui sont plus générales, transférables et pragmatiques en même temps :

- CPC : *[Avoir] un cadre (de travail), celui du référentiel de compétences [du PE]*
- CPC : *Laisser juste un peu de flexibilité à ce cadre-là [pour] faire évoluer aussi l'échange et ne plus être dans ce côté "une question et une réponse attendue"*

Ici, on peut distinguer la règle-principe, qui est celle d'éviter ou d'avoir et la règle-projective, qui est celle d'une nouvelle modalité collective partagée à expérimenter. Le ON-collectif ressort avec construction de règles

(5) Une 3^{ème} phase de questionnement est même perceptible par CH : « CPC a laissé de la place dans son entretien, mais en même temps, tu disais : « Ça va me mettre en difficulté, parce que Je m'attendais pas à ce qu'il me sorte ça et qu'est-ce que Je vais en faire ? » » (TTC3/UA19/CH/82). Celui-ci-aboutira à 2 règles-principe,

- PEMF : *[Eviter] d'être dans du transmissif déguisé, un jeu de questions-réponses*
- PEMF : *Echanger [avec l'EN], presque comme des collègues*

Ce questionnement n'aboutit pas pour tous, avec des obstacles qui restent présents : « Moi j'ai pas malheureusement cette possibilité. Je voudrais bien, mais ça s'y prête pas. Le contexte ou le cadre ne s'y prêtent pas » (TTC3/UA19/FU/98).

L'évaluation des compétences de l'EN par les formateurs (TTC3/UA20/100-130)

1	2	3	4
Obstacle ; problématique-métier déjà évoquée en TTC2	Comparaison des fonctionnements et synthèse/conceptualisation	Questionnement approfondi	Ouverture de la réflexion
	Construction de règles et division du travail		Construction de règles et division du travail

Tableau 16 : Tableau synthétique des étapes de construction de réflexion du collectif UA20

- (1) Le départ est un obstacle, non formulé sous la forme d'un questionnement, mais davantage d'un constat, celui évoqué précédemment. Il est suivi d'un moment de silence et d'une remarque de CPC : « Il y a des représentations à faire évoluer par rapport à l'évaluation » (TTC3/UA20/CPC/100), très vite mis en difficulté par la remarque « Ce n'est pas facile » et mis en questionnement : « Je sais pas si c'est la même chose avec les T1, CPC. Surtout que j'ai l'impression, voilà, ils sont encore en M2, donc voilà, y'a des notes, Ils ont des UE à valider et... » (103), posant la question de la comparaison des modalités d'évaluation entre les EN, dans le continuum du M2 au T1. Pour rappel, cette même question avait déjà été abordée lors du TTC2 par le collectif.
- (2) La comparaison des fonctionnements d'évaluations et des pratiques de formateurs correspondantes s'engage alors rapidement, de manière saccadée dans les prises de parole, avec une participation très équilibrée. Si aucun ON-collectif n'émerge, on assiste pourtant à un moment de construction du collectif où chacun s'exprime sur un même objet et des liens entre les formateurs sont faits, davantage dans une dynamique de JE/TU. Cette problématique-métier étant déjà apparue dans le TTC précédent, la réflexion est rapide et sa modélisation, synthétisée par le CH, se fait rapidement. Le schéma ci-dessous et ses éléments **en vert** détermine les règles construites et la division du travail (« qui fait quoi quand ? ») établie sur la question de l'évaluation des EN.
- (3) A nouveau, un approfondissement de la réflexion est proposé dans le questionnement : (i) par FU d'abord auprès de CPC : « Tu donnes aussi un avis, qui n'est pas neutre ou qui n'est pas sans conséquence ? » (122) ; puis par CH : « Mais en même temps, la préoccupation, tu l'as quand même quand tu as des enseignants en difficulté. Tu citais la T1, où tu dis : "Est-ce qu'elle est vraiment faite pour ce métier ?" » (127). Il y a ici appui sur les propos précédents de CPC et volonté d'aller vers plus de réel dans ce second questionnement, plus problématisant.
- (4) Ce nouveau questionnement permet d'ouvrir la réflexion vers une nouvelle communauté, celle des IEN. Le collectif, par le biais de la réponse de CPC, établit une conceptualisation d'un existant élargi, dépassant les formateurs présents et habituellement convoqués dans la réflexion. On notera l'utilisation du pronom personnel TU renvoyant à un collectif élargi : « C'est quasiment comme une note, quoi, parce que si tu ... Si tu plaides en faveur d'une démission, ou que tu pousses à la démission, ou que... au renvoi... Enfin le renvoi... Tu peux aussi l'argumenter ça et du coup la décision est prise par les décideurs hiérarchiques... » (TTC3/UA20/CPC/128). Cette nouvelle étape permet d'enrichir la conceptualisation menée par le collectif (Schéma 10).

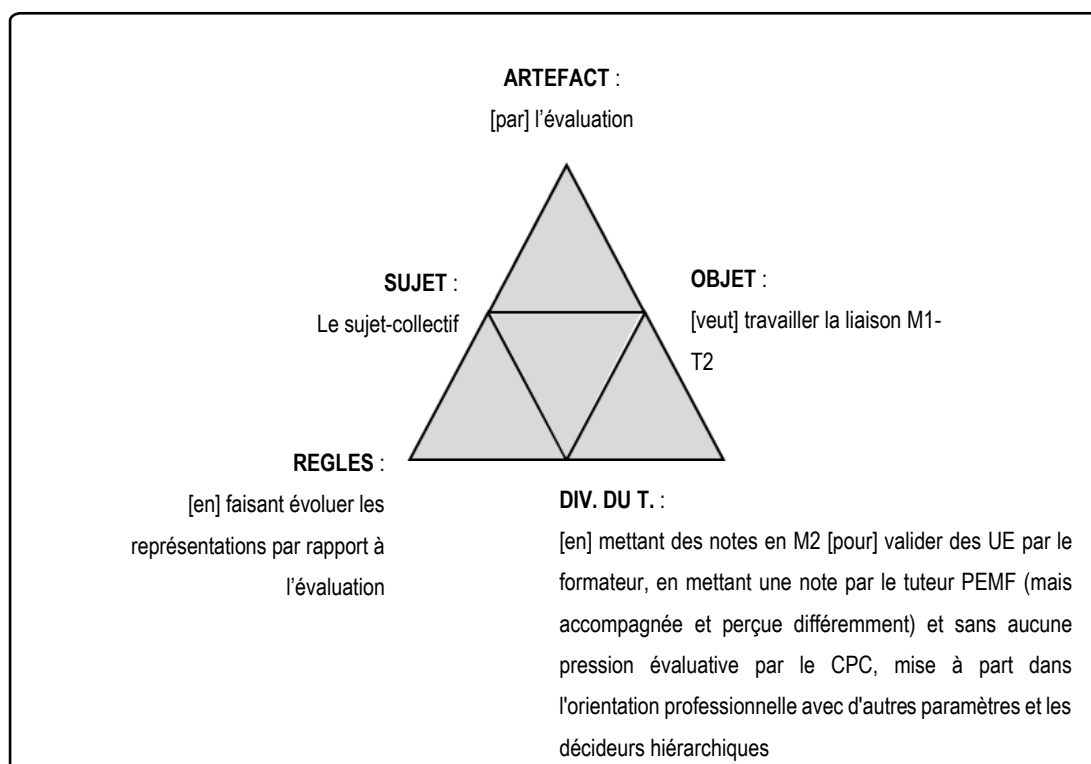


Schéma 10 : Modélisation de l'activité du collectif de travail - L'évaluation

L'intégration du référentiel de compétences dans l'entretien : quel visuel ? quels liens entre le support du formateur et les compétences de l'EN ? (TTC3/UA21/131-230)

1	2	3	4
Question du CH, faisant suite à un positionnement du collectif à distance sur une problématique à travailler ; puis flottement	Explication de PEMF de l'outil créé (monologue)	Approfondissement par CPC avec des questions précises et pointues	Comparaison des outils
	Construction de règles et division du travail	CH qui fait les liens, tempore, nuance, met des mots	Construction de règles communes aux outils

Tableau 17 : Tableau synthétique des étapes de construction de réflexion du collectif UA21

(1) A nouveau, le questionnement est porté par CH avec 10 prises de parole sur 21 dans cette phase de questionnement initial en plusieurs temps :

- Se pencher sur la problématique de travail identifiée par le collectif de travail à distance dans l'intersession entre le TTC2 et TTC3 : Comment intégrer le référentiel de compétences du PE avant, pendant et après l'entretien ?" (TTC3/UA21/130-134) ;
- Une observation au regard de l'accompagnement du CH des 3 formateurs dans une perspective plus individuelle d'accompagnement (TTC3/UA21/135-142) ;

- Une question sur la forme de production envisagée pour formaliser la réflexion autour de cette question (TTC3/UA21/143-151)

Le tout engendrera un moment de flottement, avec un silence, un rire gêné de PEMF, un « Je ne sais pas » de FU pour aboutir à la règle : « Démarrer, et la forme s'imposera peut-être au fur et à mesure »

- (2) S'en suit un long moment de partage d'une pratique où PEMF décrit la manière dont elle a procédé pour intégrer le référentiel de compétences dans un entretien avec l'EN et l'outil qu'elle a créé pour mieux conduire l'entretien. Ses prises de parole sont longues, descriptives, ponctuées par la présence de nombreux JE et ELLE (l'EN). De rares interventions de CPC et FU permettent de faire émerger un ON-collectif en fin de descriptif et la formalisation de deux règles :

- PEMF : Valoriser les points qui sont acquis [chez l'EN] ;
- PEMF : Leur permettre [aux EN] (...) de se positionner, de prendre part justement à cette analyse, de leurs propres compétences.

- (3) Puis, un questionnement précis est enclenché, assez incisif dans l'enchaînement des questions : « Et là... Juste pour revenir à l'outil que tu lui as donné en amont de la visite, est-ce que tu as développé quelques compétences ? », « Mais clairement, qu'est-ce que tu leur donnes ? Qu'est-ce que tu lui as donné au début ? Tu lui as donné ça : gestion, outil... ? (en s'appuyant sur l'outil de la PEMF) », « Mais sans rappeler les compétences, du coup ? », « Ok, donc elle sait déjà... Elle fait le lien avec justement ? Parce que justement, c'est ça la grande difficulté, c'est qu'elle s'approprie aussi ce référentiel » (TTC3/UA21/181-194). Un stade de problématisation est ainsi atteint : la question n'est plus celle de quel outil proposé pour créer un lien entre le référentiel de compétences et l'entretien, mais celui de comment mettre au centre les compétences de ce référentiel au cours de l'entretien.

- (4) Par cette problématisation, la confrontation va être celle des outils plus que des points de vue. CPC et PEMF comparent leurs outils de référence, leurs intérêts et leurs manques et convoquent alors leur communauté d'appartenance première, sous la forme de ON : « On a cette colonne où on fait référence... (...) Mais en fait, c'est très linéaire, et on ne voit pas combien de fois on est dans la compétence didactique, combien de fois on est sur plutôt la préparation de classe... enfin la conception... ». Ici, CPC parle de l'outil de l'ensemble des CPC et comment les CPC fonctionnent. PEMF fit la même chose lors de sa description précédente en s'appuyant sur sa communauté première.

La conclusion de ce temps sera la prise de conscience d'un rapprochement de pratiques et d'outils au sein du collectif : « Donc on est assez proche, en fait » (TTC3/UA21/PEMF/229). Par ailleurs, un ON-collectif présent permet la construction de règles :

- CPC : Voir, chiffrer, quantifier [la progression de l'EN ?]
- CPC : Être plus explicite
- PEMF : Faire bouger [le curseur] au fil des accompagnements

Une progression d'un JE/ELLE au ON-collectif est ici assez progressif et linéaire.

1	2	3	4
Synthèse du CH et prise en charge d'un questionnement par PEMF/FU : comment faire en sorte que les EN renseignent un outil-bilan ?	Confrontation des points de vue	Problématisation : comment faire en sorte que les EN s'emparent eux-mêmes de leur évolution professionnelle ?	Nouvelle confrontation des points de vue
	Construction de règles		Construction de multiples règles communes aux outils

Tableau 18 : Tableau synthétique des étapes de construction de réflexion du collectif UA23

- (1) La poursuite du questionnement est permis par CH, qui ne s'investit pas dans l'élaboration d'une réelle question, mais réalise davantage une synthèse des propos précédents qu'il rattache à la problématique de travail du collectif et qu'il catégorise et problématise en questions-clés : « Dans ce que vous dites, j'ai l'impression qu'on est sur : quels objectifs ? sous quelle forme ? et selon quels paramètres je l'intègre plus ou moins ? » (TTC3/UA23/CH/305). Après un silence, que nous pourrions désormais qualifier de plus ou moins récurrent après les prises de parole longues de CH, un questionnement émanant d'un constat-métier est davantage pris en charge par PEMF et FU sur l'outil existant pour les EN qui font un retour sur l'entretien vécu avec le formateur : « sauf que régulièrement, on a souvent des questions, c'est : "Qu'est-ce que j'écris là-dedans ? Qu'est-ce que Je dois mettre ? Vous avez tout écrit, qu'est-ce que Je mets ?" (rire) et « Excuse-moi, mais c'est ça, en fait : "Qu'est-ce que j'écris pour te faire plaisir ? Pour avoir la bonne note ?" » (TTC3/UA23/PEMF+FU/315+316). Le questionnement initial se situe sur le renseignement d'un outil par l'EN.
- (2) La confrontation est rapide (317-329), sans appui sur quelque illustration précise, car un consensus se dégage vite : sous la forme de la règle : *Se co-positionner, être deux à réfléchir, viser l'horizontalité*. On notera que la répartition de la parole se centre autour de PEMF avec des prises de parole longues.
- (3) Un questionnement plus approfondi, s'en suit. Il s'appuie sur des précédentes paroles (« C'est ce qu'on disait tout à l'heure en tout début, on disait : "On est un peu dans... Faudrait sortir de ça là... ce côté un peu... entretien figé où on a notre trame »), puis problématise le questionnement : « Voilà, comment est-ce qu'on pourrait faire pour qu'ils s'emparent eux-mêmes de leurs compétences, de leur propre évolution professionnelle ? » (TTC3/UA23/PEMF/330), sachant que plus loin ce propos est complété par le fait qu'ils ne s'y obligent pas sous contrainte de la note. C'est une problématique-métier transversale et continue : « Là, on parle des néo-titulaires, mais on le retrouve après... » (TTC3/UA23/CPC/333). Ce second questionnement dépasse le renseignement d'un outil, mais élargit la réflexion sur l'autonomie et la volonté de prendre en charge son développement professionnel.
- (4) La confrontation des points de vue d'élargit et se rééquilibre au sein du collectif avec des prises de parole plus courtes et qui s'enchaînent, avec une multiplicité de règles élaborées à la chaîne :
 - Faire basculer en début de carrière cette représentation de leur évaluation et évolution
 - Viser la professionnalisation

- Faire passer le message "Y'a des compétences qu'on développe en tant qu'enseignant et c'est pas juste de l'animation"
- Evaluer par le référentiel de compétences et non le formateur
- Avoir un cadre en tant que formateur pour que tous les EN soient logés à la même enseigne
- Empêcher tout reproche ou toute critique d'une évaluation trop subjective ou d'un avis trop subjectif

Extrait vidéo : une façon d'intégrer le référentiel lors d'un entretien avec l'EN (TTC3/UA25/442-503)

1	2	3	4
Extrait vidéo de PEMF au cours d'un entretien avec un EN	Confrontation des points de vue, restreinte à un collectif incomplet	Nouveau questionnaire incluant tout le collectif de travail	Construction de réponses et d'outils
	Construction de règles		

Tableau 19 : Tableau synthétique des étapes de construction de réflexion du collectif UA25

- (1) Le questionnaire initial est la proposition de retour sur un extrait vidéo de PEMF abordant le référentiel de compétences avec l'EN dans un entretien : « Je sais pas si vous voulez réagir ? » (TTC3/UA25/CH/444).
- (2) La confrontation est rapide. Elle permet la construction de règles sur les modalités d'intégration du nouvel outil au cours de l'entretien (*Intégrer le référentiel à la fin [de l'entretien] ; S'appuyer sur des observables, des choses très précises*) et des points de vigilance (*Eviter d'être dans des choses trop générales (...), sur du subjectif (...), donner plus d'objectivité et de traitement complet de la compétence*). Cependant, ce partage de points de vue n'inclut qu'une partie du collectif dans la dimension réflexion du propos (PEMF et CPC).
- (3) Un nouveau questionnaire surgit d'abord sur la présentation de l'outil pour qu'il prenne bien en compte l'ensemble des paramètres permettant d'atteindre l'enjeu visé par le collectif (viser la professionnalisation, par exemple) et qu'il permette la visualisation de toutes les informations de manière synthétique. Ce questionnaire en enclenchera un second dans la foulée, par FU, silencieux jusque-là : « Est-ce qu'ils les comprennent ? » (TTC3/UA25/FU/474), questionnaire abondé par le reste du collectif (475-479). La question de la forme de l'outil va ainsi rester en suspens et celui de l'explicitation des compétences aux EN prendre le pas, incluant alors l'ensemble du collectif de travail.
- (4) S'en suit alors une construction de réponses à la question : comment font les formateurs dans le continuum pour faire comprendre ces compétences et quand le font-ils ? Des règles et une division de travail s'installent : il y a partage et comparaison des outils. Le collectif choisit l'outil sur lequel il va plus tard se positionner comme repère.

L'analyse de ces six temps permet de faire un point de situation du développement du collectif au milieu du TTC3. Le pattern précédemment identifié et momentanément posé se stabilise et s'enrichit selon quatre étapes, avec des évolutions phase après phase et des variations ci- retranscrites dans le tableau 20.

Phase 1 Questionnement initial	Lancement : par CH ou un binôme de formateurs
	Contenu : un constat-obstacle ou une préoccupation ou une problématique-métier ou un constat qui fait écho à plusieurs ACS
	Forme : questionnement unique et direct ou progressif et enchâssé, à partir d'un outil-support ou d'un extrait vidéo ou sans support
	L'« après-question » : avec ou sans silence, flottement, rire gêné, début immédiat
Phase 2 Confrontation des points de vue	Prises de parole : longues ou courtes/saccadées, juxtaposées ou confrontées, illustratives ou questionnantes, avec partage ou non d'illustrations / d'expérience, présence de tout ou partie du collectif de travail
	Ingrédients : des prises de conscience, des comparaisons de fonctionnement, des illustrations, des expériences...
	Progressivité : vers une première conceptualisation ; d'un JE/IL à un ON ; premières constructions de règles, rapidité du consensus
Phase 3 Problématisation	Différences par rapport à la phase 1 : questionnement plus ciblé et approfondi ou recherche du réel de la situation ou prise en compte d'un plus grand nombre de paramètres, aspect plus transversale et généralisable du questionnement (problématique-métier)
	Modalités : Progressif (cascade de plusieurs questions) ou unique, avec ou sans jeu de controverse, avec ou sans dimension incisive, porté seul ou à plusieurs
Phase 4 Confrontation complémentaire	Différences par rapport à la phase 2 : enrichissement de la phase 2, dynamisme, prise de position plus tranchée, de nouveaux consensus, de nouveaux liens élaborés, des nuances, un ON-collectif qui ressort plus nettement, ouverture vers d'autres communautés, conceptualisation d'un existant élargi, confrontation éventuelle d'outils
	Réponses : création de réponses plus transférables, généralisables et concrètes ; multiplicité des règles construites : de natures diverses, d'investigation diverse, avec ou sans projection, avec ou sans conceptualisation, avec ou sans comparaison d'outils

Tableau 20 : Vers un pattern de développement du collectif de travail

Ainsi, si un pattern se dégage, celui-ci reste soumis à des nuances. Le collectif trouve sa dynamique de travail, qui reste mouvante et ne se fige pas pour autant.

1.6.2. Des types de règles de travail

Nous comptabilisons 52 règles de travail que le collectif élabore au cours de ces 7 UA. D'un point de vue longitudinal, il s'agit ici d'une tendance forte. Leur prolifération amène à ce stade à effectuer la catégorisation suivante.

Règles internes au collectif de travail

Le collectif s'impose des règles pour mieux se réguler. Après la provocation de CH sur le manque de réel à son sens dans les premières réponses de ce TTC, une règle émerge : *Bien coller à la question CH et répondre de la manière la plus intelligible et aussi la plus proche (...) de ce qu'il attend* (UA1). Deux autres règles sont plutôt relatives à la production d'un outil synthétisant les échanges en cours, qui évoluera entre l'UA3 et l'UA6 de *Démarrer, et la forme s'imposera peut-être au fur et à mesure à Avoir une production "pourquoi intégrer le référentiel de compétences ?" et "Comment ?", le fond et la forme*. S'il n'en apparaît que trois ici, elles progresseront tout du long des TTC. Il s'agit de règles internes au collectif de travail sur la manière dont il procède pour travailler ensemble. En cela, le collectif est un collectif singulier, dont premier niveau de compréhension est celui d'un groupe de quatre individus qui travaillent ensemble. On peut qualifier ce niveau de dimension singulière du collectif.

Règles relatives à l'entretien avec l'EN

Elles sont parsemées dans les 7UA. Elles permettent au collectif de rappeler, redonner, expliciter ce qui est important dans la posture du formateur lors d'un entretien avec un EN :

- *Pouvoir faire passer certains messages [auprès de l'EN] et puis d'autres (...) les faire passer à un autre moment* (UA1) ;
- *Laisser juste un peu de flexibilité à ce cadre-là [pour] faire évoluer aussi l'échange et ne plus être dans ce côté "une question et une réponse attendue"* (UA2) ;
- *[Eviter] d'être dans du transmissif déguisé, un jeu de questions-réponses* (UA2) ;
- *Valoriser les points qui sont acquis [chez l'EN]* (UA3) ;
- *Se co-positionner, être deux à réfléchir, viser l'horizontalité* (UA5).

Il s'agit de règles à mi-chemin entre des postures déjà pratiquées par certains, mais affirmées comme règles rassemblant le collectif uni, c'est-à-dire à mi-chemin entre un état des lieux et la clarification de postures à adopter. La progression du collectif l'amène à intégrer le nouvel artefact de leur réflexion « intégrer le référentiel de compétences » dans l'accompagnement de l'EN à travers des règles que l'on peut juger de plus nouvelles :

- *Faire apparaître la question du lien avec le référentiel de compétences dans les entretiens* (UA3) ;
- *Intégrer le référentiel à la fin [de l'entretien]* (UA7)

Plus généralement, il s'agit de règles-principes pour mieux conduire l'entretien avec l'EN. Ici, le collectif se considère comme un collectif de formateurs. Le collectif singulier précédemment cité s'intègre dans le collectif des formateurs qui mènent des entretiens. Deux niveaux imbriqués existent : le niveau singulier des 4 individus s'intègre dans le niveau générique du collectif des formateurs. Ce collectif appartient aux deux collectifs. Leurs propos s'incarnent dans un niveau ou dans l'autre.

Règles relatives à l'élaboration d'un nouvel outil

Le collectif se projette progressivement dans la problématique d'inclusion du référentiel de compétences dans les entretiens dans son acceptation pragmatique. Des règles s'élaborent sur les moyens et les paramètres qui vont permettre à l'outil créé d'intégrer une nouvelle dimension et des enjeux qui sous-tendent la conception de cet outil :

- Les règles-enjeux de l'outil pour l'EN : *Leur permettre (...) de se positionner, de prendre part justement à cette analyse, de leurs propres compétences (UA3), Permettre [à l'EN] de s'approprier le référentiel [par le biais de l'outil du formateur] (UA3) ou Renforcer le sentiment de compétences de l'EN par l'outil (UA4)*
- Les règles-enjeux de l'outil pour le formateur : *Voir, chiffrer, quantifier [la progression de l'EN ?] (UA3) ou Empêcher tout reproche ou toute critique d'une évaluation trop subjective ou d'un avis trop subjectif (UA5)*
- Les règles-paramètres de l'outil à développer : *Eviter d'être dans des choses trop générales (...), sur du subjectif (...), donner plus d'objectivité et de traitement complet de la compétence (UA7) ou Décliner chaque compétence, les préciser (UA7)*

Il s'agit ici de règles-enjeux ou de règles-paramètres qui sont liées à l'élaboration d'un nouvel outil intégrant le référentiel de compétences de l'EN. Le collectif est un collectif qui se projette, un groupe d'expérimentateurs qui se projettent dans de nouvelles pratiques. Nous qualifions cette dimension de singulière s'intégrant dans un générique particulier : un groupe de 4 individus qui travaillent ensemble (dimension singulière) qui souhaite faire évoluer ses pratiques dans le collectif des formateurs (dimension générique). Ces règles rendent le collectif unique.

Règles relatives au continuum de formation

Le collectif aborde la question de la cohérence entre formateurs et de la continuité des pratiques et s'accordent à poser les règles suivantes : *L'aborder avec tout le monde, quel que soit son degré de compétences, même [le rythme de travail] dépendra de chaque EN et non de la norme (UA4) / Avoir un cadre en tant que formateur pour que tous les EN soient logés à la même enseigne (UA5) / Avoir un discours commun [entre les formateurs] (UA7) / Ne pas attendre (travail à partir des compétences du référentiel), ne pas faire marche-arrière en début T1 sur les mots-clés (UA7) / Ne pas perdre l'EN dans le continuum (UA7)*. Elles s'accompagnent de principes généraux, visant à faire évoluer des représentations par rapport à l'évaluation (UA2) et faire basculer en début de carrière cette représentation de leur évaluation et évolution (UA5) pour viser la professionnalisation (UA5) et [s'assurer] que les EN comprennent ce que recouvrent comment réalité les compétences (UA7). Il s'agit de règles qui sont liées au continuum de formation, Le collectif appartient à un groupe inter-institutionnel qui s'inscrit dans une temporalité d'accompagnement de l'EN de ses années de stagiaire à celles post-titularisation.

Ce collectif appartient à plusieurs collectifs et s'inscrit dans des collectifs à géométrie variable, s'imbriquant les uns dans les autres. Pour cela, il élabore des règles au sein de son collectif de travail pour mieux réguler ses pratiques, en s'imposant des règles pour répondre de manière plus réelle aux questions et permettre la production d'outils. Des règles spécifiques sont définies pour guider les entretiens avec les EN, en mettant l'accent sur la flexibilité, l'horizontalité et l'intégration du référentiel de compétences. Des règles sont créées pour le développement d'un nouvel outil permettant d'évaluer les compétences des EN, tout en essayant de garantir son objectivité, dans l'optique d'une cohérence et d'une continuité des pratiques de formation pour assurer un accompagnement fluide et uniforme des EN.

1.6.3. L'introduction d'un artefact

L'artefact « intégrer le référentiel de compétences dans l'entretien » se fait de manière durable à partir de l'UA 21. Nous pistons la manière dont cet artefact se développe au sein du collectif, entre dimension microscopique et macroscopique, du particulier vers le décentré, dans un va-et-vient qui donne à l'artefact un aspect central et dynamique. Trois dynamiques s'imbriquent : le questionnement, le particulier, le décentré.

(1) Le point de départ est un questionnement du CH sur un lien micro-macroscopique, qui n'est que le porte-parole du collectif à distance qui s'est positionné sur une problématique de travail : « Comment intégrer le référentiel de compétences du PE avant, pendant et après l'entretien ? » (TTC3/UA21/CH/133). Un flottement émerge (132-151), décrit précédemment. S'en suit le partage d'une pratique particulière : l'outil utilisé par PEMF. Il y a là une forte présence d'un membre du collectif avec des prises de parole longues, descriptives, où le JE/ELLE est omniprésent, uniquement ponctué par quelques autres courtes interventions de CPC, CH et FU, qui sont dans une posture de compréhension ou d'une reformulation du propos pour appropriation (ex : « Oui, dans l'entretien justement... » (TTC3/UA21/CPC/135), « L'estime de soi » (TTC3/UA21/FU/179) ou de questions fermées appelant une réponse rapide (« Et tu disais avant qu'elle avait pas de souci de gestion de classe ? », « C'est toi qui as voulu l'aborder lui dire que ça allait ? », (TTC3/UA21/FU/167+171). Cette pratique est ensuite confrontée dans un jeu de questions-réponses entre CPC et PEMF notamment, plus incisif (cf. sous-chapitre 1.6.1), qui aboutit à une confrontation des outils des communautés d'appartenance première. Ce qui est intéressant à souligner est la nature de la progression : (1) du JE au ON-collectif d'appartenance au ON-nouveau collectif ; (2) de l'expérimentation individuelle à l'élaboration de règles collectives décentrée ; (3) de l'échelle micro à l'échelle macro.

(2) Un nouveau questionnement de CH : « Du coup, ça pose la question de : Est-ce qu'il faut que ça soit explicite ou implicite ? Ou, à quels moments ? Enfin, Je sais pas... Je pose la question, hein. Parce que ça pose la question finalement de la plus-value. On s'était interrogés sur ça (en regardant la PEMF). Pourquoi ? Pourquoi est-ce qu'on veut faire un lien avec le référentiel de compétences ? » (TTC3/UA21/CH/233). Le questionnement se situe à l'échelle macroscopique. La progression est inverse cette fois-ci. D'abord, le collectif de manière macroscopique. Cela engendre très vite la construction de règle, sous-couvert d'un ON-collectif qui répond à l'EN. C'est bien ce lien qui permet l'élaboration de règles, telles que :

- CPC : Faire le lien avec le référentiel de compétences pour que l'EN sache où il en est, pour faire entrer dans le métier la compréhension de ces compétences, pour professionnaliser comme tout autre profession, comme un cadre
- CPC : L'aborder avec tout le monde, quel que soit son degré de compétences, même [le rythme de travail] dépendra de chaque EN et non de la norme
- PEMF : Les faire réfléchir sur ce qu'ils sont en tant qu'enseignant et comment ils évoluent, se poser, avoir une attitude réflexive [sur son métier]

Puis, un shift s'opère, une bascule a lieu pour retrouver du particulier dans le discours, avec pour d'entrée CPC : « Même chez les jeunes, Je me rends compte... En l'occurrence, la jeune qui est arrivée, qui pose un

peu problème. Elle était... dans un métier d'architecture, avant. Mais elle est toute Jeune, elle avait 3-4 d'expériences dans ce domaine-là et du coup, elle s'est orientée vers le métier d'enseignement... » (TTC3/UA22/CPC/257). CPC expose le cas d'une jeune enseignante en reconversion professionnelle pour qui le métier d'enseignant est considéré comme « plus light qu'une autre profession » (TTC3/UA21/264). PEMF fera de même quelques verbatims plus loin avec une stagiaire également en reconversion professionnelle (TTC3/UA22/PEMF/282-290). Ces illustrations individuelles donnent à nouveau du concret et permettent une réflexion ancrée dans le réel en partageant d'abord des obstacles de pratique du collectif et un questionnement professionnel adossé : « On dirait que c'est une représentation d'avant, en fait », « Ouai, c'est ça », « Et là, Je me dis : "Mince, comment on peut faire bouger les choses ?" » (TTC3/UA21/265-267). Puis, il y a un partage de projections sur l'outil créé : « Ça aussi, Je l'ai réfléchi après... Je vais le tester avec mon autre stagiaire » (TTC3/UA21/284) et « Ça, c'est pareil, j'ai aussi réfléchi, Je me suis dit : "Je vais peut-être voir avec l'autre stagiaire ce que ça donne", si on a le même accueil, le même résultat... » (TTC3/UA21/292), « J'aimerais bien qu'elle se positionne là-dedans, et voir comment un peu s'il y a un décalage » (TTC3/UA21/302). Seules deux règles sont construites lors de ces illustrations.

- (3) Le questionnement est à nouveau lancé par CH, cette fois-ci dans une longue tirade, qui fait à la fois la synthèse de ce qui a été dit par le collectif en appui de ses notes et la question : « Ok, qu'est-ce qu'on va faire de tout ça ? » (TTC3/UA22/CH305). La synthèse qu'il dévoile fait part de la plus-value d'intégrer le référentiel de compétences, les différents objectifs que cela viserait pour le formateur et les pistes de forme que pourrait prendre l'outil. Ici, la synthèse fait le lien entre le macroscopique (les enjeux) et le microscopique (la forme). La question laisse perplexe, avec à nouveau un moment de silence. La dynamique de réflexion va être enclenchée par PEMF qui repasse par son collectif d'appartenance premier et l'outil utilisé par l'ensemble des PEMF. Elle casse la dynamique en ON-nouveau collectif, pour engendrer une dynamique d'obstacle (l'outil des PEMF n'est pas suffisamment efficace, selon elle), qui permet d'analyser la problématique et construire de nouvelles règles macroscopiques, notamment le principe de co-positionnement (règle : *se co-positionner, être deux à réfléchir, viser l'horizontalité*). C'est-à-dire qu'à nouveau, lorsque le collectif est perdu, il passe par le particulier porté par un membre, que le reste du collectif arrive à décentrer et créer des règles communes. Un retour du ON-collectif en masse apparaît alors, avec 6 règles-construites dans un temps court.
- (4) Pour dernier exemple, le questionnement est amené par la vidéo de PEMF qui témoigne d'une intégration du référentiel de compétences dans un entretien. Malgré un premier silence, on part du particulier, une mise en œuvre, qui est interrogée, avec très vite une construction de règles sur une dimension microscopique de mise en œuvre de l'outil. S'en suit un questionnement plus décentré sur l'outil du visuel ; c'est-à-dire qu'on se décentre de la contextualisation proposée pour se centrer uniquement sur du visuel qui a une visée de transférabilité et de généralisable. Cela va prendre en plus d'ampleur par la question de FU « Mais est-ce qu'ils les comprennent [les compétences] ? », qui permet une nouvelle co-construction de règles et une division du travail, selon l'organisation collective en schéma 11.

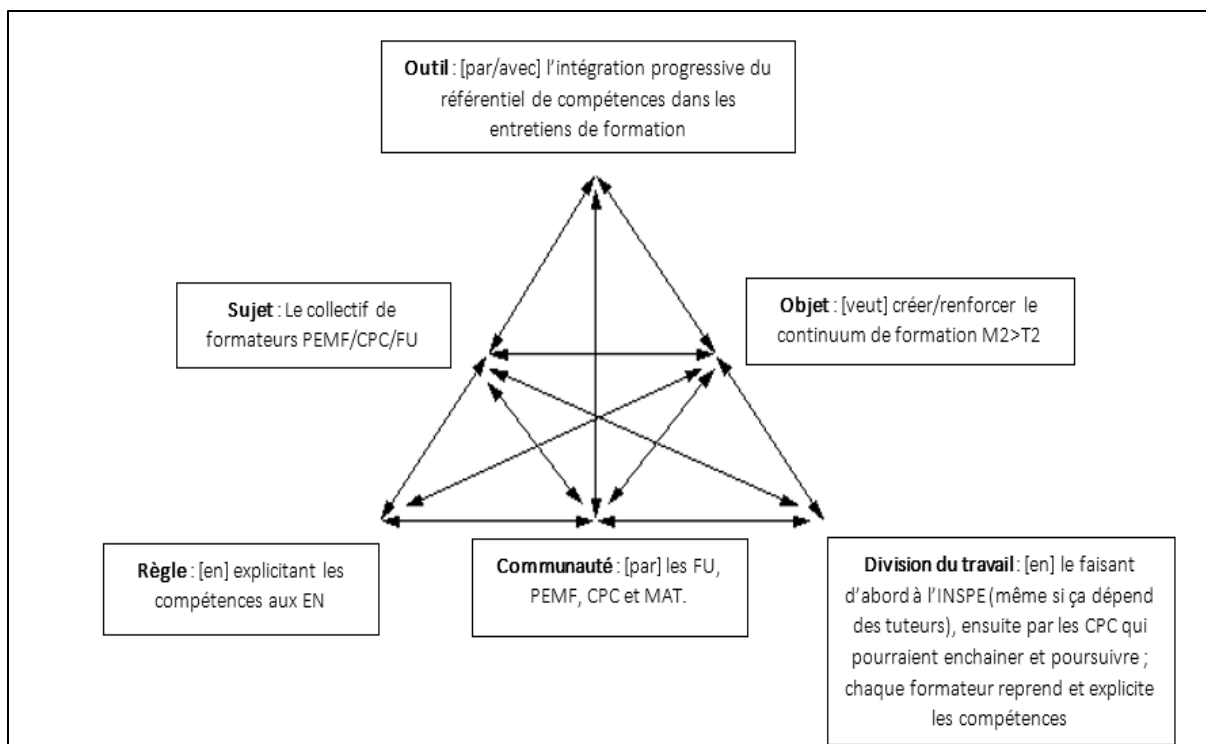


Schéma 11 : Modélisation de l'activité du collectif de travail - Introduction d'un artefact

Finalement, différentes échelles sont convoquées dans la réflexion : 1) l'échelle microscopique dans les illustrations sur lesquelles le collectif prend appui, les outils qu'il expérimente face à l'EN, les situations d'entretien entre le formateur et l'EN, le tout étant très lié à un point de vue individuel et à son collectif d'appartenance premier ; 2) l'échelle macroscopique, souvent portée par CH, qui place la réflexion au niveau du collectif du travail, des formateurs entre eux dans leur relation inter-individuelle ou dans le cadre du continuum d'accompagnement qu'ils représentent ; 3) une échelle mésoscopique, qui fait lien, qui réunit les deux enjeux, une échelle pour laquelle le collectif navigue encore à ce stade.

L'introduction de l'artefact « intégrer le référentiel de compétences » dans la pratique des formateurs n'est pas stabilisé, dans le sens où le collectif navigue entre une volonté de questionner sa mise en œuvre en situation d'entretien avec l'EN dans toute sa dimension opérationnelle (échelle microscopique) et son intégration dans un continuum de formation impliquant alors d'autres formateurs-collègues (échelle macroscopique).

1.6.4. Fragilités et ruptures

Des fragilités et ruptures sont perceptibles à un niveau inter-UA premièrement (TTC3/UA24/368-441). D'un point de vue graphique, on se rend compte que l'UA24 a une couleur plus pâle, signifiant le questionnement et les obstacles que le collectif traverse, une seule règle de travail émergente, aucune division du travail. Cela est d'autant plus remarquable que l'UA est entourée de deux autres UA qui témoignent d'une dimension plus constructive (couleur vert foncé et identification d'une multiplicité de règles et d'une division du travail en Photo 12).

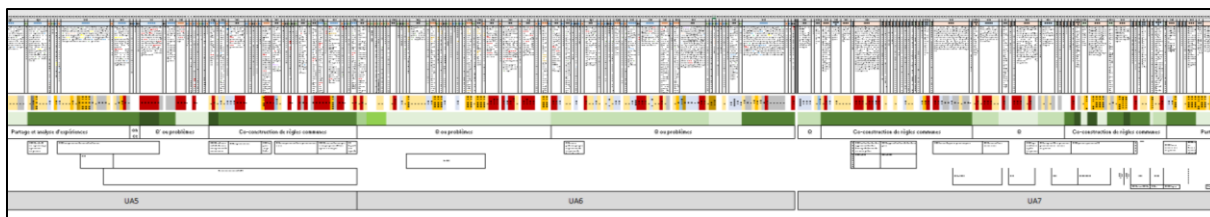


Photo 12 : Outil du chercheur – Questionnement et obstacles du collectif – UA24

Si on y regarde de plus près, un essai de reprise du pattern utilisé jusque-là est entamé par CH en questionnant le référentiel de compétences sur lequel s'appuie le formateur dans son propre métier, et fait ainsi un parallèle entre l'EN et son référentiel et le formateur et son référentiel : « Déjà, moi par exemple, j'ai pas de référentiel très opérationnel... enfin, est-ce que nous, en tant que formateurs, est-ce qu'on a un référentiel de compétences du formateur ? » (TTC3/UA24/CH/376). La confrontation de réponses témoigne de formulations à la voix négatives (ne... pas, jamais, pas du tout...) avec un champ lexical péjoratif (pas adapté, différent, pas explicite, flou...). La confrontation est courte, basée sur un jeu de JE/TU/ON-collectif d'appartenance premier. Le CH conclut rapidement ce passage avec : « Pardon, Je faisais une digression pour finalement se dire : « On s'appuie sur ces référentiels pour les PE, mais nous en tant que formateurs, c'est quelque chose qui nous est en tout cas, très flou » » (397). Il porte un ON-nouveau collectif, peut-être en étant pas vraiment dans son rôle. La deuxième partie de l'UA questionne l'aspect visuel de l'outil, dimension qui revient régulièrement. Ce n'est pas tant un obstacle mais un questionnement perpétuel duquel le collectif n'arrive pas à se départir. C'est un long moment de questionnement au cours duquel le collectif met des mots sur une problématique, mais sur laquelle tout le collectif ne semble pas être sur la même longueur d'onde. Le ON-collectif est celui d'un temps passé. L'aspect visuel est ensuite écarté quand revient la difficulté de l'évaluation et de la note. La discussion n'aboutit pas et on enchaîne sur un extrait vidéo. On revient à la dimension spiralaire. La forme de l'outil revient régulièrement tant qu'une solution n'est pas trouvée. A un niveau intra-UA, comme nous avons déjà pu en témoigner, plusieurs UA témoignent d'un ou plusieurs moments de flottement après un questionnement initial ou d'obstacles, greffés à des moments d'illustration, permettant *in fine* d'analyser collectivement une situation. Est-ce un obstacle ou un questionnement nécessaire pour analyser, comprendre et transformer ?

1.7. Construction d'un outil collectif : les compétences à travailler du M1 au T2

Le collectif pluricatégoriel de formateurs centre désormais sa réflexion autour des compétences à travailler du M1 au T2. Il débute la production d'un outil commun pendant 12 UA (Tableau 21). Le collectif se projette, se positionne collectivement sur l'outil et analyse son rôle collectif et la division du travail à envisager dans l'accompagnement des E de leurs compétences réflexives, éthiques et relationnelles dans le cadre de leur activité.

TTC1		TTC2						TTC3						TTC4						TTC5						TTC6																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
U A 1	U A 2	U A 3	U A 4	U A 5	U A 6	U A 7	U A 8	U A 9	U A 10	U A 11	U A 12	U A 13	U A 14	U A 15	U A 16	U A 17	U A 18	U A 19	U A 20	U A 21	U A 22	U A 23	U A 24	U A 25	U A 26	U A 27	U A 28	U A 29	U A 30	U A 31	U A 32	U A 33	U A 34	U A 35	U A 36	U A 37	U A 38	U A 39	U A 40	U A 41	U A 42	U A 43	U A 44	U A 45	U A 46	U A 47	U A 48	U A 49	U A 50	U A 51	U A 52	U A 53	U A 54	U A 55	U A 56	U A 57	U A 58	U A 59	U A 60	U A 61	U A 62	U A 63	U A 64	U A 65	U A 66	U A 67	U A 68	U A 69	U A 70	U A 71	U A 72	U A 73	U A 74	U A 75	U A 76	U A 77	U A 78	U A 79	U A 80	U A 81	U A 82	U A 83	U A 84	U A 85	U A 86	U A 87	U A 88	U A 89	U A 90	U A 91	U A 92	U A 93	U A 94	U A 95	U A 96	U A 97	U A 98	U A 99	U A 100																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									

1.7.1. Projection du collectif

Les UA 27 à 30 permettent au collectif de se projeter dans la suite du travail. Il s'agit d'une confirmation dans le développement du collectif, qui fait des choix, qui prend une direction sur la suite de son travail. Cela est perceptible par : (1) les règles internes qu'il va se donner ; (2) des moments de projection ; (3) l'essai immédiat de ses décisions. C'est un temps où le collectif se centre sur lui-même et construit la suite de son aventure.

L'UA27 est courte (TTC3/UA27/572-599) et pourtant décisive. Deux moments sont perceptibles. D'abord, CH fait une synthèse problématisée des précédents propos du collectif : « On n'est pas juste sur l'objectif de "Pourquoi on intègre ce référentiel de compétences pendant l'entretien ?", mais y'a un enjeu dans une temporalité et dans une mise en lien, une explicitation de comprendre son métier », en proposant « de repasser à un autre stade (...) : l'objectif "comprendre ce métier", ok et concrètement ? Faire le lien entre l'enjeu et ça (*en montrant l'extrait vidéo de l'entretien EN/PEMF*) » (TTC3/UA27/CH/574+580). Ici, il s'agit d'une relance du CH pour aller plus loin dans le lien entre l'enjeu et son opérationnalisation. Puis, le collectif va élaborer des réponses en cascade à cette question, avec : (1) un fort condensé de références au collectif dans les pronoms utilisés (ON) ; (2) une projection par le choix des temps verbaux utilisés, souvent le futur simple de l'indicatif ou le subjonctif présent, qui ont tout deux une valeur d'avenir, certain ou incertain (exemples présents dans cette UA : « on sera », « on tombera d'accord », « ça va porter ses fruits », « il faut qu'on y pense »...) ; (3) et la présence de verbes modalisateurs (nécessiter, pouvoir, falloir...) associés à des verbes d'actions (prioriser, hiérarchiser, expliciter) ; (4) des pronominalisation où le collectif se parle : « Ce que ça nécessite, c'est qu'on se mette d'accord sur les compétences » (TTC3/UA27/586) ou « se les expliciter, et ensuite les expliciter » (TTC3/UA27/592). Ainsi, si l'impulsion du questionnement vient du CH, il est repris de manière dynamique par le reste du collectif. Entre les verbatims 580 et 599, une succession de six règles seront ainsi construites. Ce sont des règles internes au collectif qui construit son objet de travail plus finement, se met d'accord, génère un consensus, sur ce qu'il va produire et la manière dont il va le produire (Schéma 12)

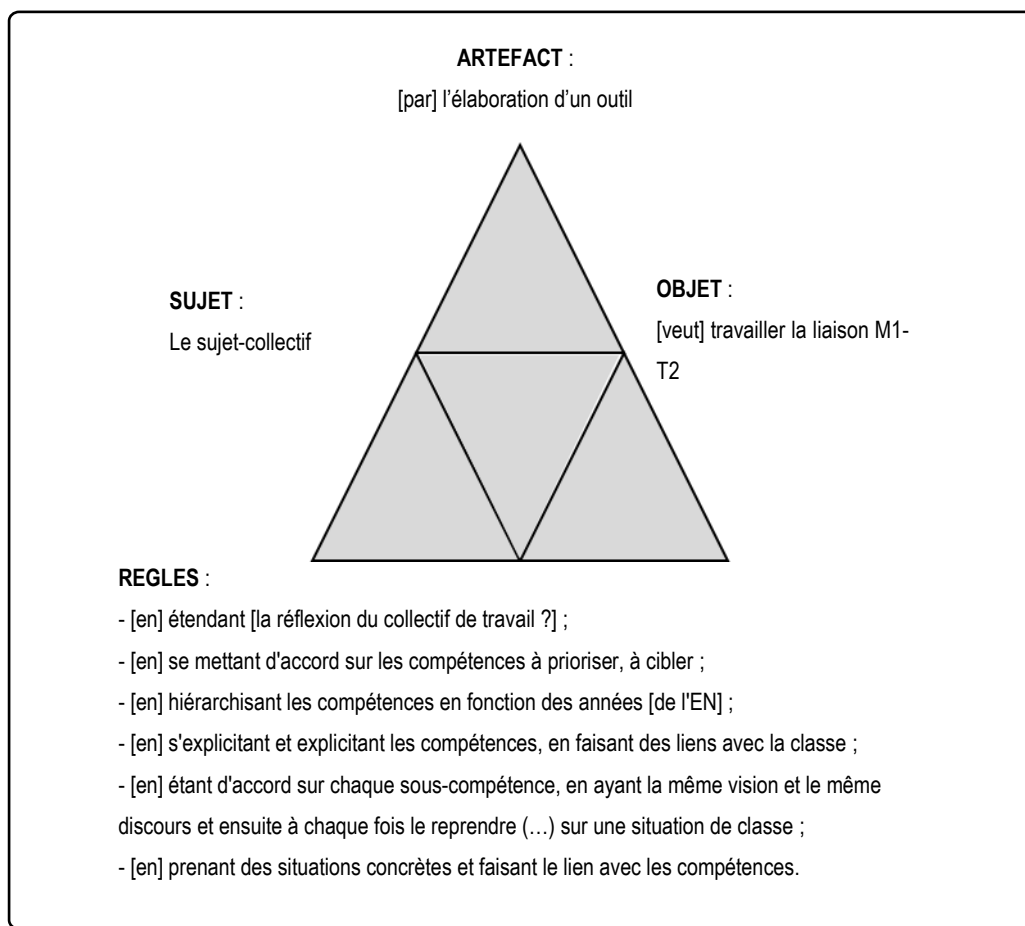


Schéma 12 : Modélisation de l'activité du collectif de travail - Règles d'élaboration de l'outil

L'UA28 voit l'essai de cette décision dans une dimension plus pragmatique, celle de cibler les compétences prioritaires à travailler avec les EN. Le collectif s'empare d'une compétence professionnelle, hiérarchise les sous-compétences la composant et se met d'accord pour distinguer l'essentiel du superflu selon le cursus de l'EN.

Une première étape de clarification est nécessaire au collectif avant d'investir la réflexion :

- Une clarification des EN concernés par la réflexion : si CH propose de débiter la réflexion à partir de Professeurs des Ecoles Stagiaires (PES), le collectif se positionne finalement sur l'intérêt de débiter avec les étudiants en master 1^{ère} année (TTC3/UA28/600-614) ;
- Une clarification de la compétence qui sera travaillée : FU proposera de débiter par les compétences pédagogiques, mais s'associera finalement au reste du collectif qui souhaite débiter par ce qui est considéré comme « le cadre de travail » de l'enseignant : la compétence professionnelle « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (TTC3/UA28/615-624).
- Une clarification du fonctionnement INSPE : un moment d'inter-connaissance sur l'évolution éventuelle des stages des étudiants M1 l'année suivante est utile dans l'optique d' « intégrer dans ce qui va nous attendre » (TTC3/UA28/625-635).

C'est l'ensemble de ces clarifications qui permet d'aboutir à la règle : *Aborder la compétence "clarifier son rôle d'enseignant" dès la M1*. On voit ici que c'est dans l'alternance description / construction que le collectif avance. Des moments de description du fonctionnement actuel est nécessaire pour mieux construire des règles. L'appui sur l'existant et les dernières informations partagées au sein du collectif permettent de cheminer et aboutir à un règle-consensus. A nouveau, on peut d'abord considérer qu'une digression s'engage sur les interventions des PEMF auprès des M1, le fonctionnement établi à l'INSPE et les thématiques d'intervention (TTC3/UA28/642-665). Mais, l'échange permet un questionnement au sein du collectif (« Ils auront déjà des classes en M1 l'année prochaine ? (...) En début d'année ? ») et l'établissement d'une nouvelle règle : *Avoir un début de réflexivité sur la compétence d'analyse de l'écart entre la préparation et la mise en œuvre de séance*. Enfin, la fin de l'UA voit la confrontation des outils de CPC et de PEMF sur les attentes chronologiques des formateurs auprès de l'EN au fur et à mesure de l'année d'accompagnement (TTC3/UA28/673-710). PEMF explique que la dimension évaluative est prioritaire suite à l'intervention d'un IEN en formation de formateurs. C'est un moment où les renvois aux collectifs d'appartenance premiers sont très présents, car il y a explication de la manière dont les outils de chaque communauté a été conçue. Une prise de recul permet de se dire que dans l'outil PEMF, il serait judicieux de : *Faire remonter (= prioriser ?) la compétence "Prendre du recul et porter une analyse réflexive sur son positionnement et ses activités"*. PEMF partage ensuite une expérience personnelle d'accompagnement de PES en difficulté dans la rédaction d'outils pour mieux accompagner des élèves en difficulté (TTC3/UA28/714-730). Cette illustration permet de proposer de une nouvelle règle projective : *Montrer aux EN ce à quoi ressemblent les documents pour les élèves en difficulté, ce qu'on attend de l'EN ; Ça peut faire l'objet d'une petite fiche*. La projection du collectif se fait dans un aller-retour constant entre illustration et création de consensus autour de règles à investir, qui sont régulières mais se construisent progressivement, avec la nécessité de prendre le temps de partager des informations. Le collectif construit, mais n'en oublie pas le partage d'informations, tel qu'il le fait depuis le TTC1. Le partage d'informations passées contribue à la projection. Le passé du collectif permet son futur.

L'UA29 est la dernière du TTC3. CH en sonne le glas au regard de l'heure. Le collectif souhaite alors se projeter dans le prochain temps de travail et s'auto-adresse un travail en inter-session : « Et est-ce qu'on pourrait pas faire ça chacun de son côté, avec son outil et mettre sur le drive et puis essayer de voir du coup... ». Une définition exacte de la consigne de travail est élaborée pour aboutir à : Identifier les compétences communes, transversales du M1 au T2. La projection est ici totale, avec forte présence d'un collectif qui parle de lui à la 1^{ère} personne du pluriel (TTC3/UA28/754-768) Puis, le collectif a besoin de préciser la consigne de travail à distance (TTC3/UA28/815-837) : « de manière hiérarchisée ou pas du tout ? », « On part de ce document-là ? », « Ou est-ce que ça te dérange en tant que PEMF qu'on parte plutôt de celui-ci ? », « FU, tu t'y retrouves aussi ? Est-ce que tu retrouves toutes les compétences ? », « Il y a une version Word, d'ailleurs ? ». La projection franchit un dernier cran quand CH pose la question de ce qui sera fait de ce travail : expérimenter l'outil, PEMF : Faire bénéficier au plus grand nombre de l'outil en partageant le fruit de l'expérimentation, non-modélisante, CPC : Partager tout ce qui s'est dit au sein du groupe de travail, FU : Partager le fruit de la réflexion en conseil de perfectionnement à l'INSPE, par le biais des représentants de chaque corps.

Les UA 27 à 30 marquent une étape dans l'évolution du collectif de travail, qui se projette dans la suite de ses activités en prenant des décisions concrètes. Le collectif se structure en se dotant de règles internes, en clarifiant ses objectifs et en expérimentant immédiatement ses choix. Cette phase témoigne d'une dynamique de construction collective où la projection, l'échange et la mise en pratique sont étroitement liés, permettant au groupe de consolider sa direction future tout en renforçant son unité.

1.7.2. Positionnement collectif sur un outil (1)

A partir de ce moment, le collectif s'engage dans un travail de positionnement sur un outil de compétences. A la lecture des compétences d'un professeur des écoles, le collectif se met d'accord sur les compétences qui sont à travailler par les formateurs, indépendamment de leur casquette INSPE, PEMF ou CPC, quand ils sont avec un EN dans un continuum M1 à T2.

1.7.2.1. La compétence réflexive des EN

Le collectif démarre par un travail sur la compétence « d'analyse et d'adaptation de sa pratique professionnelle en tenant compte des évolutions du métier et de son environnement de travail ». Globalement, trois moments se dégagent dans ce positionnement collectif : (1) le positionnement sur l'outil ; (2) une rupture du travail suite à l'identification d'un problème ; (3) la poursuite du positionnement. Ces trois temps sont visibles dans les résultats par les couleurs changeantes du contenu de travail (vert foncé ou vert plus pâle) et la longueur des prises de parole qui sont plus saccadées lorsqu'il y a travail sur l'outil (Photo 13).

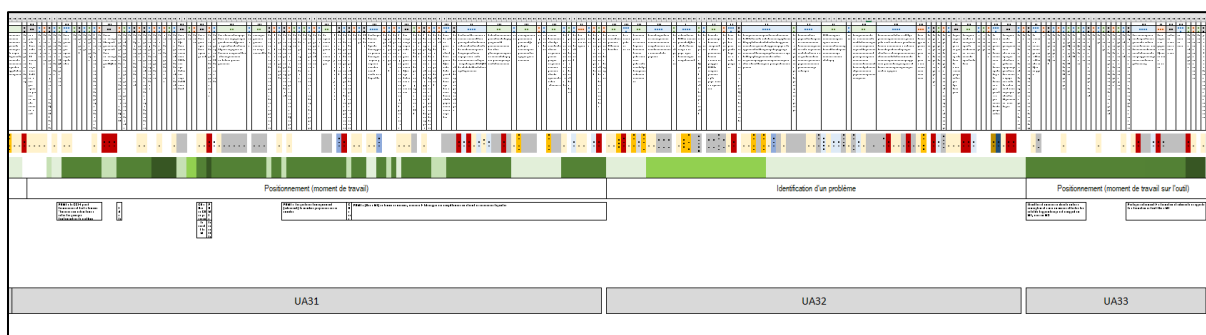


Photo 13 : Outil du chercheur – Travail sur la compétence réflexive des EN UA31-33

Une étude des pronoms renvoyant à l'entité collective du groupe de formateurs montre que les références sont faites pour :

- Déterminer la manière de procéder par le groupe dans une d'avancée du travail collectif : « On les prend peut-être les unes après les autres ? On va commencer par... on commence par la CC14 alors ? » (TTC4/UA31/CH/125), « Ouai, en sachant qu'il faudra peut-être qu'on le reformule » (TTC4/UA31/CPC/142), « J'sais pas, on peut trouver autre chose, hein » (TTC4/UA31/FU/193), « Mais

ça, on peut le mettre, puisque même en M1, enfin en master, tu es normalement... » (TTC4/UA33/CPC/250) ou « Oui, on va le changer par "initiale" » (TTC4/UA33/FU/253). C'est le ON qui avance.

- Clarifier les propos du collectif dans une visée de consensus à trouver : « Nan. C'était "postures d'enseignement", on a dit que c'était de manière progressive sur les années, quoi » (TTC4/UA31/PEMF/161) ou « On est d'accord. Mais, "met en œuvre", "met en œuvre les moyens", tu vois ? On sera peut-être plus dans de l'observation ou de la recherche, recherche des moyens. » (TTC4/UA31/PEMF/180). C'est le ON qui cherche, qui argumente.
- Porter un discours commun ou des attentes communes : « On pourrait presque dire que c'est presque pire ! (rire) » (TTC4/UA32/CH/216), « C'est ce qu'on attend tous, mais c'est ce qui arrive très peu. On l'attend tous en fait comme formateurs, t'as envie de répondre à des besoins... » (TTC4/UA32/FU/221) OU « c'est juste ce qu'on leur demande au niveau des cours, comme on disait là, au niveau des écrits réflexifs » (TTC4/UA33/PEMF/249). C'est le ON qui s'unit autour de problématiques communes.

Les règles se construisent non plus sur un oral volatile, mais à même un outil (Photo 14), visible de tous par la vidéo-projection. Un double travail se met en œuvre : le choix des compétences communes à travailler du M1 au T2 et la reformulation de certaines (cf. capture d'écran ci-dessous). Ce sont les règles-continuum qui sont le centre de la réflexion. Dans les discours, on peut noter des règles-continuum : (1) qui sont transversales du M1 au T2, par exemple *La CC14 paraît transversale et tout le domaine "Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et agir..."*, c'est presque un principe ou *L'idée de se former, ça c'est (...) peut être commun des M1 au T2* ; (2) des règles spécifiques à une année d'accompagnement : *Identifier et analyser les écarts entre la conception et la mise en œuvre effective des activités d'apprentissage est compliqué en M1, voire en M2* ou *Participer activement à la formation et réinvestir les apports de la formation se font dès le M1*.

Compétences d'analyse et d'adaptation de sa pratique professionnelle en tenant compte des évolutions du métier et de son environnement de travail.	
CC14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel Mots-clés : réflexion, analyse réflexive, représentation du métier, engagement, hiérarchisation des besoins, évolution, actualisation des connaissances, innovation	1 Exprime des attentes et des besoins de formation. reformuler : s'engager dans la formation
	2 Réinvestit les résultats de sa réflexion dans son action : - en prenant du recul - en portant une analyse réflexive sur son positionnement et ses activités.
	Clarifie son rôle d'enseignant : postures d'enseignement, représentation du métier.
	Met en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles. reformuler : s'essayer, se donner les moyens.
	Identifie et analyse les écarts entre la conception et la mise en œuvre effective des activités d'apprentissage.
	Effectue régulièrement un retour réflexif sur sa pratique de classe.
	Tient compte des conseils qui lui sont donnés et s'efforce d'améliorer sa pratique.
	Participe activement à la formation continue et initiale
	Réinvestit les apports de la formation continue et initiale

Photo 14 : Positionnement collectif - Les compétences réflexives de l'EN

En complément, des règles internes au collectif qui contribuent à l'avancée du travail qu'il s'est assigné sont toujours présentes : *Dire au CH ce qu'il surligne - Reformuler par moments - Voir ce qui est un peu commun, et ensuite (...) en prendre une et voir comment elle évoluerait du M1 au T2*.

Tout du long, en ce début de nouveau travail de positionnement collectif, CH mène la danse. Il va à la fois : (1) impulser le questionnement en reprenant les propos de certains : « Le plus, mais pas tout ? », « Tout est commun

ou pas ? » « Je surligne la première ? » ; (2) questionner, voire jouer la controverse : « C'est compliqué pour les M1 ? », « Mais en même temps, ils sont bien obligés de s'appuyer sur quelque chose pour... » ; (3) énumérer les compétences pour que le collectif se positionne ; (4) expliciter ce qui se passe dans le collectif : « Ah ! Débat (rire) » ; (5) être plus en retrait lorsque des illustrations ont lieu (TTC4/UA31-33/CH/115-248). Ces moments de construction autour des compétences permettent aussi un travail de re-compréhension des compétences par le collectif : « Ben, disons que... "En utilisant les ressources disponibles", développer ses compétences, (...) moi, j'ai pas compris ce que ça voulait dire, je vous le dis franchement (rire). C'est quoi ? C'est... » (TTC4/UA31/PEMF/166). Des explications de fonctionnement jalonnent toujours les échanges « ... et c'est vrai qu'on l'a un peu enlevé ça, pour laisser en M1, la possibilité, qu'ils les construisent, et pas juste qu'ils sortent le cadre et après qu'ils remplissent, mais sans aucune... » (TTC4/UA31/FU/183). Des anecdotes rythment la réflexion sur l'outil. Les formateurs partagent des anecdotes sur les compétences pour témoigner de la complexité de les travailler selon les EN ou pour partager des problèmes communs, comme les EN qui ne se donnent pas les moyens se projeter dans leur métier (TTC4/UA31/203), le manque de volonté de se développer professionnellement en formation initiale ou continue (TTC4/UA31/213-226). C'est finalement la décision du collectif de reformuler qui engendre une phase de travail, avec des moments de questionnement et de travail et de réponse sous la forme de reformulation. Les échanges sont partagés, rapides et saccadés. Puis, un moment d'empêchements, appuyés sur des illustrations, ne permet d'établir aucune règle, malgré un contenu se centrant sur le fait que les EN ne semblent pas comprendre certaines compétences ou l'intérêt de rédiger des écrits réflexifs. On assiste lors de ce premier temps de positionnement à un collectif qui navigue entre, d'une part une volonté d'avancer, à partir d'un outil qui est au centre de la réflexion, dans sa dimension cognitive et visuelle, et le rôle du CH qui accompagne et guide cette réflexion dans les premiers instants, et d'autre part un collectif qui a besoin de temps d'illustrations, de partage de préoccupations communes, de clarification. A nouveau, la linéarité n'est pas de mise, hormis si l'on considère que les ruptures font aussi partie d'une linéarité de construction du collectif.

1.7.2.2. La compétence éthique des EN

De l'UA 34 à 38, le collectif se penche sur les compétences relatives à la prise en compte des éléments réglementaires et institutionnels de son environnement professionnel en lien avec les responsabilités attachées à sa fonction. La progression suit le processus suivant :

- 1) De manière assez typique, un premier temps voit se confronter différentes manières d'aborder la compétence éthique et réglementaire en fonction des missions de chacun des formateurs.

FU partage des informations sur la manière dont la compétence est travaillée à l'INSPE : « Dans la maquette du M1, la nouvelle, on en a placé des morceaux de ça. Bon, c'est aussi par rapport au contexte actuel, l'actualité [assassinat de S. Paty], tout ce qui est en lien avec les valeurs de la république... » (TTC4/UA34/FU/265) ; « Je crois qu'ils ont des cours théoriques en philo au 1er semestre et au 2ème semestre, je sais que nous on interviendra un peu, parce qu'on voulait vraiment qu'il y ait quelque chose » (TTC4/UA34/FU/270). Il évoque les problèmes

d'intérêt auxquels les formateurs sont confrontés : « Et là, tu vois, c'est très inégal. (...) On peut faire le cours à 3 et les 15 autres, on ne sait pas ce qu'ils font. (...) Y'en a toujours 2-3 qui y ont été confrontés, eux ils ont des vrais besoins, et ils demandent des choses (...) Pour nous, c'est génial. Ben en gros, les 13 autres, partez, on a envie de dire, c'est horrible, hein, mais... » (TTC4/UA34/FU/289). PEMF dit être « assez sensible à l'EMC » et « travaille beaucoup ces compétences dans la classe » : « Déjà, j'ai une heure d'EMC tous les lundis. Quand elles viennent le lundi, systématiquement, elles voient quelque chose en EMC » (TTC4/UA34/PEMF/292+294). Enfin, CPC ne travaille cette compétence à condition « qu'on ait la matière, parce que si tu l'as pas... », ce qui est très aléatoire : « C'est pas des choses... Nan, les parcours éducatifs... Ça dépend, si vraiment dans une école, si vraiment... si ça concerne une réunion de cycle et qu'il y a un projet... » (TTC4/UA34/CPC/307+309). Le tout semble très juxtaposé dans les prises de parole. Les échanges sont habités par la référence aux collectifs d'appartenance de chaque formateur et aux EN, et quelques TU qui viennent ponctués l'ensemble, reflet de questions intra-collectif de demande d'informations.

- 2) La confrontation aboutit à un positionnement assez désorganisé sur les compétences éthiques à travailler auprès des EN, qui permet au collectif de « prendre le pouls » sur le positionnement collectif.

Le collectif fait à nouveau quelques références à son groupe par un ON. PEMF se lance en disant que : « Tu vois, par exemple, moi je n'ai pas du tout surligner "organise différentes formes de débat"... » (TTC4/UA34/PEMF/303). FU un peu plus tard demande : « Et qu'est-ce que vous pensez de la posture ? C'est-à-dire la dernière... » (TTC4/UA34/FU/311). Si aucune organisation spécifique n'apparaît comme ce fut le cas précédemment, le collectif plus autonome, sans un guidage serré du CH, tâte le terrain, essaie de voir si un consensus se dégage, de manière prudente. Il y aura consensus autour de ces deux règles.

- 3) Des obstacles pointés amènent le collectif à être tiraillé entre questionnements et essais de réponses.

Un partage d'informations et d'illustrations sur des situations particulières rencontrées d'EN pour lesquels cette compétence est à renforcer aboutit à un constat d'échec sur la question de la réponse collective apportée à la posture éthique de l'enseignant : « Et je crois qu'on n'est pas capable de leur donner, nous tous collectivement » (TTC4/UA35/FU/328). Cet empêchement, ainsi que certaines jeunes représentations sur le métier d'enseignant et la préoccupation de manque de motivation des étudiants, vont être le point de départ d'une prise de conscience du collectif : « Ils ont des cours, mais ils n'arrivent pas à faire les liens » (TTC4/UA35/FU/339) ; « Je me demande, en tant que formateurs... je trouve qu'on le fait pas suffisamment / Nan, moi je le fais pas assez » (TTC4/UA35/CH+CPC/342-343). Si le collectif s'accorde rapidement sur la règle *[La compétence] "Adopte une posture qui incarne les valeurs de la république" est le cadre du métier, recouvre tout le reste*, les autres règles vont se construire progressivement, plus dans la douleur de l'inter-individuel :

- *Proposer des études de cas, des situations concrètes à étudier [pour travailler cette compétence]*, mais celle-ci ne remportera pas l'unanimité : « C'est ce qu'on fait en M2, mais c'est trop tard, et comme ça les concerne pas tous... et on sent très bien, en plus, qu'il y en a peu qui arrivent en plus à prendre du recul » (TTC4/UA354/FU/354+356), cela malgré des relances au sein du collectif : « Ouai, mais peut-être

- Mettre les étudiants sur le terrain, les envoyer sur le terrain en REP+ avec des PEMF et l'INSPE engendrera un consensus, règle qui permet également de déconstruire des représentations, des clichés sur la REP+ (TTC4/UA35/CPC/385-392).

4) Le collectif se recentre sur l'outil qu'il conçoit et se positionne sur les compétences communes à travailler du M1 au T2.

The diagram illustrates a 100-day timeline with various colored blocks representing different activities. Below the timeline are three sections: 'Partage et analyse d'expériences', 'Positionnement (moment de travail sur l'outil)', and 'Partage d'expérience, problème et questionnement'. At the bottom are three boxes labeled 'UA35', 'UA36', and 'UA37'.

Si jusque-là, la prise en charge de l'énumération des compétences à travailler était menée par CH, cette fois-ci, cette animation et régulation est plus souple avec la participation d'un plus grand nombre : « Et moi j'avais mis l'autre 1 aussi : "Favorise la prise de parole de tous les élèves, (...) les propos et les tient en compte" » (TTC4/UA36/PEMF/416) ; « "Accueille"... Ben là, c'est... "Accueille sans discrimination les élèves..." » (TTC4/UA36/CPC/444). Le ON-collectif est régulier et pointe surtout la nécessité de cohérence que cherche le collectif dans ce travail de positionnement, entre ce qui a été décidé précédemment et les discussions qui ont eu lieu : « Ben, on pourrait si le M1 prend un atelier en charge » (TTC4/UA36/410), « Ben, quand ils prennent... s'ils

ont un petit groupe en charge, il faut qu'on puisse leur faire confiance » (TTC4/UA36/427), « Ça rejoint... ce qu'on disait... l'attitude... » (TTC4/UA36/447). Les compétences vont être coupées, reformulées et chaque mot est questionné pour coller au plus près de l'intention collective.

5) Le collectif s'égare dans des partages d'expériences et de problèmes et termine sur un constat d'échec. Le collectif reste fragile et incertain dans son développement. La progression constructive s'arrête en UA37, consistant essentiellement en un partage de constats sur des PEMF pas toujours bienveillants qui ont un discours différent de leur posture (TTC4/UA37/PEMF/475) et sur des EN dont la posture manque de responsabilité (TTC4/UA37/482-498) et leurs demandes particulières aujourd'hui, comme des frais de déplacements lorsqu'ils sont amenés à se rendre sur un autre lieu de formation, élément corroboré en formation continue (TTC4/UA37/CPC/521-538). Une forte propension de IL, renvoyant à l'EN, est utilisée dans les verbatims, et de JE pour décrire les situations ; des ON-collectifs d'appartenance premier jalonnent le discours pour s'ancrer dans une réalité qui est commune à chaque communauté de formateurs. Le tout se conclut sur un constat d'échec et de manque de moyens sous la forme d'un ON-collectif : « Si on avait plein d'argent et plein de moyens, on pourrait faire plein de choses, sauf que... on essaye de faire avec des... des bouts de bougie, quoi ! » (TTC4/UA37/PEMF/544). Une union du collectif se dégage, mais une union dans des constats qu'elle ne dépasse pas, sur lesquels elle pense ne pas avoir de leviers. Néanmoins, au centre de ces éléments, une courte recherche de solutions vient reconvoquer les règles précédentes, les rappeler, en allant plus loin selon une vision plus macroscopique : *Permettre aux stagiaires de construire des choses qu'on mettrait en pratique à côté (« Revenir au système de l'école normale où on les mettait tout de suite dans des écoles, beaucoup plus »* (TTC4/UA37/FU/500).

6) Le collectif se recentre sur l'outil et reformule des compétences pour mieux les faire correspondre aux besoins. Si le collectif était prudent en phase 2 dans le positionnement, il s'affirme plus ici et accepte d'opposer ses points de vue : « Attends voir. Alors, peut-être pas "les met en application", ces outils institutionnels, mais ils pourraient en avoir la connaissance, nan ? Ce que c'est un PPRE, ce que... nan ? vous pensez pas ? » (TTC4/UA38/FU/558). Une mise en débat sur la proposition passe par des illustrations sur l'accompagnement du PEMF envers ses stagiaires M2 ou quand il donne des cours à l'INSPE (TTC4/UA38/556) et des demandes de précisions sur les contenus des cours en M1 (TTC4/UA38/560). Ce débat engendre la conclusion que « ça fait peut-être un peu beaucoup de choses » (TTC4/UA38/565) et que des choix sont à faire (TTC4/UA38/566-567). Cela aboutit finalement à l'acceptation de la première proposition envers une reformulation : « Connaitre l'existence des outils » plutôt que « Accompagne, conçoit et met en œuvre les parcours de réussite et outils institutionnels afférents ». Le positionnement est ainsi indexé aux éléments de connaissance du système et ce que chacun va apporter comme informations sur sa connaissance de l'accompagnement, mené individuellement ou collectivement dans le centre de formation. Puis, le collectif en arrive à un questionnement sur les futurs enseignants M2 contractuels et la manière dont cela se réalisera dans les écoles, avec un flou sur les conditions de mise en œuvre. Un ON-collectif massé et présent termine alors cette réflexion sur la compétence éthique et réglementaire : le collectif s'unit à nouveau autour de freins passés commun : « J pense que cette crise, elle révèle des trucs hein... qu'on voyait de

loin, mais alors là, ça explose hein » (TTC4/UA38/FU/596). La Photo 16 témoigne du positionnement collectif sur les compétences éthiques de l'EN.

Compétences relatives à la prise en compte des éléments réglementaires et institutionnels de son environnement professionnel en lien avec les responsabilités attachées à sa fonction	
CC1 Faire partager les valeurs de la République Mots-clés : liberté, égalité, fraternité, laïcité, neutralité, équité, respect, écoute	1 Rappelle les règles de vie présentes dans la classe et dans l'école. Rend les échanges possibles cadrés par ces règles.
	2 Construit des règles de vie avec le groupe classe en lien avec les valeurs républicaines : - les fait vivre - les fait évoluer.
	1 Favorise les prises de parole de tous les élèves. Est à l'écoute de leurs propos et les prend en compte.
	2 Fait circuler la parole, en veillant à l'expression de chaque élève, au respect mutuel lors de situations régulières d'échange.
	3 Organise différentes formes de débat.
	Connait les valeurs de la République , y fait référence dans ses enseignements notamment à travers la mise en œuvre de l'EMC. Engage les élèves, la classe dans des actions citoyennes qui s'inscrivent dans le parcours citoyen. Adopte, dans sa relation avec les partenaires et les élèves, une posture qui incarne les valeurs de la République.
CC2 Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école Mots-clés : cadre réglementaire, service public, droits et obligations, sécurité	Connait et respecte les obligations professionnelles statutaires de l'enseignant : - ses obligations au sein du service public d'éducation : ponctualité, assiduité, communication, sécurité, protection de l'enfance la sécurité des élèves est assurée de manière continue dans tous les enseignements - le cahier d'appel est renseigné - le cahier journal est régulier et précis (<i>objectifs ; compétences</i>). Connait les documents réglementaires à compléter : registre d'appel, règlement de l'école, projet d'école etc... Explicite aux élèves, aux parents, aux partenaires, le sens et les enjeux de l'institution scolaire, du projet éducatif de la classe, de l'école.
CC6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques Mots-clés : cadre et règles, loyauté, équité, bienveillance, attitudes et langage, exigence, ambition, parcours	Accueille sans discrimination les élèves, les enseignants, les parents et les partenaires.
	Prend en compte leurs propos, leurs besoins, leurs interrogations et leurs propositions.
	Agit avec bienveillance et exigence pour favoriser la construction de l'estime de soi. Encourage et valorise les essais, les progrès et les réussites de chaque élève.
	Sait mener un usage responsable d'Internet et des réseaux sociaux.
	Accompagne, conçoit et met en œuvre un parcours de réussite pour chaque élève en partenariat avec tout membre de la communauté éducative et en appui sur les dispositifs et outils institutionnels (PPRE, PAP, PAI, Stage de réussite, adaptation pédagogique au sein de la classe) . Connaître l'existence des outils Prend appui sur les dispositifs et outils institutionnels : Parcours citoyen, Parcours éducatif de santé, PEAC.

Photo 16 : Positionnement collectif - Les compétences éthiques de l'EN

Pour conclure sur ce positionnement collectif, on assiste à un développement que l'on pourrait qualifier d'assez typique et linéaire : (1) Confrontation juxtaposée des manières d'appréhender la compétences en fonction des missions de chaque formateur ; (2) Positionnement collectif prudent et désorganisé sur l'outil ; (3) Tiraillement collectif entre partage d'obstacles et élaboration de réponses ; (4) Positionnement collectif rapide sur l'outil avec une visée de cohérence de discours collectif recherchée ; (5) Partage de constats et de problèmes ; (6) Positionnement collectif sur l'outil et reformulation. Le collectif passe les deux premiers temps à se jauger, s'écouter, s'unir pour poser les nœuds du problème en phase 3 et construire des réponses dans le réel des situations, avec des réussites et des échecs, mais toujours avec un appui sur les connaissances et expériences de chacun qui permettent la mise en débat. L'union se matérialise autant dans les règles construites que dans les questionnements ou les freins communs constatés.

Le collectif de formateurs a finalement entrepris un travail précis autour des compétences professionnelles éthiques, en se concentrant sur l'analyse et l'adaptation des pratiques en fonction des évolutions du métier. Ce processus s'est déroulé en plusieurs étapes, marquées par l'utilisation de l'outil à produire pour guider la réflexion collective, des moments de questionnement, et des échanges parfois désorganisés. Les discussions ont révélé certaines divergences sur l'interprétation et l'application des compétences, mais aussi une volonté commune de trouver des solutions adaptées. Malgré des efforts de reformulation et de consensus, le collectif se heurte à des obstacles et conclut sur un sentiment d'impuissance face à certaines limitations institutionnelles.

1.7.2.3. La compétence relationnelle des EN

Le collectif se décentre de son travail et fait un point de situation à l'approche de la fin horaire de la session de travail pour savoir comment il poursuit sa réflexion. Le ON-collectif qui surgit est celui du collectif de travail qui se positionne à nouveau sur sa manière de travailler et se projette (Extrait 1).

599	CH	Hum... Qu'est-ce qu' on fait ? Je vois l'heure avancer. Est-ce qu' on fait toutes les compétences ou pas ? Ou est-ce que vous... ?
600	CPC	Est-ce qu' on pourrait quand même peut-être faire... Si on arrive à... là, on a quasiment fini tout ce qui est...
601	CH	Là, on a fait tout ce qui est éthique
602	CPC	On a peut-être encore...
603	PEMF	On fait rapidement sinon encore...
604	CPC	... s'intégrer dans une équipe d'école ? Enfin, la CC10 encore
605	CH	On fait tout le bloc jaune là, les compétences relationnelles ?
606	PEMF	Ouai, ouai, moi je dirais ça et on s'arrête au contenu disciplinaire et didactique ? On essaie de faire un peu...
607	FU	Ouai, ouai, t'as raison PEMF
608	CH	Et ensuite, on essaie peut-être d'en prendre une et de voir qu'est-ce qui est... la progression, ouai
609	FU	Oui, de l'éclater, de l'étaler sur...
610	CH	Alors les compétences relationnelles...
611	CPC	Oui, vaut mieux terminer... parce que c'est vrai que tout ce qui est P3-P4-P5, c'est aussi important aussi
612	CH	Oui, comme ça on le fait en deux temps. Tout ce qui concerne la maîtrise de la langue française à des fin de communication

Extrait 1 : Etude du ON-collectif dans un moment collectif de projection

Le collectif se projette dans le reste du travail à travers les règles suivantes : (1) Faire tout le bloc jaune des compétences relationnelles ; (2) En prendre une [une compétence] et de voir la progression, l'étaler ; (3) Envisager le reste des compétences à travailler pour la prochaine session de travail. Ce point de situation témoigne d'un

processus de développement du collectif qui a besoin de se situer collectivement dans une temporalité par des points de situation réguliers qui lui permettent de savoir où il en est des objectifs qu'il s'est fixé et des éléments encore à venir. Ces prises de décisions sont collectives. La suite du travail sur la « compétence relationnelle, de communication et d'animation favorisant la transmission, l'implication et la coopération au sein de la communauté éducative et de son environnement » va emprunter les mêmes ingrédients que précédemment décrits, à savoir :

- Une énumération des compétences, qui est à nouveau davantage animée par CH, à un rythme soutenu, avec des concentrations de positionnement sur les compétences et des moments de non-positionnement. Les verbatims où une nouvelle compétence est abordée montre cette concentration et ces interstices « autres » que nous décrivons ci-après :

614 – 643 – 646 – 649 – 652 (CPC) - 661 – 669 (CPC) - 705 – 712 – 717 – 720 – 725 – 727 – 758

- Des demandes ou des partages d'informations pour mieux faire un choix qui vont davantage se situer dans les interstices précédemment évoqués : « Moi, je l'ai mis parce que je sais que... je ne sais plus si c'est en M1 ou en M2 qu'il y a ces cours ? » (TTC4/UA38/CPC/619) ou « Voilà, c'est le fonctionnement. Là, en M1, on le fait autour du CSE, tout ce qui est.... ben voilà, le système éducatif et son fonctionnement : "connaissance du système éducatif" » (TTC4/UA38/FU/672) ;
- Des reformulations (à nouveau dans le travail d'interstice) : « Il faudrait le reformuler » (TTC4/UA38/CPC/628) ou « "Prendre conscience", c'est bien. Il faut qu'ils le conscientisent. Pas forcément quand ils maîtrisent... » (TTC4/UA38/FU/635) ;
- Des explicitations et justifications de choix individuels : « Ça, je l'ai mis... Oui, déjà avoir l'échange, "échanger déjà avec son binôme", travaille en concertation, faut aussi que ça aille dans les deux sens, quoi. On ne peut pas obliger une relation, mais au moins qu'il y ait un échange » (TTC4/UA38/CPC/653) ou « Moi j'essaie de voir à chaque fois par rapport à mes stagiaires. Tu vois, de voir un petit peu, comme ils réagissaient. » (TTC4/UA38/PEMF/762) ;
- Des illustrations de problèmes annexes à l'outil, qui ne font pas avancer le travail stricto sensu mais qui émergent : « Bon, y'a 150 L3 qui font leur stage et ils veulent que rester à Strasbourg, ça pose de gros problèmes. Et je leur dis de partir. Je les envoie d'ailleurs à H. ... » (TTC4/UA38/FU/696) ; « Moi j'avais une stagiaire l'année dernière, elle me dit (...) : "J'ai écrit un mot à un parent d'élève, mais je crois qu'il l'a pas très bien pris". J'ai dit : "Montrez-moi". Oh purée, quand j'ai vu le mot ! (rire) J'ai dit : "Oula, mais faut quand même un peu mettre les formes, parce que là, c'est quand même..." » (TTC4/UA38/PEMF/747).

Si quasiment aucun ON-collectif n'est présent dans cette UA, c'est l'outil qui fait office d'union du collectif. Une seule règle est d'ailleurs présente (*Prévenir, anticiper cette représentation de "chacun travaille en individuel, chacun ferme sa porte et chacun fait sa petite tambouille"*), l'outil faisait foi des règles construites autour du continuum d'accompagnement (Photos 14 et 16).

1.8. Inscription collective dans un continuum de formation

La 8^{ème} étape de développement de notre collectif de formateurs approfondit le travail jusque-là mené d'accompagnement collectif sur certaines compétences en ciblant une et en approfondissant la division du travail nécessaire dans une perspective de continuum de formation inter-formateurs été inter-institutionnel pendant 2 UA (Tableau 22).

TTC1				TTC2								TTC3								TTC4								TTC5								TTC6																			
U	A	1	2	U	A	3	4	U	A	5	6	U	A	7	8	U	A	9	0	U	A	1	2	U	A	3	4	U	A	5	6	U	A	7	8	U	A	9	0	U	A	1	2	U	A	3	4	U	A	5	6	7	8	9	0
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0						

Tableau 22 : Tableau-étape UA 39-40

En UA39-40, le collectif se penche sur la compétence CC14 « d'analyse et d'adaptation de sa pratique professionnelle en tenant compte des évolutions du métier et de son environnement de travail », avec un autre angle de travail, celui de la décomposition de la progressivité à envisager du M1 au T2 dans une nouvelle organisation du continuum de formation. Le collectif s'engage d'abord dans une phase de positionnement sur la compétence qu'il souhaite travailler. Ce questionnement est progressif et se fait avec prudence avant de se positionner, d'une manière proche à ce qui a déjà été constaté précédemment au début de l'analyse de la compétence éthique. C'est un moment où le discours renvoie principalement et uniquement à deux pronoms : le JE et le ON-collectif. Il s'agit bien alors de la dynamique entre collectif et individuels qui se joue. Le ON en jeu est un :

- ON de questionnement, qui oscille entre des questions fermées (« Alors, est-ce qu'on en prend une et on essaie de voir la progression ? » (TTC4/UA39/771), mais aussi un ON qui questionne sans questionner, qui ne va pas jusqu'au bout de ses questions (« Une qu'on vient de... ? » ou « Après, ça devrait être là tout le temps, mais justement, est-ce qu'on pourrait... ? ») (TTC4/UA39/CH+FU/771+784) ;
- ON de clarification : « Donc, on fait pas P1-P2-P3 ? » (TTC4/UA39/FU/774) ;
- ON de recherche de cohérence qui prend appui sur le vécu passé du collectif : « Et qui, je pense... au regard de tout ce qu'on vient de dire, l'engagement et... c'est ce qui... » (TTC4/UA39/PEMF/793) ;
- ON de présent qui rappelle les éléments à sa disposition pour mieux se positionner : « Ok, donc là, on a les compétences communes, selon nous, du M1 au T2, concernant les compétences relationnelles, éthiques et d'analyse réflexive » et « Et parce que dans nos... dans les référentiels qu'on utilise, la CC14, pour les T1-T2, c'est ce qu'on a mis tout en haut. » (TTC4/UA39/CH/769+797)

Au centre de tout ça, chaque JE se positionne en faisant part de nombreuses hésitations par le biais de verbes d'opinion : « Ben oui... non ? J'pense », « Ben, je sais pas, soit la CC14 ou la CC1 ? », « Elles sont toutes intéressantes, c'est dur de choisir... ben la 14, elle... j'sais pas... ». Ces hésitations vont faire en sorte de vouloir se raccrocher au CH, dans un rôle qu'on lui donne, mais qu'il ne prend pas : « Après la CC1 aussi, ou la CC6, c'est bien aussi, je sais pas... CH, choisis ! » (TTC4/UA39/FU/784). Des marqueurs d'avis vont progressivement

se poser dans le discours collectif : « Je trouvais qu'elles étaient assez intéressantes » (TTC4/UA39/FU/782), « Moi, j'ai une préférence mais... enfin, j'ai une préférence... je me dis que c'est affreux d'avoir une préférence pour une compétence » (TTC4/UA39/CH/785), « Moi, j'ai l'impression que dans nos échanges, la CC14, c'est ce qui... comment dire... c'est ce qui ressort le plus » (TTC4/UA39/CH/792) Ces marqueurs d'avis vont être de plus en tranchés : « Enfin moi, je vais parler moi en tant que formateur, je sais que c'est quelque chose auquel j'accorde énormément d'importance depuis le début du suivi » (TTC4/UA39/PEMF/793), pour terminer sur une question fermée du CH : « Donc ça serait intéressant de s'interroger là-dessus. On part sur CC14, alors ? » (TTC4/UA39/CH/800) et établir la règle interne au collectif : *Etablir une progression de la CC14*.

Le travail débute d'abord par un partage d'informations sur l'écrit réflexif, un écrit que le M1 et le M2 doivent rédiger et qui témoigne de ses capacités d'analyse réflexive. Le collectif passe par cette entrée pour s'engager dans la progressivité de la compétence. Pourrait-on à nouveau se dire que le collectif avance dans la réflexion avec prudence ? Un collectif incomplet part d'un constat qu'il fait : le manque de compréhension d'un exercice réflexif, alors qu'il revêt un intérêt de développement professionnel (Extrait 2).

806	PEMF	Tu vois, quand on parle d'écrit réflexif, même dans le titre : "écrit réflexif"
807	FU	« Je réfléchis à ma pratique »
808	PEMF	« Je réfléchis à ma pratique », et j'ai l'impression qu'ils n'ont pas compris le rôle de...
809	FU	Nan, c'est pour les embêter, comme on disait tout à l'heure
810	PEMF	Ouai, c'est ça, c'est pour les noter, c'est pour les...
811	FU	Alors que je pense que c'est l'évaluation la plus intelligente de toutes leurs années, ici, du master, cet écrit réflexif

Extrait 2 : TTC4 (806-811)

Va s'en suivre une série de questions, qui va élargir la problématique de travail au reste du collectif : « Alors, écrit réflexif, c'est quand ? c'est en M1 ou en M2 ? », « Ils en ont 2 en M2 ? ils en ont pas 2 ? un en décembre et un en mars ? », « Pour l'évaluation à la fin des semestres ? », « Et y'a des critères prévus pour évaluer cet écrit ? et c'est... enfin de tête... ? » (TTC4/UA39/812-819). Ce questionnement engendre alors un partage d'informations sur l'écrit réflexif : ses critères, l'outil du formateur les rassemblant pour évaluer la production, la consigne de l'écrit, les situations possibles à présenter. FU et PEMF partent à la recherche de cet outil dans leur ordinateur et sur leur téléphone portable. Le collectif entier se saisit de cette réflexion et CPC et CH répondent à la problématique initiée par FU et PEMF. Des liens sont établis entre l'écrit réflexif en M1 et M2, davantage chapoté par l'INSPE par le biais des PEMF et FU et l'entretien oral faisant suite à une observation de classe en T1 par les CPC (Extrait 3).

862	CPC	Du coup, ça serait intéressant pour la progressivité
863	CH	Parce qu'après en T1-T2, quel est le pendant de ça en T1-T2 ? C'est quand on leur demande d'analyser leur séance ?
864	CPC	Ben c'est durant l'entretien. Y'a pas vraiment d'écrit, euh... c'est à l'oral
865	CH	C'est ça. C'est pas à l'écrit, mais c'est à l'oral. Et c'est aidé, parce que t'es avec quelqu'un... C'est peut-être même plus simple en T1-T2
866	CPC	Ben, oui, là c'est très vague, "une situation vécue", faut déjà
867	CH	Ca nécessite quand même de prendre du recul, seul, en lien avec les compétences et...
868	CPC	Ouai, et ne pas être complètement dans la description euh... parfois chronologique et tu racontes finalement
869	FU	Je le trouve plus (<i>toujours sur son ordinateur</i>)
870	PEMF	Alors, moi je l'ai là (<i>toujours sur ordinateur portable</i>)
871	CH	C'est intéressant de le savoir, parce que du coup, quand on est en entretien T1-T2, on sait qu'ils sont déjà passés par ces étapes-là... c'est-à-dire que... par moment, tu leur demandes d'analyser la séance, et ils sont juste dans la description
872	CPC	C'est ça, ils racontent... et pourtant, ils devraient le maîtriser déjà, ça
873	CH	Ça veut dire que nous, on peut déjà leur dire : "Décris, analyse et fais des liens avec le référentiel de compétences"
874	CPC	Oui, on pourrait aller jusque-là

Extrait 3 : TTC4 (862-874)

Dans cet extrait, des moments de projection sont identifiés, notamment par la présence d'un discours au conditionnel par CPC (cf. en **rouge**). Il s'agit d'une prise de conscience qui lui permet de se projeter dans son activité en envisageant des transformations : l'activité collective nourrit l'activité individuelle. CH tient un rôle de facilitateur, qui met en lien les éléments pour favoriser cette réflexion à la fois collective et individuelle. La règle qu'instaure le collectif est alors : *Faire un pont entre les critères de l'écrit réflexif en M2 et l'analyse de séance demandé en accompagnement en T1*. Une phase de lecture du document d'appui aux formateurs INSPE de cet écrit, ses critères et ses liens avec le référentiel de compétences, permet de réengager le collectif dans la question initiale, rappelée PAR CH : « Qu'est-ce qui... qu'est-ce qui serait attendu selon nous en M1, M2, T1, T2 par rapport à cette compétence-là, du coup ? Si on prend appui sur ce qu'on a surligné, sur l'écrit réflexif, sur ce qui se passe en T1-T2 dans les entretiens... » (TTC4/UA39/CH/896), question à laquelle le collectif n'a pas encore répondu, puisqu'il a pris un chemin contourné pour l'instant. La première règle qui sera proposée est : *Passer de s'engager à exprimer un besoin de formation entre M1 et T2* (TTC4/UA39/CPC/911). Elle nécessite discussion au regard des pratiques des PEMF auprès des M2, qui dit que l'expression des besoins de formation est déjà une activité demandée aux M2 (TTC4/UA39/PEMF/918-924). Un silence se fait alors sentir et un débat va s'enclencher sur le degré de finesse d'identification d'un besoin de formation, allant de l'identification d'une envie de formation, celle

d'un besoin parmi plusieurs choix possibles et celui qui prend en compte plusieurs paramètres sans choix initial. Le collectif interroge les paramètres d'identification d'un besoin de formation, les place dans une temporalité du M1 au T2 et cherche les formulations correspondant le plus à sa pensée. Le collectif avance de plus en plus dans l'opérationnalité, en entonnoir en quelque sorte, du principal général, à ses nuances et à sa formulation. Le ON-collectif est alors celui de la formulation : « Est-ce qu'on peut aller dans... "pour son développement professionnel" ? C'est aussi dans l'optique d'évoluer » (TTC4/UA39/CPC/951), « Et là (revenant au M1), on disait avant : "S'engager..." » (TTC4/UA39/CH/960), « C'est ce que je me disais, est-ce qu'on peut pas mettre "participe" ? "participe activement..." ? » (TTC4/UA39/PEMF/963). Les prises de parole sont courtes et saccadées. Au final, le collectif s'arrête sur la progressivité du schéma 13.

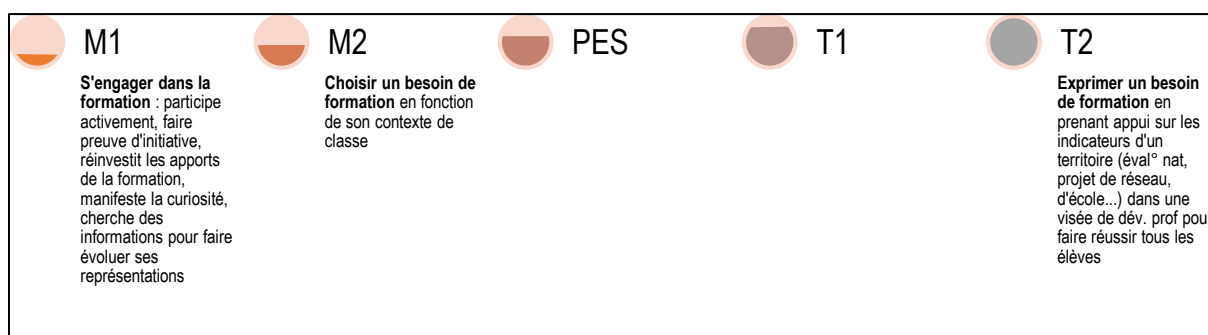


Schéma 13 : Progressivité de la compétence d'analyse réflexive de l'EN

Dans cette UA, le collectif élabore la progressivité de la compétence d'analyse réflexive du M1 au T2, en construisant 5 règles, à la fois des règles internes au collectif et des règles avec le continuum pour destinataire. Le collectif s'engage alors dans une nouvelle division du travail, que l'on peut synthétiser en schéma 14.

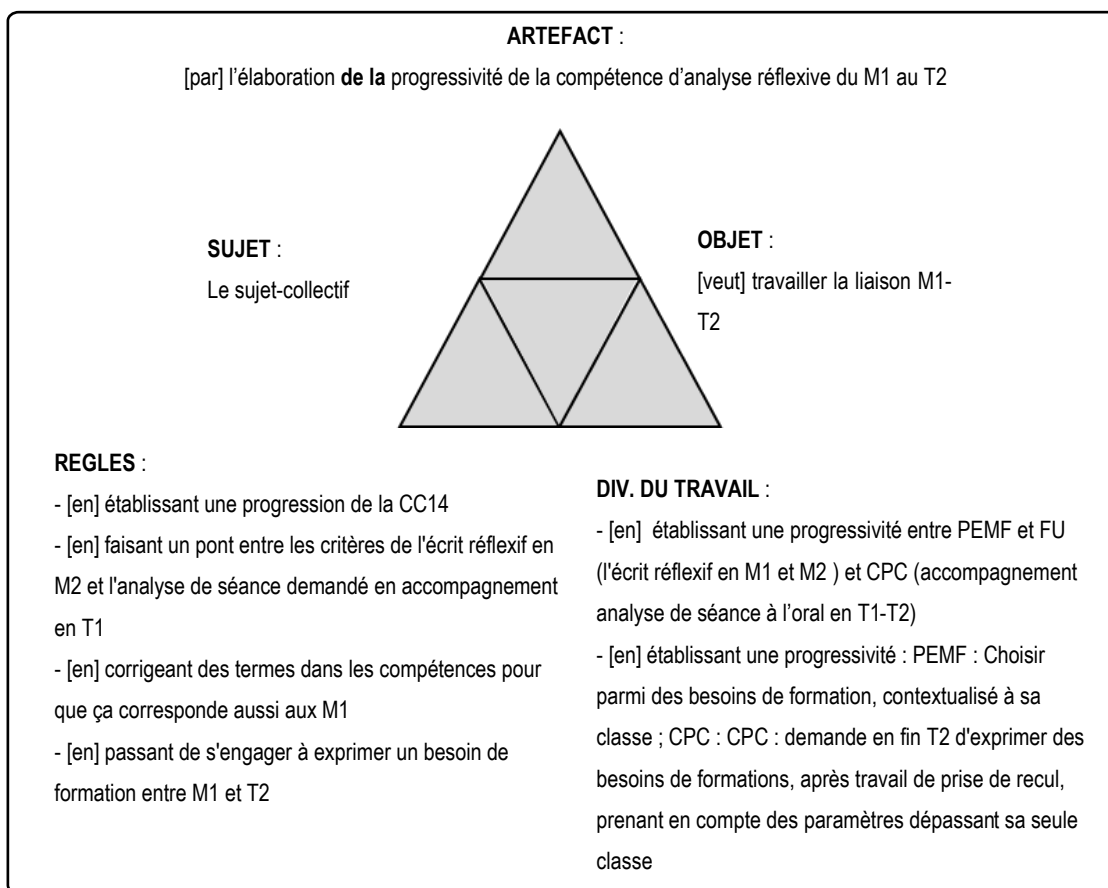


Schéma 14 : Modélisation de l'activité du collectif de travail – Inscription dans un continuum

L'UA40 s'enclenche par un nouveau questionnement : « Et qu'est-ce qu'on fait du PES ? » (TTC4/UA40/FU/1009). Le questionnement est enclenché par FU. Cette question n'aboutira pas, malgré une volonté initiale de se projeter (« Est-ce qu'on pourrait pas se projeter déjà ? », (TTC4/UA40/PEMF/1010). En effet, le collectif s'engage dans un échange explicatif sur le fonctionnement projeté l'année suivante pour les PES, les questions attenantes et les craintes associées. Le questionnement va davantage engendrer une dynamique entre les communautés d'appartenance premières de chacun et les PES, dans un ON/IL, à laquelle s'ajouteront les communautés des décideurs hiérarchiques et des MAT. C'est un nouveau système de formation qui est discuté des verbatims 1009 à 1098. Ce partage d'informations perd le collectif dans le questionnement initial, met le ON en difficulté, qui avec ne surgit que pour faire un parallèle avec l'existant connu (« Ils seraient en fait, ils ressembleraient au T1, comme on le connaît actuellement » ou « C'est pour ça que quand j'ai commencé à réfléchir. Je me suis dit : "On sera sur 6 années"... C'est ambitieux, hein ! » (TTC4/UA40/FU/1027+1029)). La fin du TTC4 approchant, le collectif se dit rapidement qu'un obstacle est pointé (« Du coup, tu poses une colle là FU, sur comment est-ce qu'on intègre le PES dans tout ça ? » (TTC4/UA40/CH/1067)) et se rétracte vite de la réflexion : « Alors, on le laisse comme ça et puis on voit » (TTC4/UA40/CPC/1068).

L'UA40 et le TTC4 se closent sur la projection dans le prochain temps de travail, pour lequel le collectif est au clair au regard des jalons déjà posés tout du long du travail : « La fois prochaine, du coup, c'est dans deux mois, on

peut peut-être continuer sur les autres compétences, P3-P4. Et à nouveau s'essayer à... » (TTC4/UA40/CH/1101). PEMF propose l'envoi d'un document à l'ensemble du collectif.

1.9. Emergence d'un collectif tridimensionnel

Des UA 41 à 46 (Tableau 23), le collectif de formateurs se construit en un collectif tridimensionnel, s'articulant autour de développements professionnels individuels, de collectifs incomplets et la poursuite de liens intra-collectifs, les trois semblant nécessaire au développement du collectif de travail ici étudié.

TTC1			TTC2						TTC3						TTC4						TTC5						TTC6																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
U A 1	U A 2	U A 3	U A 4	U A 5	U A 6	U A 7	U A 8	U A 9	U A 10	U A 11	U A 12	U A 13	U A 14	U A 15	U A 16	U A 17	U A 18	U A 19	U A 20	U A 21	U A 22	U A 23	U A 24	U A 25	U A 26	U A 27	U A 28	U A 29	U A 30	U A 31	U A 32	U A 33	U A 34	U A 35	U A 36	U A 37	U A 38	U A 39	U A 40	U A 41	U A 42	U A 43	U A 44	U A 45	U A 46	U A 47	U A 48	U A 49	U A 50	U A 51	U A 52	U A 53	U A 54	U A 55	U A 56	U A 57	U A 58	U A 59	U A 60	U A 61	U A 62	U A 63	U A 64	U A 65																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																	

Tableau 23 : Tableau-étape UA 41-46

Les UA 41 à 46 marquent le début d'un nouveau TTC. Il est mené de manière hybride : PEMF, FU et CH sont en présentiel et CPC en distanciel via visioconférence. Le collectif se réunit pour la cinquième fois pour poursuivre le travail engagé lors de la précédente rencontre : la construction d'un outil rassemblant les compétences à travailler du M1 au T2 par des formateurs pluriels. Avant de continuer le travail de positionnement collectif autour de deux nouvelles compétences, le collectif de travail s'engage dans l'échange par le partage de développement professionnel constaté depuis le dernier temps de rencontre, un partage des évolutions, des actions et des questionnements individuels que chacun remet dans le « pot commun » du collectif. Ces 6 UA montrent que collectif est finalement composé de *subcollectifs* avec : (1) des trajectoires individuelles qu'on ne peut gommer, qui sont enrichies par le collectif et expérimentées à l'extérieur du collectif ; (2) des dimensions collectives incomplètes : deux acteurs peuvent s'interroger sur une problématique que tout le collectif n'investit pas immédiatement de la même manière ; (3) des dimensions collectives, notamment par la poursuite d'échanges d'informations.

1.9.1. Des développements professionnels individuels

Le collectif débute par la narration juxtaposée des évolutions de chacun, en faisant « un premier point, un peu de retour depuis la fois dernière (...) [sur] tout ce qui serait lié au collectif de travail de près ou de loin » (TTC5/UA41/CH/1). Il s'agit d'une entrée dans le TTC que le collectif de travail répète depuis plusieurs rencontres. Néanmoins, il s'agit de la première fois que CH participe à ce moment de partage de développements professionnels, à cette intégration de l'évolution de l'individu dans le collectif (TTC5/UA41/12-60). Une omniprésence de sa parole est constatée dans un premier temps (TTC5/UA41/12-30). Il partage des éléments de son action de chercheur, sa première analyse des données, sa posture de chercheur et non celle d'accompagnant : « Par exemple PEMF, j'ai commencé à analyser de manière thématique, ce que tu as dit. Donc, j'ai pour l'instant, quelque chose comme ça (*en montrant sa prise de notes*) » (TTC5/UA42/CH/38). Il s'en félicite et se voit avancer :

« En gros, je mets de l'ordre. Je commence un peu à voir de manière longitudinale. Et je commence à conceptualiser les choses, donc ça, c'est le point positif » (TTC5/UA42/CH/25). Ses interventions sont ponctuées par quelques interventions de PEMF et FU, qui sont davantage des exclamations, des signes de suivi du propos et des invitations à poursuivre. Il partage également des éléments de parallélisme entre le développement du collectif qu'il vit et qu'il est amené à accompagner et un autre collectif qu'il accompagne dans ses missions de CPC : « Avec les constellations, c'est un peu... je fais beaucoup de parallèles entre les deux, entre ce qu'on vit entre nous, temps individuels, temps collectif et ce qu'on vit entre nous, puisque c'est un peu la même dynamique de ces modalités de formation » (TTC5/UA42/CH/25). Il relate une instance pluri-catégorielle de recrutement d'un formateur à l'INSPE, en présence de plusieurs représentants de communauté de travail et dit que les échanges lui ont permis d'avoir « une vision plus claire de ce qui était attendu de ce poste-là » (TTC5/UA42/CH/30). L'évolution individuelle se fait donc en partie par le collectif de travail, qui est retravaillé, reréfléchi, mis à distance pour mieux opérer des choix d'évolution individuelle dans des activités annexes à l'objet de travail du collectif. Les outils d'analyse mis en œuvre permettent d'identifier clairement ce temps, avec des interventions de CH longues, dans un discours qui laisse une grande part au JE et au TU/VOUS, car il explique le travail qu'il mène en lien avec le reste du collectif. Des ON apparaissent et un moment de projection (vert foncé) témoignent de la volonté de présenter le fruit de son travail au collectif (Photo 17). A l'inverse, à la gauche du tableau, un ping-pong verbal se met en place entre CH et FU, avec une répartition de la parole plus équitable, et la convocation de plusieurs communautés d'appartenance dans le discours, annonçant une nouvelle dynamique d'échange au sein du collectif.

Partage d'expériences

CH : Elle a eu une idée de l'outil CPC pour aller vers des équipes de travail collectives

Photo 17 : Outil du chercheur – Des développements professionnels individuels - UA42

PEMF poursuit ce tour de table (TTC5/UA41/63-137). Elle fait part d'une évolution dans l'utilisation de ses outils de référence : « Je m'appuie de plus en plus sur l'outil CPC (...) que je m'approprie de plus en plus... et je m'appuie énormément dessus pour, du coup, noter... parce que je suis là pour noter » (TTC5/UA41/PEMF/73). PEMF s'est détachée de l'outil de sa communauté première d'appartenance, a franchi une frontière pour utiliser un outil de la communauté des CPC. Elle se projette dans la poursuite de son accompagnement de l'EN, par : (1) un positionnement assumé : « Je n'ai pas utilisé l'outil de co-positionnement, parce que ça arrivait un peu trop tôt par

rapport à la dernière visite, je trouvais qu'il n'y avait pas eu suffisamment de temps, de cheminement » ; (2) et une projection : « J'ai dit à la collègue que... voilà, d'ici le mois de mai-juin, j'aimerais bien qu'on se revoie pour pouvoir le réutiliser et faire un peu le point » (TTC5/UA41/PEMF/87). Il partage ses évolutions dans une dynamique mêlant une illustration concrète d'accompagnement d'un EN, le partage de difficultés et des projections. CPC (TTC5/UA41/138-163) centre sa réflexion sur l'expérimentation d'un outil menée dans l'interstice de deux TTC. Cette expérimentation constitue un fil rouge, puisque cela a déjà été évoqué au sein du collectif. Il fait part de son expérimentation : « J'ai testé quelque chose avec tout ce qu'on... enfin, ça a un peu cheminé par rapport à tout ce qu'on... enfin, ça a un peu cheminé, tout ce qu'on a dit par rapport aux outils par rapport aux outils qu'on pourrait leur donner pour que cet accompagnement soit un peu plus lisible dans sa globalité. » (TTC5/UA41/CPC/139). On note l'apparition d'un ON-collectif dans le discours de CPC qui est l'élément déclencheur du test mené et de l'évolution individuelle de pratiques. Le reste du discours est davantage en JE dans un souci de description de l'outil conçu et mis en œuvre auprès d'un EN : « J'ai testé du coup le radar de co-positionnement en mettant une courbe pour la visite 1, une autre pour la visite 2 et une 3^{ème}, enfin un graph, pour la visite 3. Et du coup, on voit bien les écarts entre les 3 graphiques et ça permet de mesurer le progrès pour chaque compétence, donc j'ai mis toutes les compétences du référentiel... » (TTC5/UA41/CPC/133). CPC fait le lien avec un précédent échange au sein du collectif et deux règles précédemment établies dans un TTC précédent : l'une relative à l'indication des compétences sur l'outil élaboré ; l'autre permettant de visualiser les progrès de l'EN au fur et à mesure des visites d'accompagnement. Les intérêts de l'outil sont partagés : « Ça a un double avantage, parce que ça permet de voir l'évolution et ça permet aussi de voir où elle se situe par rapport à une échelle de 0 à 4 par rapport à une appréciation de maîtrise » (TTC5/UA41/CPC/133). Des doutes subsistent : « Bon, c'est assez général, parce que c'était difficile de faire quelque chose de pointu. (...) A voir si pour les autres T1, c'est pareil, parce que là aussi, y'a des disparités entre les personnes en termes de degré de compétences » (TTC5/UA41/CPC/133). En s'appuyant sur une illustration que CPC file tout du long, il partage l'analyse d'une évolution de ses pratiques, fruit de la mise en œuvre d'un nouvel outil qui prend en compte les règles établies par le collectif de travail. Cette analyse donne du nouveau grain à moudre au collectif, dans une dynamique où le collectif alimente l'individuel et réciproquement, de manière continue. CH clôt le tour de table (TTC5/UA44-46). La première trace de développement professionnel est issue de l'illustration d'une situation d'accompagnement d'un EN qu'il partage avec une CPC en langue vivante, ne faisant pas partie du collectif de travail. Il fait part à la fois : (1) de la découverte d'un aspect professionnel ayant un impact sur ses missions d'accompagnement : « Elle [CPC en langue vivante] me faisait comprendre une autre facette que je n'avais pas saisi, c'est que l'année dernière, les AED en contrat de pré-pro étaient un petit peu gérés dans les écoles, mais j'ai compris maintenant que les CPC, certains CPC, notamment allemand [...] assuraient un petit peu le suivi du côté de l'employeur (...) » ; « J'ai compris que finalement (...) l'INSPE suit du côté de l'université cette L2 AED et d'un autre côté, forcément c'est la circo dans laquelle elle se trouve » (TTC5/UA44/FU/177+183) ; (2) et d'un autre aspect professionnel plus structurel et de fonctionnement de circonscription du 1^{er} degré : « C'est vrai que je m'attendais que ce soit toi qui me contactes au nom de la circonscription de S.5 et après quand j'ai vu elle, et après elle m'a dit qu'elle est sur plusieurs circons, forcément, c'est une CPC d'allemand » (TTC5/UA44/FU/181). Cela lui permet d'aboutir à l'élaboration d'hypothèses sur de

nouvelles modalités de fonctionnement possibles : « Mais pourquoi on ne peut pas être en amont déjà associé ? (...) "Est-ce qu'on pourrait pas se voir, le référent universitaire avec les collègues tuteurs ou CPC pour qu'on puisse travailler ensemble ?" [discours rapporté d'une conversation] ». Ce développement se trouve empêché dans la réponse que FU obtient de sa hiérarchie : « Ola, j'ai compris : "Non, non, on réglera les problèmes au fur et à mesure quand ils apparaîtront".[discours rapporté]. J'ai dit : « Tant pis, c'est dommage, on pourrait anticiper et essayer de se voir et échanger mais bon, voilà. (...) "Ben voilà encore une belle occasion manquée de travailler un peu plus avec les CPC" » (TTC5/UA44/FU/185). FU, entre les TTC, élabore des nouvelles modalités pluri-catégorielles de fonctionnement possibles. Il fait de même lorsqu'il évoque la possibilité de construire des équipes plurielles pour accompagner un autre type d'EN, les étudiants-stagiaires en 3^{ème} année de licence : « Et puis je me suis dit, ben voilà, monter des équipes de PEMF, mais aussi en L3 (...) en sciences de l'éduc ou alors comment on pourrait travailler ou intervenir [ensemble] » (TTC5/UA45/FU/201). La trace de développement se file avec des propositions, des questionnements (« Là aussi, comment contacter tous les PEMF ? » (TTC5/UA45/FU/201)) et une part empêchée, revenant régulièrement dans le discours, dont les marqueurs sont ici soulignés : « Moi j'ai pas le droit de parler aux PEMF tout seul, voilà... c'est de venir en amont, d'anticiper là maintenant et de dire : "Maintenant, qui voudrait constituer les équipes ?" Et c'est pas fait. Si moi j'envoie un mail aux PEMF, je me... » (TTC5/UA45/FU/233) ou « Moi je rêverais de le faire, (...) faire une réunion avec des PEMF et pas ces réunions qui ne servent à rien, quoi. Des réunions pendant l'année. Mais des fois on se heurte à l'employeur, qui nous dit que vous n'êtes pas libres, qu'on peut pas vous faire venir tous, c'est compliqué... » (TTC5/UA45/FU/251). FU résume la trajectoire individuelle qu'il souhaite prendre, et qui est conséquente à ce que le collectif lui renvoie : « J'ai eu le droit à mon rendez-vous de carrière avec mon cher directeur. (...) Je rêverais... et j'ai pensé aussi au collectif... de faire partager ce que je fais ici beaucoup plus sur le terrain aux étudiants, faire des projets avec des PEMF, des PE tout simples qui soient pas non plus forcément PEMF, des équipes d'école, des CPC, qu'on fasse des trucs vraiment intéressants et qu'on y inclut les étudiants, donc déterritorialiser ces formations » (TTC5/UA46/FU/251). Cet élément était déjà apparu dans le discours de FU. Le collectif tend ainsi à renforcer les volontés d'une avancée professionnelle, appuyée par le collectif, mais empêché.

Les trajectoires individuelles de chacun ressortent donc au sein du collectif. La dimension individuelle ne peut être gommée dans le développement de ce collectif, car un nourrissage collectif ⇔ individuel semble se poser dans les interstices des TTC au sein des activités débordant du collectif du travail.

1.9.2. Un sentiment d'inachevé par des collectifs incomplets

Ce début de TTC voit des moments où le collectif s'inscrit de manière incomplète dans des réflexions. Un collectif incomplet s'interroge alors, dans des ping-pongs verbaux ou des réflexions à deux voix uniquement. Quatre exemples sont perceptibles dans les UA 41 à 46.

L'exemple de l'évaluation

Au cours de sa prise de parole, PEMF partage le constat qu'il se situe dans la période de fin de ses visites. Il dit avoir pensé à FU : « Et j'ai pensé à toi (*se tournant vers FU*) pendant les visites INSPE » (TTC5/UA42/PEMF/65). Cette mise en lien unique avec ce formateur est le fruit d'une problématique non résolue, remise au centre de la table : la tension éprouvée autour de l'évaluation (TTC5/UA42/PEMF/67), dilemme du formateur revenant régulièrement dans le discours du collectif, pour lequel aucune solution ne semble avoir été trouvée. CPC n'est pas incluse dans la réflexion, ayant déjà énoncé lors d'un précédent TTC qu'elle n'avait pas cette problématique dans ses missions. L'évaluation est exposée sous l'angle du partenariat FU / PEMF, dans le cadre du tutorat mixte, lorsqu'il y a désaccord : « Par souci de transparence, je transmets toujours mon petit tableau avec mes notes etc. au collègue tuteur du stagiaire. (...) J'avais mis 12 en fait à la collègue, à la stagiaire... Elle m'a dit : "Oh, j'aurais plutôt mis 14 ou 15, c'est un peu dur" » (TTC5/UA42/PEMF/73). FU s'en trouve surpris, même s'il se dit être confronté à la même difficulté (TTC5/UA42/FU/74-78). PEMF relate un échange avec la stagiaire : « La première chose qu'elle m'a dite, c'est : "Pourquoi, nous les DU, on a qu'une visite ? J'aimerais bien savoir pourquoi, pourquoi on n'en a pas deux ? Je trouve ça vraiment injuste par rapport aux autres", voilà » (TTC5/UA42/PEMF/79). On assiste ici au retour d'une problématique concernant un collectif incomplet, dont la prégnance se fait de plus en plus importante et urgente, mais dont l'ensemble du collectif ne parvient pas à s'emparer pour émettre des solutions.

L'exemple de l'outil

Un ping pong verbal s'établit également entre CPC et PEMF, mais avec un FU absent. Au regard de l'exposition de CPC de l'outil conçu pour mener un entretien intégrant le référentiel de compétences, PEMF est dans un fort questionnement, témoignant d'un intérêt certain des modalités de mise en œuvre d'un tel outil : « Concrètement, comment tu l'as mis en place ? Tu l'avais envoyé en amont à la stagiaire ou tu l'as présenté au moment de l'entretien ? », « Donc, t'as quand même demandé un petit peu en amont, elle avait quand même réfléchi en amont à un auto-positionnement sur les compétences ? », « T'as mis de 0 à 4 ? T'avais mis de 0 à 4 ? », « Et comment tu as... et comment tu l'as utilisé en cours d'entretien ? (...) Tu as disséminé comme ça au fur et à mesure les compétences pendant l'entretien ou tu as fait... tu l'as utilisé de manière globale à la fin pour conclure l'entretien et... ? » (TTC5/UA43/PEMF/140-152). Ce moment de questions-réponses dépasse le stade de la description avec un cheminement qui va inclure le collectif sous la forme d'un ON pour généraliser rapidement le discours : « Si on l'utilise... parce que pour l'instant, j'ai pas encore testé en début d'accompagnement... mais si on l'utilise en début d'accompagnement, l'utilisation, elle sera sûrement différente et ça, je l'ai pas encore réfléchi » (TTC5/UA43/CPC/153). Des règles s'élaborent autour de cet outil entre les deux : (1) *Faire réfléchir à un auto-positionnement de l'EN en amont* ; (2) *L'utilisation [de l'outil testé] sera différentes si on l'utilise en début d'accompagnement*. La question de l'outil en entretien est questionnée depuis le TTC2 entre PEMF et CPC, telle une métaphore filée qui se déploie tout du long des TTC.

L'accompagnement mixte entre INSPE et CPC

Si PEMF et FU vont se questionner sur la mise en œuvre du tutorat mixte au regard des instructions officielles allant dans ce sens, un autre collectif incomplet émerge entre FU et CPC dans les liens qui unissent INSPE et équipes de circonscription. Dans la situation de l'accompagnement d'un étudiant en licence 3^{ème} année en AED préprofessionnalisation bilingue précédemment évoquée, FU conclut l'illustration par : « Et tu vois il a fallu qu'il y ait un problème pour qu'on [FU et CPC] soit en relation... » (TTC5/UA44/FU/183). Une problématique lie ainsi deux membres du collectif, en tant que représentant de deux univers professionnels. Les références à diverses communautés (direction de l'INSPE, autre CPC, la circonscription...) s'entremêlent à celles de la nouvelle communauté collective en cours de construction, car selon FU, « ça revient encore à une problématique de notre collectif » (TTC5/UA44/FU/185). Le collectif incomplet se questionne comment réaliser une union qui dépasse ce collectif incomplet, mais va inclure d'autres communautés dans une perspective de nouvelle communauté élargie. On passe de l'exposition d'une situation problématique évoquée par FU au retour à une difficulté institutionnelle de travailler ensemble : « "Est-ce qu'on pourrait pas se voir, le référent universitaire avec les collègues tuteurs ou CPC pour qu'on puisse travailler ensemble ?" ». Cette évolution se trouve empêchée dans la réponse que FU obtient de sa hiérarchie : « Ola, j'ai compris : "Non, non, on réglera les problèmes au fur et à mesure quand ils apparaîtront". J'ai dit : « Tant pis, c'est dommage, on pourrait anticiper et essayer de se voir et échanger mais bon, voilà. (...) "Ben voilà encore une belle occasion manquée de travailler un peu plus avec les CPC" » (TTC5/UA44/FU/185). Une nouvelle organisation du travail est néanmoins projetée (Schéma 15).

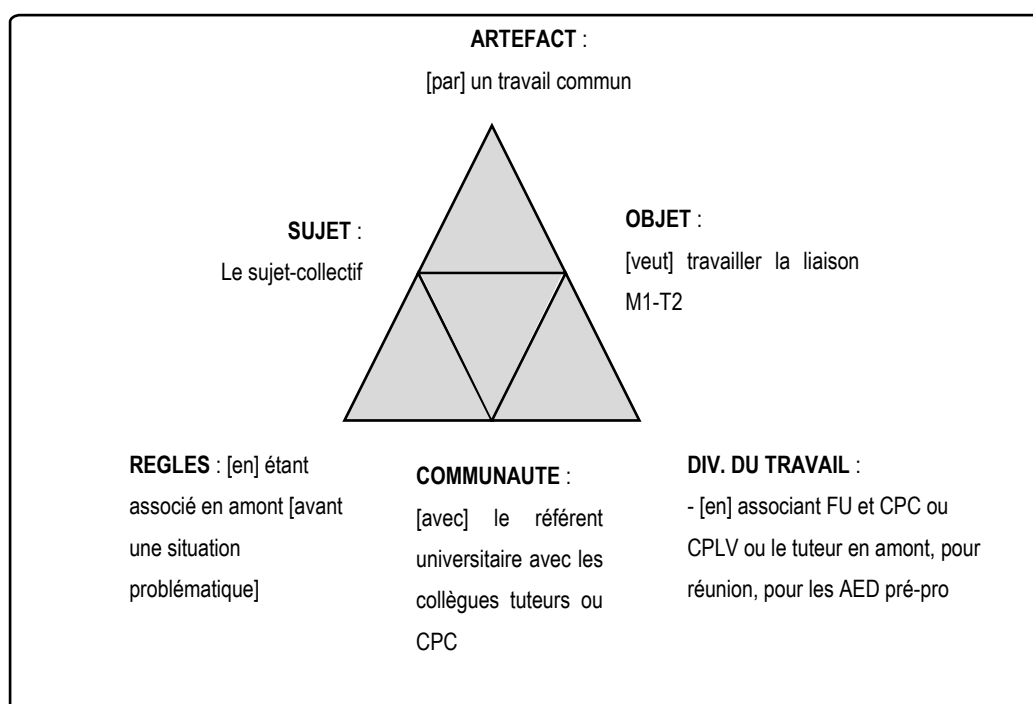


Schéma 15 : Modélisation de l'activité du collectif de travail – L'accompagnement mixte entre INSPE et CPC

Mise en œuvre des équipes plurielles et communication entre INSPE et PEMF

Un dernier ping-pong verbal est à noter entre PEMF et FU sur la question de la communication entre l'INSPE et la communauté des enseignants-formateurs. Une confrontation s'opère suite à la confrontation de deux remarques :

celle de FU : « Et puis je me suis dit, ben voilà, monter des équipes de PEMF, mais aussi en L3, » (TTC5/UA45/FU/201) ; et celle de PEMF : « Tu sais qu'à la rentrée de septembre, y'a des PEMF qui ont demandé comment intervenir en L3 ? Et en fait on n'a pas eu de réponses » (TTC5/UA45/PEMF/204). La problématique professionnelle est alors : comment et quand constituer les équipes plurielles pour les L3 ? Les échanges qui s'en suivent sont, dans un premier temps, saccadés. La confrontation relève principalement de deux communautés d'appartenance première, flagrante dans l'analyse des données par la forte présence de la couleur orangée : le collectif incomplet convoque la communauté des PEMF et celle de l'INSPE, de manière collective ou de manière plus individuelle par l'apostrophe d'un membre particulier d'une des deux communautés créant une forte incarnation de l'échange, pour identifier les obstacles de communication et justifier des modalités de fonctionnement. Le lecteur remarquera que l'émergence d'un ON-collectif dans le discours est corrélée à celle de nouvelles règles dans le deuxième tiers du tableau (Photo 18).

The image shows a screenshot of a research tool. It consists of a large grid of cells, each containing a small colored square (yellow, orange, green, blue) and some text. Below the grid is a section titled 'Partage d'expérience et problème' (Sharing experience and problem). This section contains a text input field and a button labeled 'Partager' (Share).

Photo 18 : Outil du chercheur – Emergence du ON-collectif – UA45

La question des équipes plurielles a déjà été évoquée par le collectif. Ici, l'inachevé s'incarne dans un nouveau contexte, qui est toujours la constitution d'équipes pluri-catégorielles de formateurs, mais pour un autre public d'EN. PEMF et FU élaborent de nouvelles règles et une nouvelle division du travail pour que le projet puisse aboutir, des conditions à la mise en œuvre, rassemblées dans la schématisation 16.

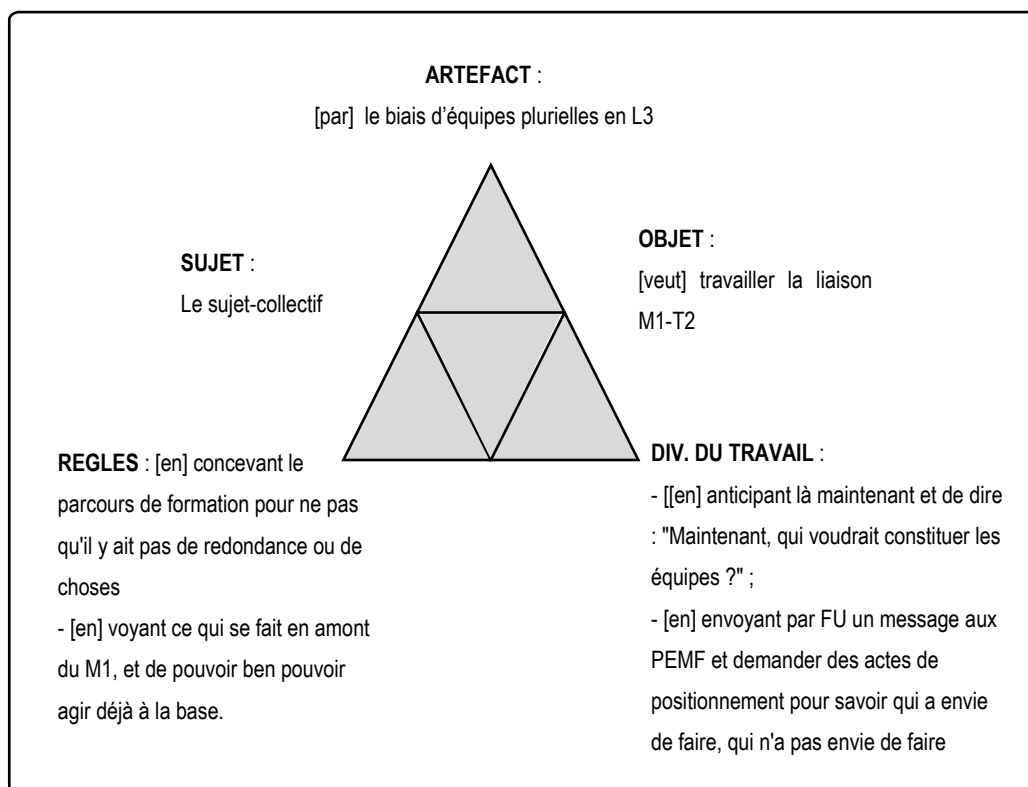


Schéma 16 : Modélisation de l'activité du collectif de travail – Les équipes plurielles

1.9.3. La poursuite de création de liens intra-collectifs

Outre des moments individuels ou de collectifs parcellaires, ce début de TTC voit le collectif tisser des liens, dans un procédé qui est continu depuis le début de leur rencontre, par un partage d'informations, de questionnements, d'expériences vécues, sur lesquelles il y a rebonds, échanges, argumentations, voire positionnement et consensus. Nous décrivons ci-après quatre exemples qui témoignent de la manière dont le collectif poursuit son travail d'interrelations dans une visée d'élaboration de connaissances et de culture communes, pour lequel CH reste le garant d'unité.

Le recrutement d'un formateur à l'INSPE

Le partage assez individuel de l'avancée du CH dans son travail et du développement permis par le collectif engendre une nouvelle dynamique et une ouverture de la réflexion. Le collectif va s'emparer du développement professionnel partagé par le CH pour en faire un objet de partage d'informations (TTC5/UA42/31-60), avec pour point de départ le questionnement de FU : « Mais excuse-moi, dans la commission... tu étais dans la commission ? » (TTC5/UA42/FU/31). Un ping-pong verbal se met alors en place entre FU et CH, par un jeu de questions-réponses : « A titre de... avec la casquette de CPC ? » ; « Je me suis dit... où peut-être qu'E. était dans la commission et que tu as pu observer, tu vois ? » ; « Pas de responsable de parcours ? Y'avait pas C. J. ? » ; « Et alors, y'avait du monde ? » (TTC5/UA42/FU/35-49). Cet échange a pour objectif le partage d'informations, qui est clairement conscientisé par le collectif : « Mais tu vois, je me renseigne, parce que nous, on sait rien ici. Voilà mais

c'est intéressant, aussi, ils leur ont mis une jambe maths et une jambe français » (TTC5/UA42/FU/45). Cet exemple montre l'ouverture d'une réflexion ou comment le collectif s'empare des trajectoires personnelles pour les intégrer à la dynamique du collectif.

Le recrutement inédit des PES

Sur l'impulsion de PEMF, le collectif évoque la certification particulière des PES au cours de l'année (TTC5/UA42/83-137). Le point de départ est une demande d'informations au collectif par PEMF, point qui l'a questionné dans l'interstice des rencontres et qui lui a fait penser au collectif de travail : « C'était un questionnement sur les (...) entretiens professionnels qu'ils ont eus là » et « d'avoir un retour sur ce qui a pu être entendu, en fait, sur la conception des compétences qu'ils ont... d'avoir un peu une vision globale en fait, de... des ponts, des leviers et puis des points à travailler, peut-être... » (TTC5/UA42/PEMF/91-93). Il s'en suit un partage d'informations au sein du collectif :

- « (...) Il n'y avait pas de cahier des charges bien précis. (...) Ils [le jury des commissions] ont essayé de recenser une typologie de questions à poser aux PES, et forcément l'entrée était par les compétences » (TTC5/UA42/CPC/98).
- Les PES devaient présenter « une situation vécue ensemble et voir un peu le cheminement, comment elles ont travaillé, amélioré... qu'est-ce que ça a apporté dans leur posture » (TTC5/UA42/PEMF/101)
- « Y'avait 3 points, y'avait évaluer les compétences éthiques etc., ce qu'on avait vu ensemble, les compétences didactiques (...) et les compétences, si je me souviens bien, les compétences réflexives. » (TTC5/UA42/CH/106-108).

Ce partage implique l'ensemble du collectif, qui apporte des informations au gré de son vécu ou de ce qu'il a entendu. Le collectif va alors dans un deuxième temps faire des liens avec ce qu'il connaît déjà et ce qu'il a déjà discuté ensemble, une base de connaissances communes ou en construction, de culture du continuum du collectif :

- « On dirait un rapport INSPE, ça ? » (TTC5/UA42/FU/102)
- « Et après, sur les questions-réponses, (...) j'avais l'impression que c'était plus comme l'oral que tu as du CRPE, où tu poses des questions un peu à tout va, sur différentes choses... » (TTC5/UA42/CH/114)
- « C'est S.E. quoi ? Connaissance du système éducatif ? » (TTC5/UA42/FU/116)
- « Le but (...) c'était de voir la personne, pouvoir échanger (...) sur des points plutôt didactiques, pédagogiques (...) toujours par ce prisme des compétences, enfin y'a toujours ce lien, comme dans le référentiel finalement, enfin dans le compte-rendu. Mais là c'était plus sous forme de bilan réflexif, à l'oral » (TTC5/UA42/CPC/120)

Un positionnement collectif sur cette nouvelle manière de recruter les PES émerge, avec un consensus qui va se dégager et qui s'appréhende par la manière dont le collectif est en inter-accord, par les confirmations des propos de l'autre et l'explicitation de son raisonnement dans la continuité des propos du collectif (Extrait 4).

121	CH	J'suis en train de me dire, c'était presque même un peu plus logique... enfin, logique, je sais pas, mais... que ça arrive là, à ce moment-là, après une année...
122	PEMF	Ouai, moi je crois aussi
123	FU	Oui, oui, ils ont vécu
124	CH	Ça a aussi son intérêt
125	FU	Avant, ils doivent se projeter dans de l'abstrait
126	CPC	Avant, c'est un peu artificiel, ouai. Avant, enfin... lorsqu'on le met au moment du concours, c'est un peu artificiel, tandis que là, après une année d'expérience, de vécu, on peut partager sur un volant de ce vécu et ça donne plus de corps à la discussion et à l'échange. Enfin, je l'ai pas vécu, mais j'essaie de me projeter et je pense que c'est aussi un peu plus confortable pour le candidat

Extrait 4 : TTC5 (121-126) - Elaboration d'un consensus

Des questionnements collectifs viennent conclure ce moment réflexif : « Ça montre peut-être aussi une forme d'isolement ? » (TTC5/UA42/FU/128) et « Moi je pense aussi que le fait qu'ils soient à mi-temps... y'a des choses qu'ils voient pas forcément, ce qui se passe dans l'école et puis ils ont la tête dans le guidon, dans leur classe, quoi » (TTC5/UA42/PEMF/131). Au final, des liens continuent de se créer au sein du collectif, selon des paramètres connus que le collectif convoque de manière spontanée (questionnement, partage d'informations et positionnement collectif), mais aussi un nouvel ingrédient, celui de s'appuyer sur des éléments précédemment discutés, dans une dynamique très spiralaire de construction du collectif et d'inscription dans une culture partagée.

Une juxtaposition d'interconnexions : « Je trouve qu'il y a quand même quelque chose qui s'est tissé »

Nous prenons ici appui sur le développement qu'exprime FU de l'UA 44 à 46. Il entre dans le partage de développement professionnel par un auto-diagnostic de son évolution depuis le dernier TTC et partage un apparent détachement du collectif auquel il se sent appartenir à travers l'emploi du déterminant possessif pluriel : « Je me suis éloigné un petit peu de notre questionnement commun, ce qui (...) me dérange un petit peu d'une certaine manière » et « j'ai un peu quitté nos questionnements, du moins, ils sont passés vraiment en arrière-plan et j'en suis vraiment désolé » (TTC5/UA44/FU/166+171). Néanmoins, il dissémine les traces d'un développement dans un discours qui le renvoie davantage à chacun des autres formateurs, dans une relation inter-individuelle, et dans un espace inter-institutionnel fictif : « Ce qui ne veut pas dire que je n'ai pas pensé à vous, mais individuellement. Et ça c'est marrant, parce que finalement, je trouve qu'il y a quand même quelque chose qui s'est tissé » (TTC5/UA44/FU/174). Il exprime des liens entre lui et chacun des membres du collectif qui émergent dans des situations autres que celles des six rencontres du collectif du travail stricto sensu. D'abord, il fait part d'un lien et d'un attachement inter-personnel qui s'est construit avec CPC à ce stade : « On [avec la CPC allemand] a échangé, et j'ai dit : "Ah ben tiens, tu es la collègue de CPC". Alors, tu vois, c'était pour du tout à fait autre chose, mais c'était juste l'aspect humain (...). Donc j'ai pensé à toi pendant ces temps, parce qu'on a été souvent en contact et en relation » (TTC5/UA44/FU/177). Il fera de même pour PEMF sur la volonté de constituer des équipes plurielles en

L3 : « PEMF, j'ai pensé à toi aussi parce que... la question de l'association des PEMF... tu vois, je pense par corps, hein. Je suis désolé, je nous renvoie à nos statuts, je sais pas pourquoi » (TTC5/UA45/FU/198). Il partage la conscientisation de raisonner par corps et témoigne d'une projection de l'entité collective du groupe par la juxtaposition de ses membres. Il terminera par CH : « Et après, j'ai pensé à CH. C'était lundi, parce que j'ai eu le droit à mon rendez-vous de carrière avec mon cher directeur (...) Il m'a dit : "Tu devrais faire une recherche-action (...) avec des enseignants-chercheurs". (...) Je me suis dit : "Avec qui je vais travailler après ? Ben tiens, CH, quand il aura sa thèse", ben voilà » (TTC5/UA46/FU/253+255). Des connexions se font donc en extérieur du groupe, davantage dans une dimension interpersonnelle, dans une vision de collectif non vécu comme une entité, mais la juxtaposition d'interconnexions. Il renvoie chacun à sa communauté d'appartenance première de chacun dans la volonté de mieux comprendre le système que le collectif de travail représente et les liens qui existent avec ses propres missions. Un travail de cimentage est en cours.

Le tout se fait avec des traits d'humour prenant en compte le protocole de recherche éprouvé, mais avec une distance sur celui-ci. Ancrage et distance se répondent, dans une dynamique qui dépasse le cadre de travail unique mais s'autorise, comme en témoigne l'extrait 5.

193	FU	Oui, voilà en 10ème page, c'est vrai CPC. Ensuite, j'ai pensé à PEMF
194	CH	T'as été galant dans tes pensées... t'es passé d'abord par les femmes, et ensuite...
195	PEMF	(rire)
196	CPC	(rire)
197	FU	C'est vraiment l'ordre chronologique (rire). Nan, parce que toi c'est en dernier, c'était lundi, et c'est pas parce que t'as envoyé un message
198	FU	PEMF, j'ai pensé à toi aussi parce que... la question de l'association des PEMF... tu vois, je pense par corps, hein. Je suis désolé, je nous renvoie à nos statuts, je sais pas pourquoi. (Se tournant vers CH) On va peut-être travailler là-dessus, j'en sais rien (rire)
199	CH	Tu veux qu'on sélectionne cet extrait vendredi ? (rire)
200	FU	On a déjà pris un peu de l'avance !

Extrait 5 : TTC5 (193-200)

Repositionnement du collectif

Suite au dialogue entre PEMF et CPC et le début de création de règles sur l'outil par un collectif incomplet, CH va préférer repositionner le collectif dans le travail qu'il s'était assigné : « Peut-être que ça, on va l'évoquer la fois prochaine, puisqu'on s'était dit qu'aujourd'hui on était sur les compétences et la fois prochaine peut-être sur l'outil de co-positionnement (...) » (TTC5/UA43/CH/143). Une dynamique d'échanges va alors être portée par des références à un ON-collectif très présent dans le discours, notamment de CH pour repositionner le contenu des échanges et par FU qui se positionne par rapport aux interventions de CPC/PEMF. L'UA est courte, avec une prise

de parole longue de CPC et de FU. Ce temps marque le passage d'échanges monologués ou d'un collectif incomplet à un collectif complet, soutenu par CH, qui reste garant de l'unité du collectif. Le collectif élabore alors des règles pour mieux se projeter dans la suite du travail et travailler dans la même direction (Schéma 17).

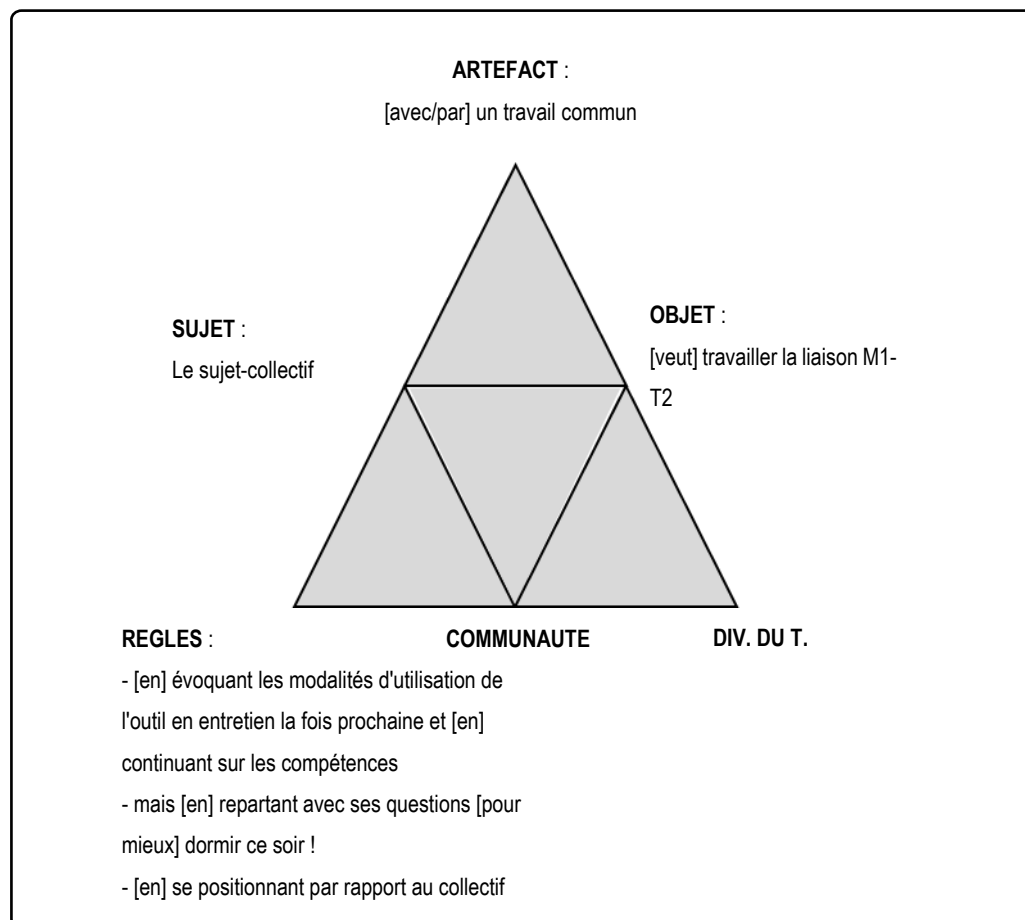


Schéma 17 : Modélisation de l'activité du collectif de travail – Repositionnement du collectif

Les UA 41 à 46 marquent une étape clé dans l'évolution du collectif de travail, qui devient un véritable espace de réflexion et de partage d'expériences professionnelles. Ce collectif se distingue par la formation de sous-groupes ou de subcollectifs, chacun étant caractérisé par des trajectoires individuelles distinctes, enrichies par les interactions au sein du groupe mais également expérimentées en dehors de celui-ci. Les échanges au sein du collectif, parfois limités à certains acteurs, permettent à chaque membre d'exposer ses avancées et ses questionnements, contribuant ainsi à un développement mutuel. Des défis subsistent, notamment en ce qui concerne l'inclusion et la coordination au sein du collectif. Les réflexions partagées ne sont pas toujours complètes, certains échanges se limitant à des problématiques que tout le collectif n'investit pas de la même manière. Cela révèle des tensions non résolues et des dimensions collectives incomplètes. Ces unités d'analyse soulignent l'importance des initiatives individuelles qui nourrissent le processus collectif, bien que ce dernier demeure marqué par des défis persistants.

1.10. Navigation collective entre construction, empêchements et recherche d'ouvertures

Cette phase comprend 9 UA constituant le corps du TTC5 (Tableau 24). Nous nous sommes longuement questionnés sur la manière dont nous rendrions compte de cette 10^{ème} phase de développement du collectif au regard des données analysées pour la rendre la plus lisible possible pour son lecteur. Le choix a été fait de proposer : (1) une lecture chronologique des UA par compétence travaillée par le collectif et éviter une catégorisation immédiate ; (2) une synthèse en fin de chapitre afin de lier les points saillants de développement de ce collectif. De cette manière, le lecteur poursuivra la compréhension de la méthodologie d'analyse des données pas à pas et comprendra en quoi cette phase voit le collectif naviguer entre deux postures, constructive et empêchée, ouverte et enfermée.

TTC1				TTC2								TTC3								TTC4								TTC5												TTC6																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																										
U A 1	U A 2	U A 3	U A 4	U A 5	U A 6	U A 7	U A 8	U A 9	U A 1 0	U A 1 1	U A 1 2	U A 1 3	U A 1 4	U A 1 5	U A 1 6	U A 1 7	U A 1 8	U A 1 9	U A 2 0	U A 2 1	U A 2 2	U A 2 3	U A 2 4	U A 2 5	U A 2 6	U A 2 7	U A 2 8	U A 2 9	U A 3 0	U A 3 1	U A 3 2	U A 3 3	U A 3 4	U A 3 5	U A 3 6	U A 3 7	U A 3 8	U A 3 9	U A 4 0	U A 4 1	U A 4 2	U A 4 3	U A 4 4	U A 4 5	U A 4 6	U A 4 7	U A 4 8	U A 4 9	U A 5 0	U A 5 1	U A 5 2	U A 5 3	U A 5 4	U A 5 5	U A 5 6	U A 5 7	U A 5 8	U A 5 9	U A 6 0	U A 6 1	U A 6 2	U A 6 3	U A 6 4	U A 6 5																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		

Tableau 24 : Tableau-étape UA 47-55

1.10.1. Positionnement collectif sur un outil (2)

Après un premier temps de partage des évolutions dans l'interstice entre les deux temps de TTC, le collectif de travail poursuit son travail de positionnement sur deux nouvelles compétences de l'EN, dans la continuité du travail déjà mené en TTC4 : (1) les compétences liées à la maîtrise des contenus disciplinaires et à leur didactique ; (2) les compétences éducatives et pédagogiques nécessaires à la mise en œuvre de situations d'apprentissage et d'accompagnement des élèves diverses. Si la dimension chronologique est respectée pour lire le développement du collectif (le « comment »), une problématisation du contenu de l'échange est tout de même proposée en titre souligné (le « quoi »).

1.10.1.1. La compétence didactique des EN

Un collectif de formateurs conditionné ?

L'UA 47 correspond à la suite du travail mené en TTC5 sur le positionnement collectif du groupe de formateurs sur de nouvelles compétences de professorat des écoles. Le collectif de travail bénéficie de la première expérience de positionnement collectif six semaines auparavant. Une double dynamique se met en place dans cette UA, entre : (1) un positionnement sur les compétences de l'outil projeté, dans la poursuite du travail débuté ; (2) un questionnement autour de la secondarité du conseil didactique dans les entretiens des formateurs. L'enchevêtrement de ces deux plans, le premier opérationnel et rassemblant, le second plus aléatoire et mouvant, est perceptible dans le jeu de couleurs de valeur des discours : une alternance entre vert foncé (valeur de

The timeline shows the progression of the study from 2017 to 2020. It is divided into five numbered phases (1-5) and includes a legend for data collection methods (Q, Réponses à la question, Partage d'expérience, Positionnement) and a color-coded bar for the study's duration.

Legend:

- Q: Questionnaire
- Réponses à la question (et projection): Responses to the question (and projection)
- Partage d'expérience (et projection): Sharing of experience (and projection)
- Positionnement sur l'outil: Positioning on the tool

Timeline Phases:

- Phase 1:** 2017-2018, focusing on the initial questionnaire and responses.
- Phase 2:** 2018-2019, focusing on the sharing of experience and projection.
- Phase 3:** 2019-2020, focusing on the sharing of experience and projection.
- Phase 4:** 2020-2021, focusing on the sharing of experience and projection.
- Phase 5:** 2021-2022, focusing on the sharing of experience and projection.

The timeline also includes a color-coded bar indicating the duration of the study, with colors corresponding to the phases and data collection methods.

Rendre compte d'un aspect dynamique est toujours difficile par écrit. Nous tentons néanmoins d'en faire une restitution la plus méthodologique possible en décrivant l'articulation des cinq phases. Le positionnement collectif sur l'outil se veut rapide au départ (*phase 1 de la photo 14*), plutôt pris en charge par PEMF : « Tu veux que je le lise ? (...) Donc : "Maîtrise la didactique de différents domaines d'enseignement", donc 1ère compétence, enfin sous-compétence : "Connait les notions clés des domaines d'enseignement pour les cycles pris en charge". Donc ça, c'est que tu as surligné. (...) Et le 2ème après, on est plus dans les... "Identifier les pré-requis", ensuite "Expliciter les pré-requis", ensuite plus dans la maîtrise de la didactique » (TTC5/UA47/PEMF/276-280). PEMF prend le leadership du groupe, marquant une évolution dans le pilotage du groupe, non-laisser à la seule dévolution du CH, le tout de manière très opérationnelle, les mains dans le cambouis. Une posture collective de prise de distance débute ensuite (*phases 2 et 4 de la photo 14*), marquée par la question de CH, qui s'appuie sur l'observation des entretiens individuels menés par chaque formateur pour dire : « La question de la didactique, à mon sens, (...) elle est pas neutre, parce que j'ai l'impression (...) que quand on est en T1, enfin CPC, évoque plus la didactique que vous deux » (TTC5/UA47/CH/285). Il surenchérit : « Est-ce que c'est par rapport à vos missions, est-ce que c'est par rapport à quelque chose de plus personnel ? » (TTC5/UA47/289). Cette question, jouant sur la controverse et la confrontation qu'elle va engendrer pour mieux faire réfléchir le collectif, est le fruit de CH, rôle qui n'a pas été transféré. Cette question va générer un échange autour du conditionnement possible du formateur. FU évoque la secondarité de la compétence didactique dans ses entretiens et relate qu'il s'agit d'« une forme de conditionnement » pour lui (TTC5/UA47/FU/292), relevant ainsi la nature empêchée d'accompagnement de cette compétence. Un débat s'instaure pour en expliquer les causes possibles. Si, pour FU, ce serait la conséquence d'« un réflexe de ce que l'employeur a envie de voir au départ, une gestion de classe qui soit bonne » (TTC5/UA47/FU/294), CPC évoque « l'organisation [et] le déroulement de l'entretien » comme aspect prenant le pas sur le reste (TTC5/UA47/CPC/331). PEMF pense que dans son suivi de PES, l'essentiel est « de tenir la classe, et de mettre en place des apprentissages et puis d'arriver un petit peu à survivre à tout ça » (TTC5/UA47/PEMF/317), sans évoquer la notion de conditionnement. Un lien est néanmoins mené par le collectif, sous l'impulsion de CPC, qui pense « qu'en PES, on pourrait quand même mettre... le demander, quoi [l'aspect

didactique] » (TTC5/UA47/CPC/300), et de PEMF qui propose une progressivité dans l'accompagnement : « Peut-être qu'en T1 et en T2, une fois qu'ils sont un peu plus posés, ils ont peut-être un peu plus le temps de creuser certains domaines » (TTC5/UA47/PEMF/317), donnant ainsi lieu à une division du travail. Cette réflexion est néanmoins coupée (*phase 3 de la photo 14*) par PEMF qui revient sur l'outil de positionnement : « Euh... bon, de toute façon "connaître les notions clés des domaines d'enseignement", ça c'est essentiel (...), voire même : "Identifie les pré-requis", là, en relisant, maintenant, en faisant un peu, je pense même que je l'aurais surligné, là, "Identifier les pré-requis nécessaires" » (TTC5/UA47/PEMF/304+307). Cela n'empêche pas un retour sur le questionnement, relancé par PEMF elle-même, puis poursuivie par CH à travers une seconde question : « Et moi je me posais la question en vous voyant faire s'il y avait aussi une part des missions, en fait. Parce que, je pense à CPC, qui est CPC référent français... qui a cette année beaucoup de formations didactiques français, est-ce que ça a une influence ou pas ? » (TTC5/UA47/CH/318-320). Chacun se positionne ainsi sur cette question, les champs de compétences qu'il a plus ou moins, ses préférences. Au final, on se rend compte d'une dynamique de continuité / rupture dans l'enchaînement du discours, ne mettant pas à mal la valeur projective du collectif, certes plus ciblée, mais qui questionne autant sa professionnalité (conditionnement des formateurs ou non) qu'elle projette une nouvelle règle de travail et division attenante, posées par la négociation des points de vue : *Avoir un point de didactique en M1 pour faire le lien et creuser certains domaines en T1 et en T2, une fois qu'ils sont un peu plus posés*. Le discours se fait dans une articulation de JE/IL : le conditionnement questionné du JE du formateur est conséquent à l'observation continue du IL. Le JE est parfois élargi à toute la communauté d'appartenance première. Le ON est peu présent et témoigne d'un état de fait du collectif (« On est tous conditionné » TTC5/UA47/CPC/329), soit d'une proposition de règle de travail (« Je pense qu'en PES, on pourrait quand même mettre... le demander, quoi [l'aspect didactique] » (TTC5/UA47/CPC/300).

Bien que ne respectant pas la structuration de notre thèse, nous faisons ici une brève incise en convoquant une analyse menée des ACS, nous permettant de mieux comprendre ce phénomène de « conditionnement ». Une mise en parallèle des entretiens d'ACS sur la place de la didactique dans les entretiens de formation des formateurs a permis l'identification de points saillants faisant consensus au sein du sujet-collectif. A la question si les formateurs sont conditionnés dans leur accompagnement des EN, dans le cadre de l'activité collective réunissant les réunissant, le terme « conditionné » a été perçu comme un terme fort, suscitant une réflexion sur son implication. Malgré cette charge sémantique, le terme a été globalement accepté de manière similaire par tous, signifiant le suivi des attentes de leur institution et le respect d'un cadre établi. Cependant, l'étonnement a été palpable lorsque le CPC a repris ce terme, révélant peut-être une conscience aiguë de son impact, ou un questionnement sur son usage au sein du collectif.

Des consensus se dégagent entre deux formateurs, dans une perspective de collectifs incomplets. Par exemple, une alchimie particulière se développe entre FU et PEMF, puisque tous deux reconnaissent que, du point de vue de l'employeur, la gestion de classe est souvent priorisée par rapport à la didactique, ce qui renforce un sentiment de conditionnement implicite à moins aborder des points didactiques dans leurs entretiens avec les EN, pour eux, encore non-titularisés. Ils partagent la même perception de l'impact de la nouvelle modalité de formation par «

constellation », qui accentue leur sentiment d'être conditionnés dans leur métier, par l'imposition d'une nouvelle forme de travail et s'accordent sur le fait que les FU sont « pieds et poings liés » par les contraintes institutionnelles, limitant leur autonomie. Une connivence se manifeste également entre FU et CPC, qui évolue vers une nouvelle compréhension inter-métiers, fondée sur une compréhension mutuelle du discours de l'un et de l'autre. FU énonce, avec une perspective renouvelée, les empêchements auxquels sont confrontés les CPC. De son côté, CPC reconnaît la cohérence du discours de FU, marquant ainsi un alignement progressif. Tous deux partagent la conviction que la didactique est un élément fondamental dans l'accompagnement des enseignants, insistant sur la nécessité d'aborder cet aspect dès les premiers stades de la formation. L'interaction entre CPC et PEMF révèle peu d'alchimie sur cette question avec aucune mention de l'un l'autre dans les verbatims d'ACS, hormis le rejet par PEMF du terme « conditionnement » par CPC. Une identification des points de spécificité de chaque formateur permet de témoigner que :

- FU se sent fortement conditionné par les attentes de l'employeur des EN, engendrant une certaine déception face à la réalité de son rôle.
- PEMF, en revanche, se perçoit comme moins conditionné, jouissant de plus de liberté avec la possibilité de faire des choix réfléchis, notamment en raison de sa position intermédiaire et de son lien direct avec la classe.
- CPC se sent conditionné par les contraintes d'organisation de la formation, par sa propre formation didactique et les demandes spécifiques des enseignants débutants. Chacun montre ainsi des niveaux différents de conditionnement et de liberté, influençant leur pratique professionnelle.

L'appui ici sur les ACS (qui sera détaillé Partie IV – Chapitre 2) dans ce sentiment de conditionnement des formateurs révèle que, malgré la reconnaissance du terme « conditionnement » par le collectif, les niveaux de ressenti varient parmi les formateurs. FU se sent particulièrement contraint par les attentes institutionnelles, tandis que PEMF et CPC perçoivent une plus grande marge de liberté dans leurs pratiques. L'ACS met en lumière des dynamiques interpersonnelles spécifiques, influençant la perception et l'impact du conditionnement dans le travail collectif. Cette incise permet au lecteur de continuer à appréhender la méthodologie de caractérisation de développement de notre collectif de travail.

Une évolution du modèle de réflexion à la jointure d'un pattern réflexif confirmé et d'un positionnement sur l'outil ?

▪ *Positionnement sur la compétence de pédagogie de projet*

Nous décrivons rapidement la progression du positionnement sur la compétence de mise en œuvre d'une pédagogie de projet par l'EN du verbatim 376 à 412. Elle permet de faire une focale sur la dynamique de construction qu'il met en œuvre pour se positionner sur une compétence. Il s'agit d'une illustration d'une manière de faire, qui renvoie à plusieurs ingrédients déjà identifiés au cours de ces résultats, selon le process suivant :

1. Lecture de la compétence par CH (TTC5/UA48/CH/376)
2. Positionnement de chacun des membres du collectif : estime-t-il que la compétence est à travailler dès l'année de M1 ? (TTC5/UA48/377-380)

3. Justification collective et croisée du positionnement avec des principes généraux (TTC5/UA48/381-382)
4. Illustration spécifique à partir de l'accompagnement d'un EN par un formateur et décentration pour poursuivre la justification du positionnement (TTC5/UA48/383-389)
5. Besoin d'explications et de nuances : « Qu'est-ce que vous faites comme distinctions entre le 3 et le 4 ? Le 4 précise le 3 ? » (TTC5/UA48/FU/393)
6. Partage de points de vue et adoption du point de vue faisant le plus sens pour le collectif (TTC5/UA48/394-412)

On retrouve dans cet exemple : (1) le rôle de CH qui lance la réflexion, passe la parole pour demander le point de vue de certains et a réussi à transférer le geste de questionnement du collectif à FU ; (2) l'illustration, avec des prises de parole longue, comme moyen d'ancrer dans la réalité les choix du collectif ; (3) l'individualité qui nourrit le collectif.

- *Positionnement sur la compétence maîtrise de la langue (P2) et d'identification d'un objectif d'apprentissage*

La lecture de notre outil de récolte des données des verbatims 412 à 504 de l'UA 48 permet visuellement d'identifier un moment spécifique depuis le début du TTC5. Ce moment se démarque par :

- L'indicateur n°1 « la circulation de la parole » qui tend à montrer un discours collectif très saccadé, enchevêtré, par morceaux de phrases, ne développant pas réellement d'argumentaire ;
- L'indicateur n°2 relatif aux références pronominales faites dans le discours, qui est à la fois :
 - Pâle dans une pauvreté de références pronominales, s'expliquant par : (1) un discours très impersonnel sur les compétences avec l'utilisation d'un langage codé s'appuyant sur l'outil faisant centre : « Le 1 et le 3, peut-être le 2 et encore... » (TTC5/UA48/PEMF/433) ou « Donc le 1, mais avec la nuance de "quelques repères" » (TTC5/UA48/CH/458) ; (2) l'utilisation d'un JE de positionnement.
 - Coloré d'un ON-collectif, qui est celui de l'organisation collective et de la clarification pour garantir la cohésion dans le travail mené : « Là, on est dans de la didactique » (TTC5/UA48/CH/439), « Mais là, dans ce qu'on surligne, c'est pour le M1, j'ai bien compris ? » (TTC5/UA48/FU/448), « On fait, pas hein ? » (TTC5/UA48/CPC/471), « Alors, on va le faire dans l'ordre : "1 organise et formalise par écrit la mise en œuvre" ? » (TTC5/UA48/CH/492).

Par ailleurs, aucune règle apparente n'est construite. Ce qui est central est l'outil qui est ici celui qui « parle » le plus : un cinquième acteur du collectif est présent. Ce n'est pas que les références à un ON-collectif dans le discours qui témoigne de l'unité. L'unité, toute éphémère qu'elle peut être, s'incarne dans la formalisation en cours de l'outil, d'une manière impersonnelle. Le ON s'incarne dans l'outil. Cela se traduit notamment par :

- La création d'un code langagier pour en parler associé à un regard collectif sur un même outil ;
- Les ajustements d'écriture de l'outil pour qu'il corresponde mieux aux intentions collectives : « Ou alors, il faudrait changer le "connait et reconnait" et mettre... (...) qu'il ait "quelques repères" ? » (TTC5/UA48/CPC+CH/453-454).
- Des compréhensions dans l'intra-collectif, malgré le peu d'éléments partagés dans le discours

En cela, un positionnement et un consensus rapides peuvent avoir lieu, des moments de collectif peuvent être élaborés à condition d'un outil qui médie la parole, voire se substitue à elle.

La résurgence des MAT

Pris entre deux moments de positionnement collectif, la problématique de l'accompagnement par les MAT ressurgit. Une référence à l'ensemble du système d'accompagnement est visible dans le discours du collectif avec une variété de référencements. Cette problématique avait déjà émergé. Ici, la progression est rapide. La compétence « Connait le socle et son articulation avec les programmes ; met en relation socle, programmes et contenus de séance » fait vite consensus dans le collectif. La progression est la suivante :

- 1) La manière de la travailler est explicitée par PEMF, à travers la lecture des fiches de préparation, puis par FU dans les cours et par le biais d'un stage de trois semaines auprès de MAT. On est dans l'illustration de pratiques de la compétence en jeu.
- 2) Ce dernier élément va faire émerger un obstacle qui sera rapidement exprimé, sans demi-mesure par PEMF : « Mais alors, maintenant, je vais te dire quelque chose, ils vont en stage chez des MAT ? (...) Après... oui, mais tu vois, moi je vais te dire franchement, dans mon école, les collègues, elles font plus de fiche de prép (...) Elles ont plus d'outils à présenter comme ça, donc ils arrivent et ils ont plus aucun outil institutionnel » (TTC5/UA48/PEMF/360-364). Cela est confirmé par FU qui gère les conséquences de cela : « Tu peux pas savoir ce que je dois déconstruire quand ils reviennent » (TTC5/UA48/FU/367).
- 3) Une volonté d'évolution est lancée : « Il faudrait qu'on puisse leur proposer des choses vraiment... » (TTC5/UA48/PEMF/368).
- 4) Les causes sont évoquées avec un discours qui tend à se clore : « Mais le problème, PEMF, et on retombe toujours sur le nerf de la guerre, c'est qu'en L3, l'employeur ne nous donne pas de liste, parce que personne n'est payé pour les accueillir » et « C'est dommage, mais c'est comme ça. (...) Quand y'a ça, moi, je peux rien y faire » (TTC5/UA48/FU/369-371).
- 5) Finalement, en sortant d'un ping-pong verbal entre FU et PEMF, des pistes sont proposées : « Mais du coup, ça me paraît important que nous au moins, accompagnants, à ce stade-là, on puisse quand même leur dire qu'effectivement, il y a des programmes, des repères de progression, des attendus. Si sur le terrain les collègues ne le partagent pas suffisamment, ben du coup ils l'entendront quand même à ce stade de leur parcours et je trouve ça, c'est important » (TTC5/UA48/CPC/373). CPC instaure ici la règle et la division du travail, validés par le collectif, et fait resurgir le ON-collectif après une forte présence des JE et ON-collectif d'appartenance.

Cette illustration montre à la fois une progressivité assez ordinaire de la réflexion du collectif, à l'instar des éléments de pattern réflexif déjà évoqués, mais aussi le point de tension entre le moment n°4 et n°5. Si une relance de CH n'avait été faite (« CPC, tu voulais dire quelque chose ? »), le collectif n'aurait peut-être pas produit la règle et division du travail évoquées. Chacun des membres a contribué à l'élaboration de la règle selon des rôles momentanés (Schéma 18).

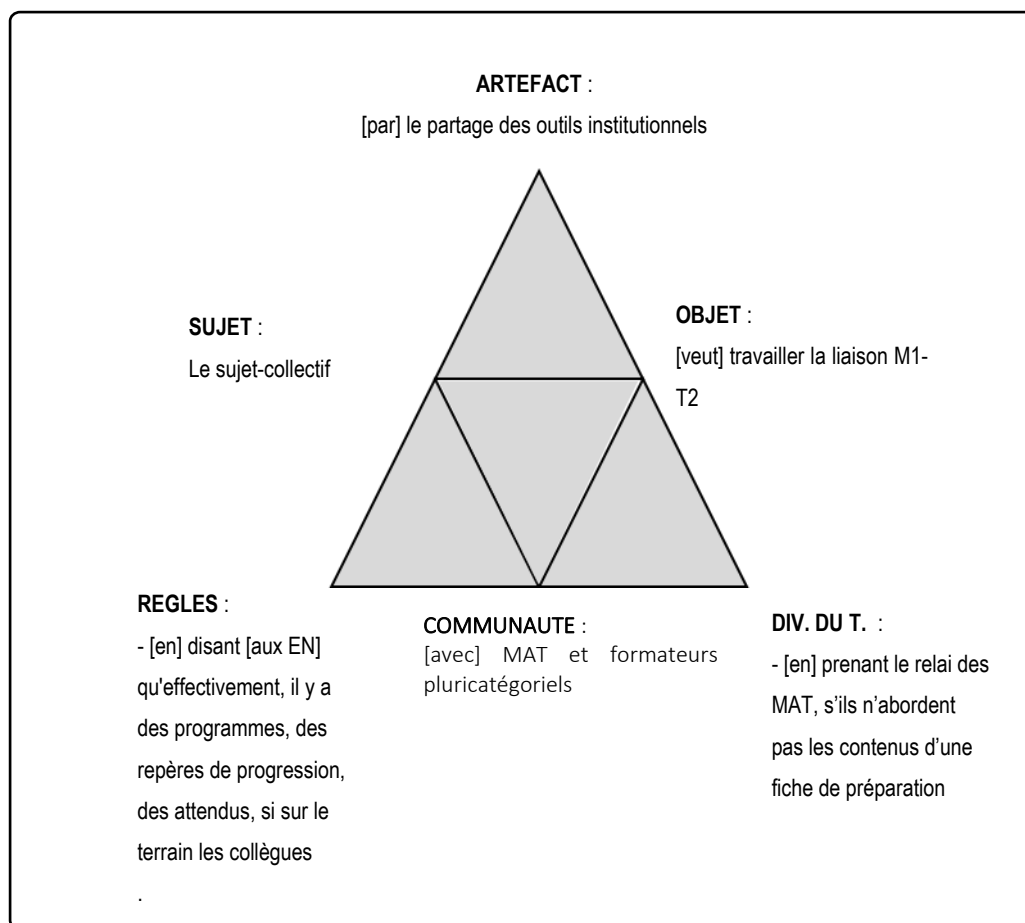


Schéma 18 : Modélisation de l'activité du collectif de travail – Le retour des MAT

1.10.1.2. La compétence pédagogique des EN

Comment dépasser les dimensions empêchées ?

Le collectif poursuit son travail sur une nouvelle série de compétences, à dominante plutôt pédagogique. Le collectif de travail approfondit d'abord la réflexion autour de la compétence de définition d'un objectif d'apprentissage par les EN dans l'UA 49 : « Définir l'objectif d'apprentissage, le rédiger de manière opérationnelle et l'évaluer ». Plusieurs difficultés sont évoquées par le collectif avant de se positionner collectivement. Par ce biais, le collectif se forge un regard commun sur le degré d'atteinte de compétence chez l'EN. Il en ressort :

- Des difficultés de l'EN à atteindre cette compétence : « Y'en a qui ont du mal encore, que ce soit de manière opérationnelle et évaluable, des fois ça reste vague » (TTC5/UA49/PEMF/506) et « Ils mélangent... Là, ce matin, j'étais avec des dossiers, il me met une compétence ou une capacité transversale d'EMC en objectif de séquence, j'ai dit : " Vous pouvez pas faire ça, on fait ça dans n'importe quelle séquence ou séance d'EMC" » (TTC5/UA49/FU/509). Plus spécifiquement est pointé l'obstacle à définir un objectif opérationnel : « Voire même, je vais même aller plus, même des fois, "de manière opérationnelle", y'en a qui ont encore du mal » (TTC5/UA49/PEMF/568).

- Un manque d'expertise des MAT lors d'un accompagnement en stage : « Moi, la MAT dans mon école, elle fait pas de fiche de prép, c'est pareil » (TTC5/UA49/PEMF/524) et « Mais, je sais, mais parce que les MAT, tu sais comment ça marche... il faut pas passer par quelque chose ? Et y'en a, ils veulent même pas l'être » (TTC5/UA49/FU/522).
- Une incohérence de pratiques évaluatives au sein d'une même communauté de formateurs, par exemple celle des FU : « Alors, quand ils y arrivent à peu près, on arrive à 9-10, tu vois ? Et encore, à ce qui paraît je note très mal, je suis une horreur, bref... donc j'imagine même pas tous les collègues qui donnent 15, à partir de quoi ils donnent 15, mais bon... » (TTC5/UA49/FU/543+545)
- Une incohérence de discours entre formateurs pluricatégoriels : « J'ai souvent le retour de M1, voire même après en M2, des stagiaires qui me disent : "Ah mais c'est pas ce qu'on avait compris l'année dernière" ou "vous vous contredisez" » (TTC5/UA49/FU/584) ou « Ils nous disent : "Ah, mais vous racontez pas la même chose", j'ai déjà entendu » (TTC5/UA49/PEMF/587)

La solution que trouve le collectif pour progresser dans son travail est double. D'abord, on pourra remarquer que CPC, en visioconférence, est moins présent dans les prises de parole. Il tient un rôle de recentrage du collectif sur l'outil et le positionnement collectif à travers plusieurs relances, et de questionnement de la problématique du collectif, à savoir si la compétence en jeu et telle qu'est écrite est à travers dès le M1 ou plus tard : « Ouai, moi je suis d'accord, "définir l'objectif d'apprentissage" et il le "rédige de manière opérationnelle et évalue", je sais pas si en M1... », « C'est un attendu alors quand même, non ? » ou « Et pas le 2, parce que du coup, cette différence, c'est important dès la M1, qu'ils soient bien au clair avec cette terminologie : objectif, compétence... » (TTC5/UA49/CPC/505+540+555). Deuxièmement, le collectif va passer par une réflexion qui décompose la compétence initiale « Définir l'objectif d'apprentissage, le rédiger de manière opérationnelle et l'évaluer », en trois sous-compétences (définir, rédiger de manière opérationnelle et évaluer), que le collectif estime revêtir trois enjeux différents. Cela l'amènera à procéder à une réécriture, suite à la demande de FU : « Est-ce qu'on peut, PEMF et CPC, trouver d'autres verbes qui nuanceraient ? Peut-être que ça serait plus satisfaisant » (TTC5/UA49/FU/556). Toute la palette des couleurs de références pronominales est utilisée dans le discours. Un équilibre a lieu entre le IL de l'EN en difficulté sur cette compétence, le JE du formateur qui illustre la difficulté en jeu ou la nomme, les ON des autres communautés impliquées qui sont ici plutôt sources d'empêchements (le manque d'expertise des MAT et les incohérences de pratiques au sein des FU) et le ON-collectif, qui est davantage celui qui fait progresser le travail sur l'outil central. Ce ON-collectif se voit plus pressant en fin d'UA (« Qu'est-ce qu'on fait alors ? ») et un positionnement rapide. Le collectif se trouve à la fin en proie à des questionnements sur un manque de cohérence de la pratique des formateurs d'un point de vue macroscopique, alors qu'à leur niveau, plus microscopique, une cohérence est trouvée. Ils pensent de ne pas être représentatifs de leur communauté d'appartenance. La problématisation du collectif se poursuit alors : comment diffuser cette cohérence de pratiques et de points de vue à une plus grande échelle ? L'étude des pronoms renvoyant au collectif de formateurs en cette fin d'UA49 est ainsi révélatrice de cette dimension (Extrait 6).

584	FU	Mais je crois, maintenant je crois que je vais être encore dur, tu... ça m'énerve, mais je pense que c'est certains de mes collègues qui n'ont jamais enseigné de leur vie, qui leur racontent des choses qui leur... après, ils savent plus où ils en sont... j'ai souvent le retour de M1, voire même après en M2, des stagiaires qui me disent : "Ah mais c'est pas ce qu'on avait compris l'année dernière" ou " vous vous contredisez", alors que quand moi...
585	PEMF	Bon moi j'ai entendu des choses comme ça aussi chez des stagiaires... PES
586	FU	... alors que, à chaque fois que je parle avec quelqu'un, j'ai l'impression qu'on dit la même chose
587	PEMF	... ou ils nous disent : "Ah, mais vous racontez pas la même chose", j'ai déjà entendu
588	FU	Mais moi aussi. Mais alors, je me dis : "Mais qui a faux, alors ?" ou "Qui a dit quoi ?". Et au bout d'un moment tu doutes tout de même sur ton discours ou de ton discours, je sais pas
589	CH	Alors, on est au clair de ce que c'est pour nous un objectif opérationnel
590	FU	Oui, oui, nous, on est clair
591	CPC	... mais on sait pas eux...
592	PEMF	Ouai, nan, moi je pense pas que c'est...
593	FU	Et alors, est-ce qu' on est représentatifs alors ? De nos corps respectifs ?
594	CH	Je suis représentatif de mon corps déjà... (<i>rire</i>)
595	PEMF	... de ton corps humain (<i>rire</i>)
596	CPC	(<i>rire</i>)

Extrait 6 : TTC5 (584-596) – Etude des pronoms

Un débat intercommunautaire : débiter l'accompagnement par la séance ou la séquence ?

Un nouveau débat s'instaure sur la manière d'accompagner les EN autour de la compétence « Inscrire la séance dans la séquence ». D'une compétence sur laquelle le collectif doit se positionner émerge une problématique : « Concevoir un enseignement début-t-il par la séquence ou la séance ? ». Le débat est lancé par FU : « Tu commences par la séance, toi ? » (TTC5/UA50/FU/617). Il oppose deux communautés : (1) celle des PEMF : « Ouai... alors, ça, c'était le grand débat de tous les PEMF... » (TTC5/UA50/PEMF/618) ; (2) et celle des FU : « Ah, c'est marrant, y'a aussi débat chez vous, comme chez nous » (TTC5/UA50/FU/636).

A nouveau, le collectif constate qu'un consensus est rapidement trouvé au sein du collectif de travail, mais qu'il n'est pas représentatif à l'échelle macroscopique. Cette UA50 est en effet particulièrement marquante par la convocation des communautés d'appartenance dans le discours du collectif, qui révèle bien d'une difficulté qui dépasse le cadre unique du collectif de travail. La forte présence de pronoms renvoyant à la communauté d'appartenance de chacun correspond à l'illustration des pratiques partagées. Il s'agit de ILS renvoyant à des collègues au sein de sa communauté première. FU s'appuie dans son discours sur sa connaissance de 4 FU dans un champ disciplinaire spécifique pour partager la manière avec laquelle il a essayé de comprendre et de faire évoluer une pratique : « Moi j'ai réussi à persuader mes 3 collègues d'histoire... eux, ils voulaient commencer par le document de la séance » (TTC5/UA50/FU/621). Il illustrera de manière plus précise, dans des prises de parole plus longues, comment il a convaincu ses collègues. PEMF évoquera davantage le groupe des PEMF ou une sous-

catégorie comme référence, sans passer par les individualités : « Tout le monde a dit : "Ah non, non, c'est d'abord la séance, et après on ouvre" ... comme y'a des plus grosses bouches que moi, qui sont plus âgés » (TTC5/UA50/PEMF/622+624).

Aucun ON-collectif ne vient clore le débat ou poser clairement le consensus qui émane pourtant du collectif, à savoir : débiter l'accompagnement par la séquence. La règle est : *Commencer par l'étude de la séquence ; insérer l'étude de la séance dans la séquence*. Le consensus clairement posé qui passe par un ON-collectif est le positionnement sur l'outil de débiter le travail de cette compétence dès la M1.

Les instances pour travailler cette compétence sont évoquées :

- CH rappelle les attendus du CRPE : « Et puis, enfin moi c'est une compétence que j'aurais mise, insérer une séance dans une séquence, parce qu'au concours, on leur demande ça... » (TTC5/UA50/CH/630).
- PEMF le travaille en individuel avec ses stagiaires ou en équipe plurielle de manière collective : « Je le fais avec mes stagiaires (...) Toute seule, après, on l'aborde en équipes plurielles, mais ça vient pas du tout de suite, tout de suite, quoi... ça vient entre la toussaint et Noël » (TTC5/UA50/PEMF/639+641).
- CPC illustre aussi le travail de cette compétence dans une modalité plus interindividuelle de tutorat : « Nan, mais je pense à quand je reprends des fois, quand des T1 sont un peu perdus en début d'année dans leur enseignement et dans l'organisation qu'ils proposent, là aussi, ben je leur dis : "On va déjà partir sur la séquence et ce qu'on veut évaluer, donc de la compétence" » (TTC5/UA50/CPC/657).

Si un consensus entre les formateurs est rapidement trouvé mettant fin à un débat intra-collectif, les illustrations de pratiques de chaque communauté de formateurs témoignent d'un débat vif intra-communautaire et questionne le collectif de formateurs sur l'accompagnement de collègues au sein de leur communauté d'origine ayant un autre point de vue. Un conflit est présent avec sa communauté d'appartenance, mais ne l'est pas avec la communauté en cours de développement.

La programmation des enseignements et la mise en œuvre d'une recherche : vers une routine réflexive ?

L'UA 51 est assez typique d'une dynamique confrontation / positionnement. Le positionnement se fait effectivement avec l'intégration d'illustrations et de questionnements. L'échange est plutôt basé sur un JE du formateur et un IL de l'EN. Les références aux ON-collectif concernent les attentes communes du collectif envers les M1, c'est-à-dire le positionnement sur l'outil. En cela, l'UA est progressive dans son questionnement. On assiste à une reprise du questionnement habituellement pris en main par CH : « Ben là, t'es dans la programmation annuelle, tu vois. Est-ce que ça, ils arrivent à le faire en M1 ? » (TTC5/UA51/PEMF/677). Des digressions apparaissent, par exemple entre FU et PEMF qui évoquent, le public des L3, pour lequel PEMF avait évoqué le souhait d'intervenir. Cela témoigne de moments de collectifs incomplets, faisant un pas de côté sur la problématique actuelle du collectif complet. Dans le collectif, se jouent ainsi dans les interstices, des réajustements de fonctionnement inter-institutionnel. En effet, lorsque FU évoque le dernier cours avec les L3, il partage qu'il y a « 30% de touristes là-dedans, c'est un public pas sympa au passage, qui ne cesse de se dégrader », ce qui questionne PEMF : « J'étais motivée, je sais pas si... Entre les 95... (rire) » (TTC5/UA51/FU+PEMF/678-683). A nouveau, le collectif identifie des circonstances atténuantes aux EN dans certaines situations, comme la difficulté pour eux d'établir une

Le retour de la didactique et des difficultés intra-communautaires : un sentiment d'inachevé

Performance and quality of service of the data																																	Problems																																	Performance and quality of the data																																	
UAS1																																	UAS2																																	UAS3																																	

Si le début des rencontres permettait une interconnaissance des fonctionnements institutionnels, le moment de rencontre (TTC5) permet désormais une interconnaissance du fonctionnement identitaire des groupes, les choix qu'ils font, que le collectif partage et dont il prend conscience, sur trois points précédemment évoqués :

- 212

- La place de la didactique dans l'accompagnement : « Et pour revenir à la didactique, à aucun moment, nous dans cet outil, on ne parle de didactique » (TTC5/UA51/PEMF/739). Des explications sont données : « Parce que ça fait peur à tout le monde » et « les nouveaux qui sont venus (...) enfin la didactique des disciplines, ça les intéresse pas, je crois... » (TTC5/UA51/FU/740+742) malgré la part de plus en plus importante que prend cette dimension dans les recommandations institutionnelles, comme le rappelle CH (742). Un même sentiment est rapporté chez les PE en formation : « Là, plan français, tu mets un peu de didactique pour poser quand même... comprendre pourquoi tu fais ça... les gens ils sont tout de suite un peu frileux, quoi » (TTC5/UA51/PEMF/748), propos surenchérit par CPC qui évoque les conseils des maîtres dont l'ordre du jour reste plus organisationnel que didactique (TTC5/UA51755)
- La représentation du PEMF dans les écoles : « Ah ben tu vois, tu m'apprends un truc. Ben c'est bien que tu... c'est fou, j'aurais jamais pensé. Donc, c'est fini le PEMF, un esprit un peu, qui représente... je veux pas dire l'excellence, mais... » (TTC5/UA51/FU/779)

C'est CH qui clora cette digression avec la seule mention d'un ON-collectif dans cette UA : « Bon, allez, on se recentre » (TTC5/UA51/FU/793). Ce moment peut être considéré comme un moment de digression du collectif, car s'éloignant de l'objet de travail commun du positionnement collectif sur des compétences. Néanmoins, il s'agit aussi de la nécessité d'achever ce qui n'a pas été suffisamment abouti précédemment, et marquant ainsi une dimension spiralaire des échanges, une nécessaire expression de dilemmes s'ils n'ont pas suffisamment été évoqués, selon le collectif. Par ailleurs, le collectif fait part à travers de ces échanges d'une nouvelle compréhension d'une autre communauté, comme le souligne les références aux nouvelles compréhensions dans les verbatims, et d'une prise de conscience de propres manques dans sa réalité. Le collectif ici nourrit le développement réflexif aussi bien individuel, communautaire qu'intra-communautaire. C'est bien dans cette dynamique entre le particulier, le communautaire et l'intra-communautaire que quelque chose se joue, tel un atome vibrant, à plusieurs échelles :

- Entre les individus (échelle microscopique du collectif de travail) ;
- Entre chaque individu et sa communauté ;
- Entre les communautés (échelle macroscopique) ;
- Entre chaque individu et la communauté de l'autre ;
- Entre le collectif d'individus et les collectifs des communautés.

Un dernier moment de positionnement collectif sur l'outil

L'UA 53 est grandement dédiée à un positionnement collectif sur l'outil. Elle est longue (verbatims 793 à 963). On retrouve la dimension saccadée des échanges avec des incises de reprise des compétences des EN dans le discours. Comparativement aux UA précédentes, la répartition de la parole est plus équilibrée (21CH/35CPC/53FU/60PEMF). Si la prédominance du couple PEMF/FU reste plus importante, elle s'explique aussi par la modalité distancielle de CPC. Quelques prises de parole plus longues sont proposées par PEMF, avec une visée illustrative, de décrire le degré d'atteinte possible des PES de la compétence en jeu, en s'appuyant sur sa propre expérience de tutorat avec les PES qu'elle suit. L'UA se trouve dans triptyque de références dans le discours entre : (1) le ON-collectif présent qui se positionne ; (2) le IL qui est l'EN qui arrive ou non à mettre en œuvre la

compétence dès le M1 ; (3) le JE est à la fois celui qui se individuellement positionne sur l'outil (exemple : « Oui, ça, moi je l'ai mis et "s'assure de la compréhension par les élèves", ça c'est la base pour les élèves... » ou « J'ai mis le 1er : "sait"... enfin, "commence" peut-être à se positionner » (TTC5/UA53/PEMF/815+987)) ou celui qui illustre une expérience de tutorat. Il est intéressant d'étudier plus spécifiquement les références à l'entité collective du groupe de travail pluricatégoriel constitué. Ce ON-collectif utilisé est à visées multiples. Le collectif :

- Veut faire avancer le travail : « Nan, c'est trop... du coup, c'est trop pointu déjà... Est-ce qu'on pourrait passer sur "Observer les élèves en action" ? » (TTC5/UA53/CPC824) ; « Ensuite, on est sur le P5 » (TTC5/UA53/CH/904) ; « Ouai, donc on garde le 1 ? "Commence à se positionner en observateur" ? » (TTC5/UA53/CH/934 ; « Ouai, et si on changeait la phrase... c'est peut-être pas "S'assurer de la progression des apprentissages", mais... » (TTC5/UA53/FU/939).
- Se positionne : « Ouai, là, on peut pas leur demander... dans la mise en œuvre, on ne peut pas, on ne peut pas » (TTC5/UA53/FU807) ; « Ouai, ou alors, on le laisse ? Comme on a laissé les... » (TTC5/UA53/CPC/876).
- A le souhait de clarifier des éléments pour ne pas avancer collectivement à l'aveugle mais être sûr d'une compréhension commune : « Ah oui, c'est parce qu'on est dans la mise en œuvre, on n'est plus dans la phase de conception » (TTC5/UA53/CPC :805) ; « Là, on est juste dans : "Formule les consignes de travail", on n'est pas dans "les varier, les expliciter", on est juste : "On les formule" et on demande aux enfants s'ils ont compris et de reformuler » (TTC5/UA53/PEMF/819).
- Est à la recherche d'une cohérence dans sa proposition, et veut prendre en compte ce qu'il a déjà élaboré auparavant : « Si on est cohérent, avec ce qu'on a dit avant, je le mettrais aussi en ce sens » (TTC5/UA53/PEMF/918) ; « Pour repérer les difficultés, assurer la progression des apprentissages, c'est cohérent avec "Sait se positionner en tant qu'observateur", ce qu'on avait mis avant » (TTC5/UA53/CPC/958).

L'étude des pronoms dans notre méthodologie n'est pas neutre. L'utilisation des pronoms fait parler le collectif. On perçoit un système tricéphale entre le JE, le IL et le ON, au centre duquel se trouve l'outil de positionnement, qui va médier la discussion. Il est le catalyseur des décisions du collectif de travail, sur lequel se projette les règles et les divisions du travail. Le JE, le IL et le ON, dans les liens qui les unissent, contribuent à l'outil-synthèse qu'élabore le collectif (Schéma 19).

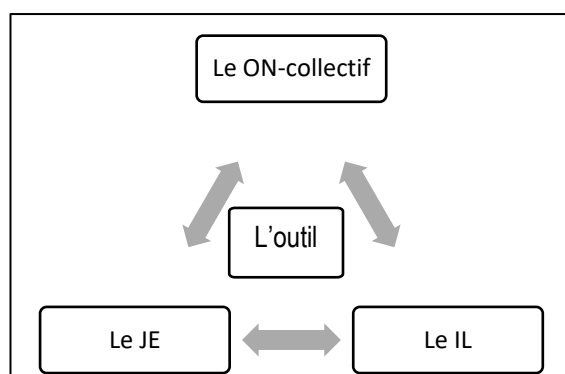


Schéma 19 : Système tricéphale ON/JE/IL

La nouvelle résurgence des MAT

La problématique de l'accompagnement des MAT n'est ici plus à prouver. La référence à ce groupe de formateurs est régulière dans les TTC. Dans l'UA 54, les références à plusieurs communautés sont visibles : celles des MAT, des CPC qui accompagnent les MAT, la direction de l'INSPE, l'IEN et les CPC en charge de la formation des MAT. Le collectif s'ouvre à d'autres catégories de formateurs ou de pilotes contribuant de manière directe ou indirecte à l'accompagnement des EN. En cela, l'UA 54 est facilement identifiable dans le flot des verbatims, la couleur orangée étant condensée et délimite l'UA (Photo 21).

The image shows a screenshot of a complex data table, likely a spreadsheet or a database interface. The table has a large number of columns, each with a header. The headers are color-coded: orange for the first few columns, green for the next few, and blue for the last few. The table contains many rows of data, with some cells highlighted in orange, green, or blue. The table is divided into three main sections by vertical lines: 'Projection', 'Partage d'informations', and 'Positionnement'. The 'Projection' section is on the left, 'Partage d'informations' is in the middle, and 'Positionnement' is on the right. The table is very dense with text, and the colors are used to group related information.

Photo 21 : Outil du chercheur – Retour des MAT - UA 54

On assiste à la reprise d'un partage d'informations sur cette préoccupation, par le biais d'un questionnaire intra-collectif, autour de la formation des MAT : « Et t'avais une formation ? T'avais quelque chose ? » ; « Mais est-ce que vous aviez des étudiants de l'IUFM ou de l'ESPE à l'époque ? » (TTC5/UA54/FU/969+971). Ce questionnaire permet d'abord à PEMF d'explicitier son expérience de formation quand il était MAT, davantage sous la forme de tutorat par un CPC : « La formation, c'était une journée avec une CPC (...) on était 2, on a construit un tableau sur la séance d'apprentissage, avec les verbes et puis... » (TTC5/UA54/FU/970). En complément de cette pratique singulière, CPC énonce quelques jalons de la formation dont disposent les MAT nouvellement nommés, notamment « comment ça se passait en circo, et quels rôles, quelles missions le MAT pouvait avoir (...) ils sont quand même un peu plus outillés et ensuite on leur donne aussi des repères, par rapport à l'observation d'une séance, comment accompagner les jeunes enseignants dans l'observation d'une séance, des différentes étapes » (TTC5/UA54/FU/982). Il s'agit d'un partage d'informations au sein du collectif de travail, au même titre que lors des premières rencontres du collectif. Du TTC1 au TTC5, le partage d'informations semble nécessaire, continu, de manière spiralaire. Ce partage permet de lever divers obstacles, représentations ou incompréhensions : « Nan, mais c'est mieux que rien, hein. Moi je savais pas, CPC, que vous interveniez pour la formation des MAT. Moi je pensais qu'ils étaient désignés par l'IEN, après, adienne ce qui pourra » (TTC5/UA54/FU/987). Si la question des MAT est récurrente, le collectif va plus loin que le partage d'informations également et projette cette question dans son fonctionnement : « Mais je suis en train de me dire, je m'étais noté, il nous manque un MAT... parce qu'un MAT, là, ici, il saurait... il nous dirait : "Nan, ça c'est pas possible", un MAT expérimenté » (TTC5/UA54/CH/965). Si la proposition trouve l'appropriation de CPC, FU émet des doutes sur le défi à relever : Mais j'imagine même pas, si déjà on trouve que dans nos corps respectifs, y'a pas d'harmonisation,

alors chez eux... y'a encore moins... » (TTC5/UA54/FU/967). Nous remarquons que cette projection, enrichir le groupe de travail d'un 4^{ème} type de formateur (le MAT), est proposée par CH. S'il est moins le leadership depuis plusieurs UA dans le positionnement collectif, il garde ici le rôle d'impulseur, avec le reste du collectif qui garde un œil critique, par exemple sur la déstabilisation de la constitution du groupe existant et encore en cours de développement.

1.10.2. Vers un système de positionnement collectif dynamique

Cette partie se lira davantage comme une synthèse problématisante de cette 10^{ème} phase, décrite d'abord intentionnellement de manière juxtaposée et chronologique, pour mieux désormais tirer les fils des circonstances-types du développement du collectif à ce stade de son chemin. Nous reviendrons sur : (1) comment le collectif a produit dans ces 9 UA, entre obstacles et ressources pour se développer ; (2) *avec qui* le collectif se développe, les communautés convoquées en intériorité ou en extériorité du collectif de travail ; (3) *pour quoi* il se développe, les enjeux apparents de sa production et ce qu'il produit.

Le collectif est à sa cinquième rencontre. Des habitudes commencent à se créer. Comment nos données permettent-elles de faire un point de situation sur la manière dont le collectif s'est développé au cours de ces 9 UA ? Un système se met en œuvre autour de 5 composantes interagissant :

- L'outil de positionnement concentre les échanges du collectif. Il est à la fois, le catalyseur des échanges du collectif, et la production visible du collectif. Il est une ressource du collectif et permet l'agentivité dans le processus de décomposition de la compétence et l'ajustement de réécriture. Il est devenu le 5^{ème} acteur du collectif, avec un code langagier qui lui est propre, une dynamique propre (dimension saccadée), pouvant rendre le discours du collectif très impersonnel, voire désincarné. L'outil cache un le ON-collectif dans le discours, mais pourtant bien présent. L'outil est une nouvelle manière dont l'unité du collectif se déploie et se montre.
- Une double posture imbriquée : (1) l'une engagée dans le positionnement collectif, dans une verticalité descendante par rapport à l'outil, « les mains dans le cambouis » ; (2) l'autre dans une prise de distance autour de diverses problématiques-métier, schématisée par une verticalité ascendante. Ces deux postures peuvent engendrer un effet de continuité ou de rupture dans le discours, interrogeant s'il s'agit de digressions ou de pas de côté nécessaire à la construction collective.
- L'outil s'inscrit dans une démarche réflexive, à la jointure entre : (1) un pattern réflexif déjà constaté qui se confirme ; (2) et une manière de se positionner collectivement sur l'outil. Le tout se fait entre empêchements et solutions trouvées, et dans une dimension spiralaire régulière. Nous reprenons ici les entrées de contenus du point de situation du développement du collectif au milieu du TTC3 (Tableau 20), les enrichissons au regard des 9 UA et synthétisons ainsi l'enchevêtrement des démarches (Tableau 25).

	Pattern non-centré sur l'outil	Pattern centré sur l'outil
Phase 1 Questionnement initial	A partir d'un constat-obstacle ou une préoccupation ou une problématique-métier ou le retour d'un obstacle précédemment évoqué et non-résolu.	A partir d'une compétence du référentiel de PE à étudier.
Phase 2 Confrontation des points de vue	Par la confrontation de prises de conscience, des comparaisons de fonctionnement ou d'identités communautaires, des illustrations, des expériences... avec ou sans construction de règles.	Par des positionnements individuels sur une compétence, avec ou sans leur justification.
Phase 3 Problématisation	Par un questionnement plus ciblé et approfondi ou une recherche du réel de la situation ou la prise en compte d'un plus grand nombre de paramètres, aspect plus transversal et généralisable du questionnement.	Aspect non identifié. La problématisation a été posée en amont du travail de positionnement collectif, sous la problématique : « Quelles sont les compétences du PE à travailler communément dès la M1 ? »
Phase 4 Confrontation complémentaire	Enrichissement de la phase 2 : dynamisme, prise de position plus tranchée, de nouveaux consensus, de nouveaux liens élaborés, des nuances, un ON-collectif qui ressort plus nettement, ouverture vers d'autres communautés, conceptualisation d'un existant élargi, confrontation éventuelle d'outils	
	Création de réponses plus transférables, généralisables et concrètes ; multiplicité des règles construites : de natures diverses, d'investigation diverse, avec ou sans projection, avec ou sans conceptualisation, avec ou sans comparaison d'outils	Adoption d'un positionnement collectif formalisé dans l'outil.

Tableau 25 : Vers un système de positionnement collectif dynamique

Deux autres composantes complètent ce système de positionnement collectif :

- Les interactions intra-collectives évoluent : (1) des rôles évoluent, comme le transfert de compétences du CH aux formateurs, dans les gestes de leadership ou de recentrage du collectif ; (2) des rôles subsistent, comme les relances, la médiation de la parole ou l'instance de certains points par CH.
- Les communautés partenaires de production : entre répulsion et attirance, extériorité et intériorité.

Les interrelations dynamiques entre ces 5 éléments, dans un système interactif d'acteurs, d'acteurs ⇔ outil, de double dynamique de travail, micro et macro dans la réflexion ne sont ici plus à prouver.

1.11. Evolution de l'objet de travail : préparation à la présentation du travail du collectif

Cette avant-dernière phase de développement est composée de 8 UA du TTC6 (Tableau 26). Le collectif se voit : (1) confronter à une nécessaire adaptation pour apprivoiser un nouvel objet de travail ; (2) confirmer dans son pattern de réflexe, en y ajoutant une dimension plus souple.

TTC1			TTC2								TTC3								TTC4								TTC5								TTC6																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
U A 1	U A 2	U A 3	U A 4	U A 5	U A 6	U A 7	U A 8	U A 9	U A 10	U A 11	U A 12	U A 13	U A 14	U A 15	U A 16	U A 17	U A 18	U A 19	U A 20	U A 21	U A 22	U A 23	U A 24	U A 25	U A 26	U A 27	U A 28	U A 29	U A 30	U A 31	U A 32	U A 33	U A 34	U A 35	U A 36	U A 37	U A 38	U A 39	U A 40	U A 41	U A 42	U A 43	U A 44	U A 45	U A 46	U A 47	U A 48	U A 49	U A 50	U A 51	U A 52	U A 53	U A 54	U A 55	U A 56	U A 57	U A 58	U A 59	U A 60	U A 61	U A 62	U A 63	U A 64	U A 65																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																										
																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																										</

Tableau 26 : Tableau-étape UA 57-64

1.11.1. Un nécessaire temps d'adaptation du collectif pour apprivoiser un nouvel objet de travail

Ce 6^{ème} et dernier TTC voit le collectif de travail aborder un nouvel objet de travail commun : la présentation future de ses productions à un collectif de CPC. Le collectif va ainsi définir les modalités de cette intervention collective et son contenu. Quels impacts ce nouvel objet de travail va-t-il avoir sur le développement du collectif en UA 56 et 57 ? L'UA 56 débute le dernier temps de travail du collectif. Le collectif est très vite sédimenté dans sa posture entre : (1) un sous-collectif, composé de PEMF et FU, qui exprime ses craintes dans la présentation du travail à un groupe de CPC inconnus ; (2) le sous-collectif de CPC et CH qui se montre rassurant en réponse. Si on s'appuie sur les références à l'entité collective dans le discours tout du long des deux UA, on distingue :

- Un ON qui se projette : Le collectif spécifie qu'il s'agit du « dernier temps où on se voit pour préparer le collège des CPC du vendredi 18 juin après-midi à 14h00 » (TTC6/UA56/CH/9), un temps où « on est en visio » (TTC6/UA56/CH/31) et au cours duquel « tout le monde sera modérateur, parce qu'on peut pas faire autrement » (TTC6/UA56/CH/45). Un appui sur un passé collectif permet de mieux questionner comment la présentation se déroulera : « Et ensuite, on proposait du coup, par mail, le fait de... d'interroger les collègues sur... » (TTC6/UA57/CH/118). Les modalités de déroulement de la présentation sont interrogées collectivement : « Enfin une réflexion individuelle et ensuite (...) on a quoi ?... On a 20 minutes. Ouai, c'est ça, c'est divisé » (TTC6/UA57/CH/125). La projection ne se fait pas qu'à long terme, mais aussi à court terme dans l'avancée du travail de la matinée : « Est-ce qu'on défile le diaporama et on dit...? » (TTC6/UA57/CH/49) ou « Ensuite les 3 parties qu'on avait déterminées. » (TTC6/UA57/CH/66).
- Un ON qui fait référence à ce qu'il a déjà construit collectivement : « En gros, vous dites que : "Notre sujet-collectif, si on arrive à avoir une progressivité des compétences, ça nous permet de mieux accompagner l'enseignant novice au niveau macro" » (TTC6/UA57/CH/115) ; « Je peux dire un peu comment est-ce qu'on s'est vus sur différents temps et ce qu'on a fait pendant ces différents temps voilà. » (TTC6/UA57/CH/118).
- Un ON qui est divisé, partagé entre craintes et gestes de rassurance. Le dialogue se fait entre deux ON :

- Le ON qui appréhende la présentation à venir et s'interroge sur les modalités de présentation, avec le champ lexical de la peur, des signes de questionnement et des onomatopées et interjections qui jalonnent le discours : « Je me suis dit : "Mon dieu ! Qu'est-ce qui nous attend vendredi ?" (rire) O la la la la » (TTC6/UA56/PEMF/13) ; « Ca nous rassure pas ! (rire) » (TTC6/UA56/PEMF/24) ; « De toute façon, on les voit pas, hein ? » (TTC6/UA56/FU/25) ; « Oui, mais du coup, est-ce qu'on voit nos têtes, tu vois ? (rire) Est-ce qu'on active nos caméras ? » (TTC6/UA56/PEMF/34).
- Le ON qui rassure en minimisant la situation ou en contextualisant l'intervention, sa dimension de partage et en la relativisant : « On va faire ça très simplement » (TTC6/UA56/CH/14) ; « Parce qu'on a 20 minutes partagées, donc ça va » (TTC6/UA56/CPC/18) ; « Ouai, après on voit, y'aura aussi des moments d'échanges avec les collègues » (TTC6/UA56/CH/20) ; « Au début, mais après on va peut-être se... [couper la caméra] » (TTC6/UA56/CPC/39)
- Un ON qui renvoie aux formateurs d'un point de vue scientifique : Dans la présentation de CH, le collectif de travail est l'incarnation d'un collectif pluricatégoriel de formateurs. Ainsi, le collectif est convoqué dans la liaison entre l'échelle macroscopique et scientifique et sa dimension microscopique : « On est pris en tension entre des prescriptions descendantes, on a eu des multiples réformes, qui a déstabilisé notre métier et la collaboration entre nous, et on a des prescriptions ascendantes des enseignants novices » (TTC6/UA57/CH/72). Cela interroge « quel environnement de formation a le formateur pour se développer » (TTC6/UA57/CH/84), dans un cadre institutionnel soulignant « le fait qu'on soit de plus en plus amené à travailler en collectif, parce que institutionnellement, on nous le demande » (TTC6/UA57/CH/88).

Le ON est équilibré avec d'une part un JE qui a également le rôle d'expression des craintes, dans des prises de parole néanmoins plus longues : « Je partage. Je suis pas prêt » » (TTC6/UA56/FU/12) ; « Moi, faut que je vienne là (à l'INSPE), parce que sinon je risque de ne pas avoir une bonne connexion » (TTC6/UA56/FU/41) ; « Parce que d'abord ça a commencé avec CPC qui dit : "Oui, ça me convient". Moi je me disais : "Oui, 5-6". CH qui a dit : "Euh nan, 25", je me suis dit : "Ah ouai... d'accord" » (TTC6/UA56/PEMF/34) ; « « Moi, je t'avoue que les prochaines diapos, y'a des choses que j'ai comprises, y'a des choses, c'était un peu plus nébuleux, mais après je me suis dit : « Voilà, c'est le travail de CH, c'est son... » » (TTC6/UA57/PEMF/71).

CH reprend le leadership de façon assumée dès le départ de ce TTC à travers 3 dimensions : (1) le partage d'informations pour que le collectif puisse se projeter, comme le témoigne les références déjà synthétisées précédemment ou via les prises de parole suivante : « Je pense qu'il y a de la curiosité de... qu'est-ce qu'on a fait ensemble ? » ou « Oui, donc en visio. 14h. J'ai pas encore donné l'adresse. Je passe par le BBB d'E., parce que moi j'en ai pas » (TTC6/UA57/CH/27+45) ; (2) la recherche du réel et des interconnexions intra-collectives : « Donc... (en regardant PEMF) PEMF m'a dit qu'elle stressait » ou « Je sais pas comment toi tu le ressens, CPC, en tant que CPC, mais y'a plus de monde que d'habitude... » (TTC6/UA57/CH/9+22) ; (3) la rassurance qu'il propose, déjà transcrite. Ce leadership est visible par le nombre de prises de parole de CH, qui certes est assez équilibré et alterné en UA 57 (13CH / 10CPC / 10FU / 12PEMF), mais l'est moins en UA59 (33CH / 18CPC / 15FU / 18PEMF) avec une plus forte présence de CH et des prises de parole longues. Une polarisation est visible. Cela s'explique par le travail en amont réalisé par CH autour de l'artefact d'un diaporama de présentation, envoyé en

amont au collectif et qu'il propose de faire défiler, d'expliciter et d'amender collectivement. Cette première partie de présentation fait la part belle à la présentation du cadre de travail de recherche et donc est dévolue aux missions du chercheur, non celui qui accompagne un collectif de travail, mais celui qui construit l'objet de son étude. C'est un moment où il rappelle par exemple que le formateur « est pris en tension entre des prescriptions descendantes (...) qui a déstabilisé notre métier et la collaboration entre nous, et on a des prescriptions ascendantes des enseignants novices qui ont de plus en plus de besoins » (TTC6/UA57/CH/72) ou « que l'environnement de formation, il est de plus en plus, doit être de plus en plus collaboratif, de plus en plus local et de plus en plus contextualisé » (TTC6/UA57/CH84). Cela se témoigne aussi par la présence de références à un ON-collectif incomplet, qui témoigne d'un partage de parole de « 1 pour 3 ». La dynamique de travail est en cela assez saturée par CH en UA57, comme en témoigne l'extrait du tableau en photo 22.

Photo 22 : Outil du chercheur – Dynamique de travail saturée - UA57

Le reste du collectif suit les propos de CH en les ponctuant de brèves réponses montrant le suivi du propos et son adhésion. Néanmoins, trois moments de décentration par le collectif du diaporama présenté sont notés entre les verbatims 49 à 133, dépassant le caractère de l'écoute :

- La mise en lien d'éléments dépassant le cadre du collectif de travail ou avec des éléments de TTC précédents : « Je trouvais ça sympa que tu fasses en plus un (...) le lien avec la constellation, ouai (...) avec la constellation, parce que nous, en tant que CPC et PEMF, on l'a vécu, donc c'est intéressant » (TTC6/UA57/PEMF+CPC/63-65) ou « C'est ce que tu nous avais un peu montré aussi au début, moi j'avais reconnu quelques... » (TTC6/UA57/PEMF/69). Deux exemples similaires sont présents dans cette UA. Le collectif fait des liens avec ses expériences individuelles ou collectives passées, et crée du sens dans le nouveau système qu'il réagence constamment.
- Un partage de réflexion autour des termes « tensions » et « dilemmes » (TTC6/UA57/74-84) : sous l'impulsion de FU (« C'est en tension ou sous tension ? (rire) » (TTC6/UA57/FU/74), chacun donne ses représentations de ces deux termes, leur caractère similaire, que CH nuance toutefois. Ce moment peut être caractérisé comme un court partage d'informations au sein du collectif, qui sera conclu par la volonté de partage lors de la présentation et devenant ainsi une règle : « Ca, je pense que c'est quelque chose d'intéressant à préciser aux collègues... » (TTC6/UA57/CPC/98).

- Le caractère anonymé de la recherche : un bref échange, qui n'a pas de réelle valeur constructive et pourrait ainsi être caractérisé de digressive, autour de caches mis en place sur les formateurs pour ne pas les reconnaître.

La fin de l'UA57 permet de dépasser l'aspect monologique de CH et au collectif de se retrouver dans une configuration qui dépasse le « 1 pour 3 », mais retrouve la configuration « tous ensemble interconnectés », par la nouvelle posture de CH, qui abandonne celle du chercheur en extériorité et redevient celui qui accompagne le collectif en intériorité : « Là, il faut voir la formulation de la question : 'Que permet l'intégration du référentiel de compétences dans un échange formatif avec un enseignant novice ?' Parce que ça c'est finalement une des grandes questions qu'on avait pendant plusieurs temps de travail » (TTC6/UA57/CH/118). Cela permettra au collectif de se questionner sur les modalités « pour qu'ils [le public de CPC] soient un petit peu actifs » (TTC6/UA57/PEMF/121), « (...) sinon ça va être trop long » (TTC6/UA57/CPC/122). Des craintes, déjà évoquées auparavant, resurgissent, avec toujours deux sous-collectifs : (1) ceux qui expriment leur appréhension (« Ça, ça va dépendre de la réactivité du public » (TTC6/UA57/FU/128) ; (2) ceux qui rassurent : « Ça les intéresse, c'était pas... c'était pas une thématique imposée. Pour le coup, ils se sont inscrits, parce qu'ils avaient envie de justement d'en savoir un peu plus. Il y aura des interactions, j'pense. » (TTC6/UA57/CPC/133). Plusieurs règles se mettent en place dans ces 2 UA. Nous les listons sous forme de tableau (Tableau 27) en respectant leur chronologie d'apparition et les catégorisons ainsi :

- Règle-interne : règle qui reste interne au collectif de travail et lui permet d'avancer dans son travail lors de ce TTC ;
- Règle-principe : règle relative à un principe que le collectif se donne pour la présentation collective en collège des CPC ;
- Règle-modalité : règle de fonctionnement pour la présentation en collège des CPC, qui touche davantage aux modalités, au « comment » de la présentation collective ;
- Règle-contenu : règle relative au contenu qui sera énoncé pour la présentation en collège des CPC, qui touche au « quoi » de la présentation collective.

<i>Faire ça très simplement</i>	Règle-principe
<i>Activer la caméra au début</i>	Règle-modalité
<i>Faire défiler le diaporama et [l'ajuster ?]</i>	Règle-interne
<i>Que les CPC entrent dans nos têtes</i>	Règle-principe
<i>Faire un lien avec la constellation</i>	Règle-contenu
<i>Utiliser le terme « tension » et non « dilemme », préciser la différence aux CPC</i>	Règle-contenu
<i>Aller très vite sur le cadre conceptuel, vulgariser</i>	Règle-modalité
<i>Les 3 formateurs sont considérés comme une même entité, comme (...) un sujet-collectif</i>	Règle-contenu
<i>Faire en sorte que les CPC soient un peu actifs, qu'ils se positionnent sur la question</i>	Règle-modalité

Tableau 27 : Catégorisation des règles UA56-57

Enfin, l'analyse de ces deux UA montre des nombreux moments de projection du collectif, avec l'utilisation de verbes au présent à valeur d'avenir, au futur simple de l'indicatif, au conditionnel présent ou au subjonctif présent. Ces quatre temps verbaux sont des marqueurs d'une projection collective, accentué par l'objet de travail dédié à ce TTC. Plusieurs parallèles peuvent être menés à ce stade du partage des résultats chronologiques de notre étude : (1) avec le TTC1, dans la dynamique de construction entre appréhensions d'un nouvel objet de travail et appui sur un guidage plus serré du CH interventionniste (cf. 1.1.1.2. - Un collectif qui se construit entre appréhensions et rôle du CH) ; (2) avec les TTC 2 et 3 dans la complémentarité des règles construites pour mieux avancer collectivement ; (3) avec les TTC 4 et 5 dans l'interaction entre un artefact central (ici, le support de présentation) et des moments de décentration.

1.11.2. Le collectif au travail : un pattern confirmé qui gagne en souplesse

Quelle dynamique de construction avec ce nouvel objet de travail ?

Le collectif se met au travail en début d'UA58, dans le sens où la répartition de parole est plus équilibrée (36CH / 38CPC / 25FU / 24PEMF) et une démarche de réflexion se fait à nouveau sentir. Cela témoigne d'une réflexion partagée et collective, qu'il s'agit désormais de pister avec nos outils. La démarche suit la progression suivante :

1. Identification d'une 1^{ère} préoccupation à la fin de l'UA57, celle de l'appréhension d'un manque de réactions du public de présentation : « Après faut juste voir, c'est toujours la même chose, faut voir comment ça prend quoi » (TTC6/UA58/CH/126) et « Ça, ça va dépendre de la réactivité du public » (TTC6/UA58/FU/128)
2. Emergence d'une réponse : l'utilisation d'un outil numérique d'écriture collaborative : « Est-ce qu'on passe par... CPC, c'est toi qui le proposais, je crois. Par le *framapad*. Donc leur donner un lien... » (TTC6/UA58/CH/134). Une règle y est adossée dans la forme de l'outil proposé, puisqu'il s'agit d'un tableau dans lequel il est décidé de *Séparer enseignant et formateur*.
3. Identification d'une 2^{ème} préoccupation : la crainte que l'activité proposée soit difficilement réalisable immédiatement après l'énoncé de la question : « Il faut quand même le temps de digérer l'info tout de suite et ensuite on leur demande tout de suite leurs représentations par rapport à cet enjeu-là » (TTC6/UA58/CPC/161).
4. Emergence de deux réponses : soit annoncer la question en amont (« Tu peux l'annoncer peut-être au début ? », TTC6/UA58/FU/164), soit l'envoyer par mail encore plus en amont (« Et tu peux pas l'envoyer en amont ? », TTC6/UA58/PEMF/168)
5. Confrontation des points de vue sur le dilemme à solutionner (choix entre les deux réponses) : (1) FU se positionner contre l'idée d'envoyer les questions en pré-communication, car « cette mise en garde ou cette remarque liminaire aurait fait *pshht*, elle aurait eu aucun effet, ils [les FU] auraient pas lu » (TTC6/UA58/FU/188) ; (2) CPC pense que l'échéance étant proche, les CPC ne vont pas « avoir l'occasion de se pencher sur la question », mais propose plutôt de « leur dire au début, pour qu'ils puissent

déjà (...) se projeter pendant que tu [CH] fais l'exposé » (TTC6/UA58/CPC/191) ; (3) PEMF abondera en fin de cette séquence sur le positionnement collectif émergeant : « Oui, comme les élèves (*rire*)... tu leur annonces au début. "J'attends ça, de vous, attention" (*rire*) » (TTC6/UA58/PEMF/204).

6. Aboutissement d'une 1^{ère} règle : *Annoncer au début de la formation la question, dire qu'ils seront amenés à réfléchir sur cette question-là d'ici 20 à 30 minutes.*
7. Expérimentation de l'outil au sein du collectif : essais d'écriture, prise de conscience du fonctionnement via un renseignement en direct du document collaboratif en ligne, découverte des fonctionnalités, des avantages, en complément d'illustrations apportées par CPC : « Ça, j'ai découvert en début d'année et je l'utilise beaucoup pour tout ce qui est EPS, recensement des besoins et tout, j'envoie ça et ça m'évite d'avoir 20 mails des écoles... » (TTC6/UA58/CPC/234)
8. Approfondissement des modalités d'accompagnement de l'activité : à partir de deux nouvelles préoccupations (« Et nous on n'intervient pas ? On ne répond pas ? Si ? » (TTC6/UA58/FU/221) et « Y'aura des réponses qui seront similaires, y'aura des doublons » (TTC6/UA58/CH/243)), élaboration de nouvelles règles autour du rôle du collectif de travail : *Ne pas intervenir à ce moment-là, laisser chacun écrire et Faire une synthèse, être à l'affût des doublons dans les réponses, être actifs.*

Nous constatons ici un pattern assez ressemblant à d'autres modalités constructives du collectif. L'objet de travail change, mais la dynamique reste la même dans sa globalité. Le caractère spiralaire et d'approfondissement progressif est à souligner, ici en trois étapes progressives et cycliques de « préoccupations / solutions », avec des illustrations qui laisseront place à des prises de parole longue et la référence à sa communauté première, notamment celle des FU et des CPC autour de la question des limites d'une pré-communication à une formation, et des moments de construction fréquents et rapides.

L'étude des références pronominales montre qu'à chaque construction de règles, il y a émergence d'un ON-collectif. Le discours trouve ainsi un équilibre entre : (1) le ON-collectif qui renvoie aux manières de faire que le collectif de travail choisit pour mener sa présentation ; (2) la présence du public du « collège des CPC » dans le discours, qui remplace le public de l'EN auparavant présent, c'est-à-dire le destinataire de l'objet de travail ; (3) le JE de chacun des formateurs, qui renvoie soit à l'expérimentation de l'outil, soit à l'expression de son avis qui ponctue le discours (« je pense », « je trouve ça bien », « j'ai jamais vu ça »...). Une dynamique à trois têtes émerge donc entre l'unité du collectif qui construit et se projette dans la formation qu'elle mènera, son destinataire en proie aux questionnements et les individualités des formateurs qui développent de nouvelles compétences et connaissances par le collectif. Les quatre règles élaborées viennent enrichir le tableau des règles dites « de modalité » et « de contenu », si nous reprenons la catégorisation précédemment évoquée (Tableau 20).

La dynamique de développement se confirme-t-elle en UA 59 ?

Comparativement à l'UA précédente, la démarche est assez similaire et réaffirme la progressivité, par étape et spiralaire, à chaque nœud étudié par le collectif. Nous pouvons ici ajouter une dimension temporelle dans le pattern qui se construit : si certains couplages « préoccupation / solution » sont rapidement résolus, d'autres prendront un temps plus conséquent, car cherchant l'opérationnalité de l'action, la prise en compte des individualités du collectif

et nécessite une confrontation plus grande des points de vue pour aboutir à une règle opérationnelle. Cela tend à montrer que le collectif ne reste pas en surface, mais approfondit sa réflexion pour permettre un consensus-action.

Les principales étapes sont les suivantes :

1. Identification d'une 1^{ère} préoccupation sous la forme d'un questionnement : il s'agit d'un enchaînement de questions et d'hypothèses émises pour aboutir à une problématisation : comment synthétiser l'activité des CPC pendant l'activité qui leur est proposée ? Cela se traduit par les nombreux signes interrogatifs (points d'interrogation, pronoms interrogatifs...) des verbatims 260 à 271.
2. Recherche collective de stratégies pertinentes : pour synthétiser le propos, est suggéré d'apprendre par cœur une dia « pour faire le lien plus rapidement, parce que sinon on va galérer » (TTC6/UA59/CPC/273) et également « [qu'] on se l'imprime et qu'on se surligne, tu vois, des choses qui sont sorties » (PEMF/UA59/281). Une autre alternative est évoquée : « On passe par le téléphone pour se dire... ? » (TTC6/UA59/CPC/278).
3. Aboutissement d'une 1^{ère} règle : Finalement, seule la première proposition fait consensus pour l'instant sous la formulation suivante : *Voir ce qui est commun et différent entre les réponses des CPC et l'outil synthèse du collectif.*
4. Emergence d'une 2^{ème} préoccupation : si une règle fait consensus, elle manque d'opérationnalité dans les gestes à déployer par le collectif : « Entièrement d'accord, mais je me dis que ça doit pas être simple [de synthétiser] (...) ... parce que par rapport à notre formulation... » (TTC6/UA59/CH/284+286)
5. Solution identifiée rapidement : avec l'appui de l'illustration par CPC, une répartition des rôles est proposée : « On aurait 2 et 2, comme ça y'aura pas d'oubli » (TTC6/UA59/CPC/293). Une règle est posée : *Se partager les observations pour être plus rapide en groupe de 2 formateurs du collectif.*
6. Approfondissement de l'opérationnalisation de la règle : dans un temps qui est plus long, cet approfondissement va permettre la réflexion et la confrontation autour des choix des binômes à constituer, l'émergence d'un obstacle (« En fait, j'ai un doute pour le formateur, parce que moi je ne suis pas tuteur, mais bon. J'étais jamais tuteur, donc est-ce que ce serait pas mieux... » (TTC6/UA59/FU/314), puis la recherche d'alternatives des choix de division du travail. Au sein d'une démarche, nous trouvons une intra-progression. Cet approfondissement aboutit à une nouvelle règle, qui vient préciser la précédente : *Des binômes de formateur pour revenir sur l'enseignant ou l'EN, et l'autre binôme "en back-up".* La stratégie du téléphone est abandonnée : « Finalement, on n'a même pas besoin de passer par le téléphone » (TTC6/UA59/CPC/356).
7. Nécessité de clarification et de rassurance : d'une manière imbriquée avec l'étape précédente, un nouvel élan de rassurance est proposé et permet de poursuivre des règles-principes qui viennent compléter les règles-modalités précédentes : *Être dans le partage d'une réflexion commune [auprès des CPC] et Synthétiser et expliquer ce qui est commun par rapport à la réflexion du collectif et compléter.*

La dynamique en trois têtes dans les références pronominales et discursives que nous appréhendions précédemment reste présente ici, en s'enrichissant d'une quatrième dimension : un ON-incomplet, c'est-à-dire une référence dans le discours à une partie du collectif, est présente et est la conséquence de la division du travail à

laquelle le collectif procède. Le JE reste l'expression d'un positionnement individuel ou d'expression de craintes, dont le ON-collectif va se nourrir et prendre en compte dans la recherche d'alternatives et la synthèse qu'il élabore. Ce ON-collectif est également celui du questionnement initial et des stratégies collectives construites, dans un discours au présent ou au futur, lorsqu'il n'est pas proposé en une tournure subjonctive impersonnel (« Il faut qu'on... »), telle une prescription que le collectif s'émet. Une synthèse de cette UA peut se schématiser selon l'organisation collective suivante (Schéma 20) :

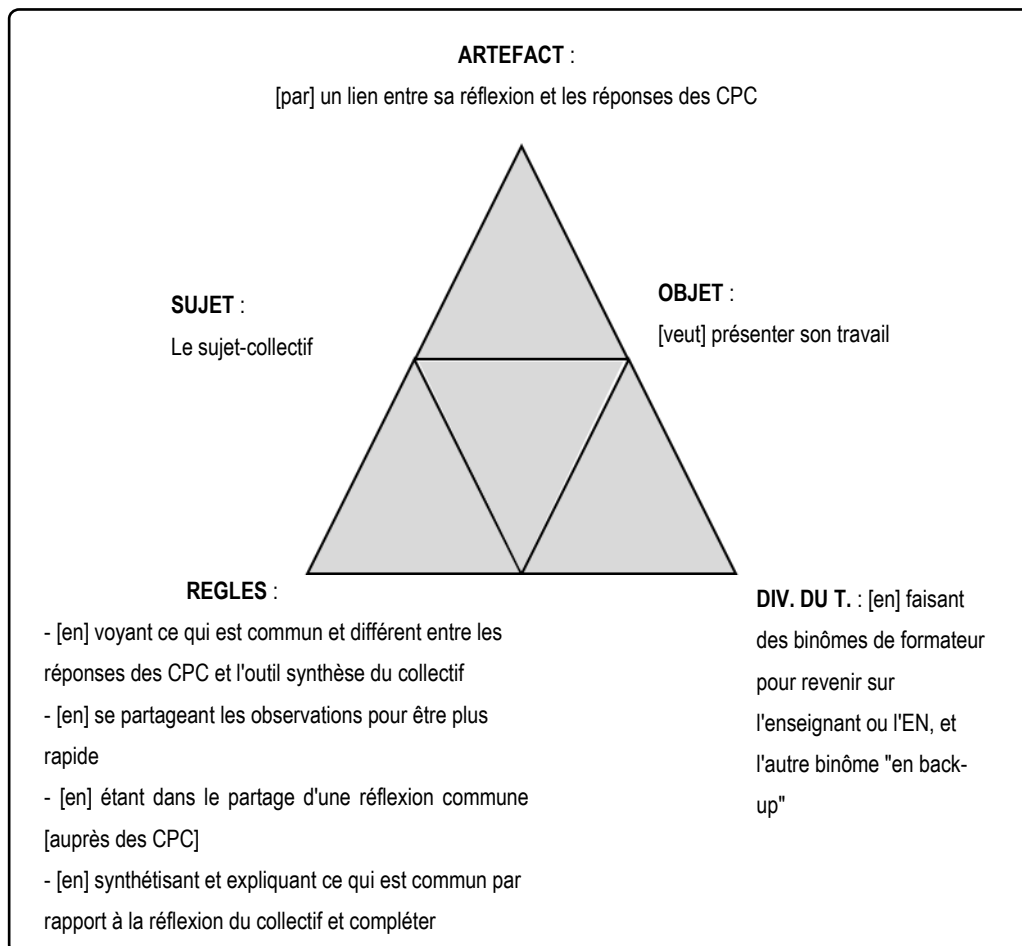


Schéma 20 : Modélisation de l'activité du collectif de travail – Présentation du travail - UA59

Un ajustement de posture de construction collective

L'UA60 est constituée de trois parties : (1) la discussion d'une proposition de questionnement, son enjeu et son intérêt, pour les CPC lors de la présentation ; (2) une digression par un collectif incomplet ; (3) l'opérationnalité et la projection de la proposition retenue.

Alors que CH et CPC étaient plus présents dans les deux précédentes UA, un rééquilibrage s'opère de la manière suivante : 14CH/14CPC/19FU/32PEMF. PEMF prend le leadership avec des prises de parole longues. La question du leadership n'est pas neutre dans cette UA, car si CH propose une nouvelle réflexion à mener : réfléchir à des questions à avoir « sous la main (...) pour relancer un peu la discussion » avec les CPC lors de la présentation

(TTC6/UA60/CH/372+374), celle-ci n'est pas immédiatement investiguée par le reste du collectif. De la même manière, la crainte de FU que le collectif soit un discours qui « enfonce des portes ouvertes » auprès des CPC (TTC6/UA60/CH/375) est écartée par CH et CPC qui disent que l'outil des CPC est actuellement utilisé d'une manière très différenciée au sein du collectif. C'est finalement l'intervention de PEMF qui va faire écho à l'ensemble du collectif. Elle énonce deux faits aux verbatims 381 et 383 : (1) l'un relatif aux EN : « Mais moi j'avais l'impression que ces compétences, elles étaient comprises tu vois, et assimilées des enseignants et c'est au fur et à mesure (...) en les interrogeant, en les questionnant, ou eux par rapport aux questions qu'ils te posent, on s'est rendus compte que finalement, c'était pas si bien compris » ; (2) l'autre relatif au collectif de travail : « Même entre nous, y'avait des moments où... « compréhension : qu'est-ce qu'on met là-dessous ? » ... y'avait des fois où on a eu besoin de préciser, tu vois ? ». Ces constats vont l'engager dans une proposition : « Donc ça, peut-être que ça pourrait être une question, de dire : "Voilà, comment est-ce que vous l'utilisez, vous l'intégrez ? Mais, comment on peut se rendre compte que les enseignants novices ont bien compris ce que ça recouvre, comment vous faites pour... voilà, le comprendre ? » (TTC6/UA60/PEMF/383). Cette proposition va faire consensus et s'imposer collectivement de manière chronologique, malgré des intérêts différents :

- CH y trouve son compte, car la proposition « est la transition vers la suite [du diaporama], parce que la suite c'est les modalités, de comment est-ce qu'on l'intègre » (TTC6/UA60/CH/384). Il pointe davantage l'aspect opérationnel, en lien avec le diaporama et son contenu, outil rassemblant à valeur projective de la réflexion de ce TTC.
- PEMF retrouve dans cette proposition la manière de poursuivre l'objectif de construction de l'outil de compositionnement qu'elle a débuté et qui reste de l'ordre de l'inachevé pour elle dans la réflexion du collectif : « Moi je vise aussi mon outil, hein. Je vous casse les pieds avec ça, hein (*rire*) » (TTC6/UA60/PEMF/385).
- CPC voit un intérêt pour son collectif d'appartenance premier : « Mais je pense que, en y réfléchissant, c'est un outil de 2017. Donc un groupe de travail [de CPC] s'était conçu sur 2 ou 3 années, je crois (...) et entre temps, finalement, on [les CPC] s'est pas vus pour euh... voir un petit peu la mise en œuvre... » (TTC6/UA60/CPC/388-390).
- FU s'intègre dans la réflexion : « Ça peut être perçu comme un bilan, peut-être ? » (TTC6/UA60/FU399).

La dynamique est finalement différente, car elle suit moins une démarche spiralaire et prototypique « questionnement / confrontation / règle », même si ces éléments restent apparents. Nous identifions ici davantage un leadership pris par un membre du collectif de travail et une proposition qui va fédérer progressivement l'ensemble du collectif, avec la nécessité d'argumenter son propos dans des prises de parole longues ou d'illustration de son propos, aussi bien pour PEMF que pour CPC. Le ON-collectif exprimé est en tension entre : (1) un ON-collectif du passé, celui du collectif de travail qui s'est construit ou celui en lien avec les EN : « Et c'est ce pourquoi aussi, nous on avait travaillé, voir comment mieux le faire comprendre aux jeunes enseignants » (TTC6/UA60/PEMF/383) ou « Voilà, comment est-ce qu'on les explicite ? Comment est-ce qu'on vérifie qu'ils l'ont compris ? Comment on les travaille avec eux si c'est pas compris ? » (TTC6/UA60/PEMF/393) ; (2) un ON-collectif du futur, tenu par CH : « Et si on pose cette question à ce moment-là, c'est la transition vers la suite » (TTC6/UA60/VH/384) ou « Est-ce qu'on est en train de dire là, on le rajoute dans la dia 2 » (TTC6/UA60/CH/394).

La première partie de l'UA est ainsi plutôt argumentative, avec la présence de certaines communautés d'appartenance dans un partage d'informations que CPC fait au reste du collectif de sa connaissance de ce public, destinataire de la présentation. Le collectif fait la synthèse de ce à quoi il a déjà réfléchi. Cela engendre des règles qui sont ainsi plutôt des règles-principes : *la compréhension des compétences n'est pas simple, nécessite des précisions et expliciter l'usage du co-positionnement pour certains nouveaux CPC*.

La deuxième partie de cette UA est davantage considérée comme une digression s'engageant entre FU et PEMF. Nous noterons néanmoins la résurgence de la problématique des MAT : « Ils ont le fameux référentiel, les MAT doivent le remplir, mais moi je parle par expérience, ma collègue, elle me dit : "Mais je comprends rien là, ça recouvre quoi ?" Même en tant que MAT » (TTC6/UA60/PEMF/412). Cela vient confirmer la résurgence de problématique, de manière individuelle ou par un collectif incomplet, lorsqu'il n'a pas trouvé de réponse dans le collectif.

La troisième partie est davantage tournée vers le futur, avec une fin plus projective et collective. Le collectif avait besoin de poser les choses en amont, en son sein, pour mieux les projeter et questionner désormais la prise en compte de la spécificité du public et faire le lien entre les deux collectifs, celui qu'il vit et celui qu'il va rencontrer. La considération du public se voit dans les règles produites, qui sont à la fois des règles-principes, notamment de *Ne pas froisser* et *Être dans une optique de faire un point, un bilan, sans prétention*, mais aussi des règles-modalités : *Poser une question aux CPC sur leur utilisation du référentiel de compétences* et *Expliciter de manière beaucoup plus, serré [les compétences], dans l'accompagnement (...) jusqu'au T2*. La projection se manifeste aussi dans les suppositions émises des attentes ou des réactions du public de CPC : « Mais, je me dis, du coup, là, en vous entendant parler, PEMF et FU, peut-être que les collègues... ça se sont des suppositions... (...) vont avoir plus de questions vers vous et votre collectif... » (TTC6/UA60/CH/442) ou « c'est vrai que d'avoir FU pour nous expliciter ça, c'est important, parce que même en tant que CPC, même nous, on n'a pas conscience de ça, on ne sait pas » (TTC6/UA60/PEMF/434).

Le développement de cette UA s'inscrit avec une nuance dans le pattern réflexif jusque-là observé dans le TTC6. Elle est à nouveau plus lente, dans des prises de parole plus longue, des partages d'informations et des illustrations avec la volonté du collectif : 1) d'être au clair au sein de son groupe, ce qui est important, ce qui s'est passé entre eux, ce dont il a discuté, dans un esprit synthétique de clarification des enjeux ; 2) de se projeter dans les modalités de conduite de la présentation en prenant en compte la spécificité de son public, notamment par le biais de suppositions. Une conscience s'opère : la fin des rencontres du collectif et la dernière étape projetée.

La question du rythme de construction

L'UA 61 est composée de deux moments de projection, entrecoupés de moments d'illustration, d'expérimentation et de partage d'informations. Nous retrouvons dans cette UA le même procédé de construction par le collectif que lors des UA 58 et 59 avec :

- 1) Un enchaînement d'identification de préoccupations / solutions trouvées ou règles arrêtées, d'une façon rapide et saccadée. Nous les compilons dans le tableau 28 :

Préoccupation n°1	Comment impliquer et faire participer à distance les CPC sur les modalités d'intégration du référentiel de compétences dans une échange formatif avec l'enseignant novice ? « Et là, on s'était pas... c'était pas par <i>framapad</i> , c'était pas par... on n'avait rien déterminé, du moins, à distance » (TTC6/UA61/CH/453).
Proposition n°1	Réécriture de la question initialement proposée, procédé déjà observé dans les TTC4 et TTC5. Règle-modalité : <i>Faire participer les CPC de manière plus informelle avec la question : "Comment intégrez-vous le référentiel de compétences dans ... dans vos échanges formatifs avec l'enseignant ?"</i>
Préoccupation n°2	« Est-ce qu'on les laisse parler librement ? Est-ce qu'on rebondit ? Est-ce que pour l'instant on laisse échanger ? » (TTC6/UA61/PEMF/464).
Proposition n°2	« J pense qu'on peut les laisser... ils passeront peut-être par le chat. Y'en a qui l'utilisent beaucoup, hein » et « Et comme on n'est pas très nombreux, on pourrait les inviter à prendre la parole. » (TTC6/UA61/CPC/465+467)
Préoccupation n°3	« Il faut bien leur préciser quand on communique le lien ? » (TTC6/UA61/CH/472)
Proposition n°3	Ne pas imposer le choix de l'option "écouter" ou "dialoguer" sur BBB

Tableau 28 : Identification des préoccupations/propositions du collectifs UA61

2) Un temps nécessitant davantage de confrontations :

Une nouvelle proposition émerge : « Si on créait... je sais pas si c'est possible... si on créait des salles à part pour échanger ? » (TTC6/UA61/CH/477). Cela va enclencher une recherche de positionnement collectif, à partir des expériences de chacun, des avantages et inconvénients que chacun perçoit à cette proposition. D'un côté, « l'outil est intéressant (...) parce que vraiment, t'es à part avec les 3-4 qui sont avec toi, ou les j'sais pas trop combien, et ça peut vraiment permettre, justement la parole, de se libérer face à un petit groupe » (TTC6/UA61/FU/484), mais d'un autre côté « Ils [les CPC] sont pas toujours très bavards non plus » (TTC6/UA61/CPC485) et « là, à 25, avec les micros, ça risque de créer des interférences » (TTC6/UA61/PEMF/494). Par ailleurs, si une utilisation du chat est préférée pour communiquer « il faut que quelqu'un le suive précisément » (TTC6/UA61/PEMF/488). Un temps d'expérimentation de l'outil est mené par le collectif, avec des échanges autour de l'intégration du numérique dans la formation. « Et ils disent qu'il faut qu'on continue, vous avez vu les études qui sont faites ? Il faut hybrider au maximum » (TTC6/UA61/FU/511), ce qui va dans le sens de CPC qui voit un avantage à cette modalité « pour le plan de formation (...) quand il y a vraiment que des apports » (TTC6/UA61/CPC512), cela surprenant PEMF. C'est finalement après ce temps d'expérimentation de l'outil de plateforme numérique qui héberge la réunion de travail et des échanges sur l'intérêt du numérique en formation, que deux règles sont construites : *Dire dans un mail qu'ils seront amenés à participer et à brancher leurs micros et Garder le lien et (...) dire [aux CPC qui se sont connectés en écoute seul] juste de se déconnecter à ce moment-là et de se reconnecter avec le micro*. Et la question initiale trouvera une réponse après relance par CH : « La question est quand même : est-ce qu'on fait par groupe ou pas ? » (TTC6/UA61/CH/558). Elle trouvera là une réponse assez rapide : *Rester en grand-groupe*.

Tout comme dans les UA 58 et 59, nous assistons ici à un rythme de construction qui peut être différent : (1) l'un rapide, avec un consensus vite trouvé, dans une dynamique d'actions/réactions où les références à l'entité collective sont très présentes et les prises de parole assez saccadées ; (2) l'autre plus lent, nécessitant une médiation par des artefacts (le partage d'expériences, l'expérimentation d'un outil...), qui fera davantage appel à d'autres communautés ou dans un JE/TU et des prises de parole plus longues d'explicitation et d'argumentation. Cela permet d'observer un flux qui va s'accélérer ou se ralentir, mettant par moment en étai certains moments de constructions entre des moments de confrontations ou d'illustrations.

3) La recherche d'une cohérence collective

Les UA62-63 soulignent la nécessité d'une cohérence collective pour mieux présenter les résultats de sa réflexion. Une question est soulevée concernant la manière d'encourager les réactions lorsqu'une interrogation initiale ne suscite pas immédiatement de réponses par le public de formateurs visés : « Et comment on fait si la question... ça nous arrive souvent... si la question n'enclenche pas tout de suite de réactions ? » (TTC6/UA62/CH/567). Ce point souligne l'importance de laisser un temps de réflexion pour que chacun puisse s'exprimer, mais aussi la nécessité de créer un cadre propice aux échanges. Le collectif engage alors ensuite une recherche collective pour accompagner la question posée, explorant différents domaines où des difficultés pourraient survenir, qu'elles soient à une échelle macro ou micro. Cette phase de réflexion permet de trouver des entrées pertinentes pour aborder la question. Des interludes viennent ponctuer la réflexion, par exemple le retour sur des éléments qui n'ont pas été suivis auparavant ou des échanges plus informels sur la qualité de l'animation d'un membre du collectif, qui ponctuent la discussion, tout en amenant une réflexion sur l'opportunité d'afficher ou non les questions qui émergent. L'informel se mêle au formel. Un problème survient alors avec la suite des diapositives présentées : une incohérence est constatée, ce qui amène à un changement de stratégie. Cette situation rappelle un avertissement déjà formulé par l'un des formateurs, soulignant l'importance de la cohérence dans la progression des échanges et la nécessité d'adapter les approches pour maintenir l'efficacité de la discussion.

La dynamique collective de travail semble effective, avec plusieurs étapes de réflexion et d'action pour résoudre des préoccupations et élaborer des règles. Le collectif adopte un processus cyclique de "préoccupation/solution" pour structurer ses discussions et décisions. Il cherche à approfondir ses réflexions pour aboutir à des règles opérationnelles, tout en tenant compte des individualités et des spécificités du public visé. Un équilibre entre le collectif et les perspectives individuelles émerge, avec un leadership qui varie selon les membres du groupe. Ce processus de travail montre un ajustement progressif de la posture collective pour s'adapter aux enjeux de la communication de son travail.

Les deux dernières UA, constituant la 12^{ème} et ultime étape de synthèse et projection collective, n'ont pas été étudiées de manière aussi approfondie. En effet, ces 2 UA ne concernent plus « le travail en cours ». Néanmoins, en guise de synthèse, nous identifions un collectif de travail, qui partage son expérience d'accompagnement et de formation au cours des six rencontres. Les formateurs discutent de l'importance de l'échange d'outils et de méthodes, de la comparaison des pratiques, et de l'évolution de leur propre posture professionnelle. Ils insistent sur l'importance de l'analyse réflexive, l'observation et la construction d'une identité de formateur commune, tout en assumant des choix personnels et un style propre. L'accent est également mis sur le rôle des vidéos d'autoconfrontation comme porteur d'un développement professionnel, l'enrichissement mutuel au sein du collectif, et la possibilité de participer à des séminaires pour poursuivre et élargir ces échanges.

Les échanges ont été marqués par un temps fort de partage d'expériences où chaque participant a pu revenir sur ses pratiques d'accompagnement. Ce grand moment d'échange a permis à chacun de confronter ses méthodes, ses outils et d'enrichir son expertise, renforçant ainsi le développement professionnel tant individuel que collectif. Le collectif a également consacré deux temps de projection collective à long terme. Le premier a porté sur l'amélioration des pratiques de formation en lien avec les nouvelles exigences du métier, notamment la volonté de renforcer les dispositifs d'accompagnement des enseignants novices. Le second a concerné l'intégration de nouveaux outils collaboratifs, dans une perspective de mutualisation des ressources entre formateurs de différentes institutions. Ces projections à long terme s'analysent dans une perspective de bâtir un cadre pérenne et innovant du collectif pluricatégoriel de formateurs.

Un temps de projection collective à court terme a également été nécessaire pour clore le TTC6 pour préparer la prochaine et dernière rencontre du collectif en visioconférence face au public de CPC pour présenter les résultats de ses travaux. Dans ces deux UA, le collectif instaure des moments réguliers d'auto-observation et d'échange, via des ON-collectif, alternant avec des moments individuels de réflexion (les "Je"), prouvant l'efficacité de ce dynamisme entre développement professionnel collectif et individuel. Chaque formateur a pu ainsi évoluer à son rythme tout en s'inspirant des apports du groupe, illustrant la manière dont le développement collectif nourrit l'individuel, et vice-versa. Ces dynamiques croisées ont permis de renforcer l'identité professionnelle de chacun tout en consolidant le collectif dans son ensemble.

2. Synthèse des résultats diachroniques

L'enjeu de cette première partie des résultats était de comprendre comment le collectif se développe dans ce qu'il donne à voir dans sa partie émergée et dans une dimension longitudinale, via la mise en synergie des indicateurs linguistiques et socio-institutionnels de développement du collectif. Les 65 unités d'analyse des 6 TTC ont été analysées phase par phase et aboutissent à un développement en douze étapes, que nous synthétisons via le schéma 21, reprenant les caractéristiques de chaque phase de manière condensée. Le schéma permet non seulement de synthétiser les étapes de développement, mais aussi d'appréhender la temporalité de chacune de ces phases dans l'ensemble du développement.



Schéma 21 : Evolution du collectif de travail en 12 étapes

On constate que le collectif de travail s'est développé en trois temps. Le premier temps est sans outil médiant les échanges, pendant trois rencontres, temps au cours duquel le collectif va chercher à : se connaître et à questionner

le fonctionnement inter-institutionnel, va chercher à expliciter les nouveaux potentiels de collaboration qu'offre la configuration dont ils font partie, va analyser la situation de son collectif de manière croisée, et va élaborer une dynamique de réflexion collective entre première autonomie et besoin de soutien du CH dans la réflexion, et finalement va stabiliser un pattern réflexif et commencer à cibler sa réflexion. Il s'agit d'une avancée très « en entonnoir ». Le 2^{ème} temps s'est déroulé avec un outil qui catalyse les échanges, où le collectif pendant deux rencontres : va construire un outil collectif autour des compétences à travailler avec les EN du M1 au T2, va voir le collectif s'inscrire dans un continuum de formation à une échelle plus macroscopique et faire émerger un collectif à trois dimensions, entre des aspirations individuelles, des intérêts partagés par un collectif incomplet et un tissage intra-collectif, avec autant de moments de construction que d'empêchements et une recherche d'ouvertures vers d'autres communautés de travail. Le 3^{ème} temps voit l'objet de travail évoluer, voire changer, puisqu'il s'agit d'une présentation du travail du collectif à un groupe de formateurs, qui nécessitera d'abord un temps d'adaptation pour apprivoiser ce nouvel objet de travail, avant de se mettre au travail selon une démarche réflexive qui confirme celle déjà vécue avec le précédent objet de travail, mais aussi gagner en souplesse pour s'adapter au public. Cette première partie de résultats nous permet d'identifier quatre caractéristiques de développement de ce collectif : (1) entre entité collective et inter-individualités ; (2) avec une place singulière du CH ; (3) par et dans l'action ; (4) et par des règles et de nouvelles divisions du travail.

2.1. Un développement entre entité collective et inter-individualités

Premièrement, on note que notre sujet-collectif n'est pas pré-établi. Il se construit dans un processus dynamique à quatre entrées :

- Le collectif se construit par des moments où il est un sujet-collectif qui va s'exprimer d'une même voix, par un « on » du nouveau collectif, un ON qui se projette, MAIS qui ne se détache pas et qui a besoin du « on » renvoyant au collectif d'appartenance premier. Deux « on » se parlent, celui de la première communauté d'appartenance et celui de la communauté qui se crée. Il s'agit d'un aller-retour régulier entre passé – présent – futur, une confrontation entre le ON-présent ou projectif et le ON- collectifs d'appartenance pour se construire.
- Ce ON se construit aussi dans un dynamisme avec un JE, c'est-à-dire des inter-individualités qui s'expriment. Le JE permet à chacun de se positionner au sein du collectif, d'exprimer ses craintes, d'illustrer des expériences passées ou de partager des informations. Le JE a le droit de s'exprimer par le rôle du CH, soutenu par son cadre théorique d'accompagnement de type clinique de l'activité, qui cherche aussi le réel tout du long et les moments empêchés. Il y a un nourrissage réciproque entre l'inter-individuel permis et le collectif qui se construit
- Le collectif se construit aussi de manière incomplète par moment : il y a des ping-pongs verbaux entre deux membres par exemple ou des sentiments d'inachevé par des collectifs incomplets qui ont lieu, par

exemple la question de l'évaluation entre FU et PEMF ou des MAT qui revient régulièrement entre eux deux uniquement ; l'outil qui veut être construit entre CPC et PEMF

- Enfin, l'outil de positionnement que le collectif a construit est devenu le 5^{ème} acteur du collectif, qui cache le ON-collectif dans le discours, mais pourtant bien présent par l'outil. L'outil est une nouvelle manière dont l'unité du collectif se déploie et se montre.

C'est bien dans cette dynamique entre le collectif et le particulier, entre le communautaire et l'intra-communautaire que le collectif se développe. Notre collectif pluricatégoriel n'est pas préétabli mais se construit dans l'action : il est une unité fragile, avec des glissements possibles vers l'inter-individualité, l'inter-communautaire, nourrissant le collectif. Il en résulte une dynamique de travail avec un effort permanent des acteurs pour garantir l'entité du collectif.

2.2. Un développement avec une place particulière du chercheur

Cet effort permanent est aussi le fruit d'un leadership du collectif qui est dynamique et évolutif. Ce leadership est partagé entre :

- (i) le chercheur, par son accompagnement clinique, avec des gestes : de questionnement, de synthèses, d'explicitations des liens entre les formateurs, de reformulations et clarifications collectives, des jeux de controverse, de recentrer la réflexion ; il est en intériorité par moment.
- (ii) Le leadership est aussi partagé avec le reste du collectif, qui va vivre des premières autonomies et soutenir le collectif de travail, par les mêmes actions par un jeu de mimétisme et de transfert des gestes du CH, et le reste du collectif va se détacher de ses missions pour piloter le collectif de travail. Le chercheur sera alors plus en extériorité

Une répartition des rôles se dessine par moment entre le CH et les trois formateurs et les interactions intra-collectives évoluent. (1) On assiste à un transfert de compétences du CH aux formateurs, dans les gestes de leadership ou de recentrage du collectif. (2) Des rôles subsistent, comme les relances, la médiation de la parole ou l'insistance de certains points par CH. Cela questionne les rôles de chacun qui se construisent implicitement. Cela sera à pister plus précisément notamment via les ACS.

2.3. Un développement dans et par l'action

Le collectif de formateurs s'est constitué à travers des actions qui ont permis de faire avancer le collectif. Le premier témoin est la production d'un document suite aux cinq sessions de travail du collectif pluricatégoriel de formateurs, qui synthétise comment mieux intégrer le référentiel de compétences du professeur des écoles dans son accompagnement (Annexe 4), à savoir : (1) une synthèse de la réflexion du collectif de travail autour de la problématique : pourquoi et comment inclure le référentiel de compétences du professeur des écoles avant, pendant et après l'entretien avec l'EN ? (2) une liste de compétences communes à travailler progressivement du M1 au T2 par les formateurs accompagnants.

Par ailleurs, d'abord, le collectif a vécu un tournant partir du moment où un choix a été arrêté sur l'objet de travail. Le tout s'est fait de manière progressive avec premièrement un temps de prise de connaissance des missions spécifiques de chacun et un état des lieux de ce qui rassemble et différencie les formateurs présents, leurs réussites et leurs difficultés, tout en cherchant l'objet de travail dans une certaine errance. Cela est remarquable par la présence de : (1) nombreuses insertions de moments de partage d'informations ou de pratiques, ainsi que de questionnements ou d'obstacles ; (2) d'une prédominance des pronoms je/tu, donc des relations inter-individuelles ou d'un ON qui est celui du collectif d'appartenance 1^{er} dont les missions sont explicitées.

Puis, un temps de fixation sur un objet de travail a eu lieu (ici, créer un continuum de formation des M1 au T2 s'appuyant sur le référentiel de compétences de l'enseignant), temps à partir duquel le collectif était au travail avec des moments plus à l'unisson autour de l'élaboration d'un outil commun ou d'une présentation commune à destination d'un public de formateurs. Cela est remarquable par : (1) une plus forte présence du pronom ON renvoyant au collectif de travail constitué (« On va faire ceci... » ; « On va présenter comme cela... ») ; (2) des moments plus importants de construction et de projection du collectif (insertion de verbes au futur ou au conditionnel, du verbe pouvoir ou du « si... alors ») ; (3) des pings-pongs verbaux rassemblant les 4 acteurs et non seulement deux, dans un discours plus saccadé

Le collectif s'est nourri de phases de questionnements, d'obstacles (ex : difficultés de se réunir pour travailler ensemble, nombre de visite d'accompagnement qui diffère d'un formateur à l'autre, l'évaluation sous diverses formes selon les formateurs et leur institution), s'est nourri de partage d'expériences et d'informations (comment sont construites les maquettes de formation à l'INSPE, comment cela se passe lorsqu'un enseignant titulaire dans sa première année d'exercice est en difficulté, la manière de conduire un entretien de formation) qui ont permis des moments de construction et de projections collectives, mais éphémères et fugaces. C'est-à-dire qu'un moment de recherche de consensus d'une compétence commune à travailler avec les EN va se trouver pris en étau entre des illustrations, des questionnements de chacun. Par exemple, quand le collectif s'interroge sur le travail de la compétence éthique « Adopte une posture qui incarne les valeurs de la république », il va passer par une phase de partage d'informations (place de cette thématique dans les maquettes de formation), d'identification d'un problème (manque d'intérêt des stagiaires ou d'une partie) à un partage de pratiques (comment chacun travaille cette compétence dans son cadre : cours INSPE, ce que la PEMF donne à montrer dans sa classe, quand la CPC en discute (quand il ya eu un pb), pour enfin arriver à une règle que le collectif se donne : *[La compétence]"Adopte une posture qui incarne les valeurs de la république" est le cadre du métier, recouvre tout le reste.* Des projections s'en suivent. Elles sont à la fois : (1) individuelles : *Proposer des études de cas, des situations concrètes à étudier [pour travailler cette compétence]* ; (2) collectives : *Envoyer les étudiants sur le terrain en REP+ avec des PEMF et des FU.* Ces moments de construction et de projection sont souvent des courts moments, pris en étau entre deux moments de partages de pratiques ou d'obstacles/questionnements.

Le développement du collectif n'est pas linéaire, on s'aperçoit. Il s'inscrit dans une dynamique spiralaire, discutant le passé-présent et le rappelant régulièrement, le répétant pour mieux faire émerger les constituants d'un présent-

avenir. A ce titre, les temps de construction ne se présentent pas tant en début de travail, mais vont se retrouver plus tard, une fois une prise de connaissance réétablie. Ce temps de prise de connaissance des uns des autres et d'une compréhension fine de la problématique se raccourcit néanmoins au fur et à mesure, car un objet de travail a été arrêté, une connaissance des autres et du fonctionnement de l'autre est connue. Le groupe de formateurs pluricatégoriel « accélère » son évolution en un collectif de travail quand il y a :

- Un objectif commun et un outil tangible au centre de la table, à condition qu'il y ait eu un temps conséquent de prise de connaissances de chacun des membres qui constitue ce collectif ;
- Une dynamique spiralaire ;
- Des moments de construction et de projections collectives, mais éphémères et fugaces.

Les actions du collectif peuvent se résumer dans un système, qui se met en œuvre autour de cinq composantes interagissant : (1) L'outil de positionnement concentre les échanges du collectif. Il est à la fois, le catalyseur des échanges du collectif, et la production visible du collectif. Il est une ressource du collectif et permet l'agentivité dans le processus de décomposition de la compétence et l'ajustement de réécriture. Il est devenu le 5^{ème} acteur du collectif, avec un code langagier qui lui est propre, une dynamique propre (dimension saccadée), pouvant rendre le discours du collectif très impersonnel, voire désincarné ; (2) Une double posture imbriquée du collectif : (1) l'une engagée dans le positionnement collectif, dans une verticalité descendante par rapport à l'outil, « les mains dans le cambouis » ; (2) l'autre dans une prise de distance autour de diverses problématiques-métier, schématisée par une verticalité ascendante. Ces deux postures peuvent engendrer un effet de continuité ou de rupture dans le discours, interrogeant s'il s'agit de digressions ou de pas de côté nécessaire à la construction collective ; (3) Les communautés partenaires de production : entre répulsion et attirance, extériorité et intériorité ; (4) Le rôle du CH, précédemment évoqué ; (5) Une démarche réflexive

2.4. Un développement par des règles et de nouvelles organisations inédites

Le collectif se développe à travers la production de règles qui nourrit une organisation évolutive. On peut distinguer : (1) des règles internes au collectif, que le collectif s'est donné. Par exemples : Créer un outil qui serve au collectif / Discuter (...) sans être focalisé sur un outil bien précis qu'il faut compléter tout de suite / Utiliser le carnet de bord pour communiquer à distance ; (2) des règles relatives à l'objet de travail. Par exemples : Préparer les futurs enseignants déjà en lien avec le référentiel pour qu'ils s'approprient déjà les éléments du métier dès la M1-M2 / Réunir les formateurs peut-être en amont pour anticiper les difficultés des EN / Imaginer une formation spécifique PES / Clarifier le rôle des formateurs qui est différent dans le continuum (évaluateur/accompagnant). La production de ces règles est le fruit d'un va-et-vient entre l'échelle microscopique (par exemple, relative à l'outil d'accompagnement du néotitulaire) et macroscopique (relative aux principes d'accompagnement d'un continuum de formation) et se formalise dans le discours par la présence d'un ON-collectif. Ces règles ont permis d'aboutir à la formalisation d'un outil autour du continuum de formation des jeunes enseignants, avec les enjeux de ce continuum, ses principes et ses modalités de mise en œuvre.

Ces règles ont également remis en question une certaine division du travail. Nous en rappelons une, en guise d'illustration et d'emblème : « Le collectif de formateurs CPC/FU/PEMF (sujet-collectif) veut créer/renforcer le continuum de formation M2>T2 (objet) avec l'intégration progressive du référentiel de compétences dans les entretiens de formations (outil) en explicitant les compétences aux EN (c'est la règle construite) par les FU, PEMF, CPC et MAT (ce sont les communautés impliquées), en le faisant d'abord à l'INSPE (même si ça dépend des tuteurs), ensuite par les CPC qui pourraient enchaîner et poursuivre ; chaque formateur reprend et explicite les compétences (division du travail envisagée). On peut distinguer les règles de travail qui sont envisagées des règles qui n'ont pas permis une nouvelle division du travail, mais ont permis une clarification du par le collectif de travail de pratiques existantes mais non connues. Par exemple, la règle concernant l'évaluation des EN est clarifiée : (1) FU : mettre des notes en M2, valider des UE ; (2) PEMF : une note aux M2 par le tuteur PEMF (accompagnée et perçue différemment), mais PEMF : autre ressenti en tant que visiteur INSPE ; (3) CPC : aucune pression évaluative, à part dans l'orientation professionnelle avec d'autres paramètres et les décideurs hiérarchiques

CHAPITRE 2 : Le développement du collectif de travail en une étude diachronique et synchronique en intériorité

L'enjeu de cette partie des résultats est de donner à voir les sources de perturbations au sein du collectif de travail et comment elles permettent son développement, ce que le collectif donne finalement à voir dans sa partie immergée de l'iceberg de leur activité. Par l'organisation du travail inédite qui lui est proposée, le groupe de formateurs a été poussé dans ses retranchements, ce qui a généré des tensions parfois émancipatrices. Via l'étude des entretiens d'Auto-Confrontation Simple (ACS), nous serons amenés à identifier les contradictions et les sources de perturbations du collectif, peu visibles via l'étude diachronique des TTC, mais l'étant davantage à travers ce que chacun dit du collectif lors des entretiens d'analyse des situations collectives de travail. Les concepts-clés de la modélisation d'Engeström (2001) de franchissement de frontières et de co-configuration nous permettront de saisir les nœuds de contradictions, les pister et voir comment ces contradictions évoluent au fil des ACS et sont ressources ou empêchements.

La méthodologie d'écriture de cette seconde partie des résultats se réalise en deux étapes : (1) Description de la diachronie du développement du collectif en intériorité via l'analyse des ACS sur les TCC de chaque formateur (sous-chapitre 1) ; (2) Confrontation et articulation des résultats en extériorité et en intériorité par 2 focales d'agentivité (sous-chapitre 2). Nous visons ainsi un chapitre qui progresse naturellement des résultats vers les éléments de discussion en partie IV.

1. Etude diachronique en intériorité

L'objet de cette section est de comprendre, par des entrées chrono-thématiques, comment PEMF, puis CPC, puis FU s'inscrivent dans le collectif de travail et ce qu'ils en disent. Quelles tensions se développent à la confrontation du reste du collectif de travail ? Quels sont les nœuds de l'activité de PEMF, CPC et FU au sein du collectif ? Quelles traces d'agentivité du collectif sont présents dans leur discours et peuvent ainsi être rééchafaudées ? La méthodologie de présentation de ces tensions consiste en la restitution de plusieurs focales tensionnelles identifiées dans leur discours, documentées au gré de l'analyse de leurs ACS. Nous pistons l'évolution de leurs dilemmes et tensions à travers : (1) La reconstitution de leurs raisonnements d'activité, en nous appuyant sur la conceptualisation de l'activité dynamique de Léontiev (1984) ; (2) Les traces d'explicitation de « on » collectif, déjà étudiées en extériorité dans la partie précédente de cette recherche, c'est-à-dire les références au collectif de travail dans la communication de 3 formateurs, les tensions et adhésions, en nous appuyant sur la conceptualisation de l'activité d'Engeström (2001). Il s'agit d'identifier les pôles du système pour lesquels des contradictions s'opèrent et les rapports entre ces nœuds du réseau. Une modélisation nous permettra de matérialiser les tensions de l'activité collective et nous aidera à analyser, comprendre et conceptualiser le développement du collectif selon le prisme de PEMF (Schéma 22). Elle est inspirée de la conceptualisation de l'activité d'Engeström (2001).

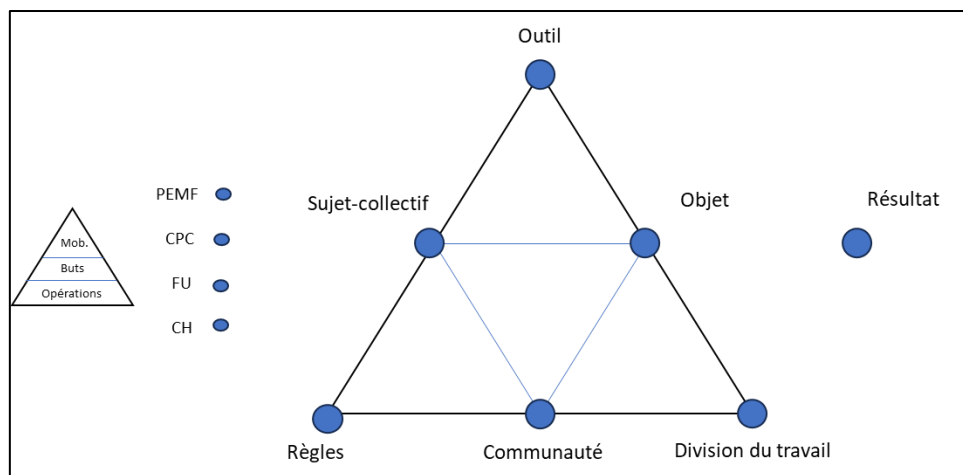


Schéma 22 : Trame de modélisation des tensions de l'activité collective

Nous distinguerons pour chaque formateur : (1) les tensions intrapersonnelles qui émergent, notamment les tensions liées à l'objet de travail du collectif et à la communication au sein du collectif ; (2) les conceptions de qu'ils ont de l'évolution du collectif au fur et à mesure des rencontres, c'est-à-dire le développement du collectif selon leur prisme, empreint de tensions interpersonnelles.

1.1. PEMF au sein du collectif

Nous analysons ici les tensions intrapersonnelles de PEMF, qui se divisent en deux principales catégories. La première est relative à l'objet de travail : PEMF ressent une tension entre le besoin d'avancer dans la production du collectif, agir concrètement, de faire *avancer* les choses, et celui de s'arrêter pour discuter et échanger avec les autres membres du collectif, le besoin de partager et de confronter les idées avec les collègues, ce qui peut ralentir le processus. La seconde concerne la tension entre rester en retrait, observer et écouter les autres, et prendre une part plus active dans les interactions, en intervenant et en influençant les échanges. Cette dualité reflète une hésitation entre son observation passive et son engagement actif dans les discussions. Ces tensions intrapersonnelles illustrent les défis liés à son positionnement au sein du collectif et à la recherche d'un équilibre entre différents rôles et attentes. Par la suite, nous aborderons la manière dont PEMF perçoit les dynamiques du collectif, oscillant entre obstacles et ressources. PEMF y affirme progressivement son positionnement, tout en définissant ce que représente un échange au sein du groupe, et l'analyse des transformations du collectif au fil du temps, selon son point de vue.

1.1.1. Quelles tensions intrapersonnelles ?

1.1.1.1. L'objet de travail : avancer vs discuter

Plusieurs mobiles de raisonnement de PEMF font référence à sa volonté de vouloir « avancer » dans le travail : ils sont au nombre de 7 explicitement mentionnés dans les mobiles, auxquels nous ajoutons les autres références

dans le discours de PEMF, non comprises dans des raisonnements rééchafaudés. Il s'agit ici de documenter ce qu'elle entend par ce terme et de comprendre comment il va contribuer au développement du collectif, c'est-à-dire comment son mobile va influencer sur le système d'activité du collectif.

Dès le TTC3, le premier raisonnement témoigne de son urgence à avancer dans l'outil de co-positionnement qu'elle a testé auprès d'un EN et qu'elle explicite dans le cadre de la réunion de travail collective : « Pour que je puisse avancer, faire en sorte de voir ce qu'elle [CPC] en pensait (...), ce qu'elle pouvait me dire en [étant] en attente d'avoir leur retour et notamment celui de CPC, parce que CPC avait une réflexion peut-être un plus avancée que celle de FU » (TTC3/ACS/PEMF/R1). Elle exprime ici une attente, une volonté d'avancer dans sa réflexion sur l'outil de co-positionnement à destination des EN pour sa mise en œuvre dans le cadre de son activité individuelle d'accompagnement. Des avancées en ce sens sont prononcées puisqu'elle exprime :

- Une remise en question de son outil et une volonté de le faire évoluer : « Oui, à un moment donné, oui effectivement, peut-être que le fait d'utiliser des mots-clés, c'est pas tout à fait clair, elles ont peut-être pas tous les observables que j'ai envoyés en tête. Donc le fait de les remettre encore une fois sur l'outil, ça permet après de faire des liens » (TTC3/ACS/PEMF/73) ;
- Des avancées pendant les interstices des rencontres et l'élaboration de nouvelles opérations : « J'ai beaucoup réfléchi au contenu qu'on a travaillé... sur lequel on a travaillé hier et sur ce que disait CPC. Et effectivement, il faut qu'on leur explicite en amont » (TTC3/ACS/PEMF/83) ;
- La conviction de l'utilité de l'outil conçu et l'élargissement du spectre de son utilisation : « Ces histoires de... Ça me permet de l'améliorer, tu vois de réfléchir encore davantage dessus. Et là, l'échange qu'on a aussi autour des compétences, et puis effectivement que FU me dise aussi "Ben oui, ils les comprennent pas", ben ça me convint de l'utilité de cet outil et encore plus aujourd'hui. Et je me dis là PES, elle a déjà utilisé des outils de co-positionnement dans sa profession précédente. Et là, j'ai vraiment envie d'essayer avec PES2, quoi » (TTC3/ACS/PEMF/133)

En cela, le collectif est l'artefact permettant à PEMF d'élaborer de nouvelles ressources dans son activité. Notons que cette avancée se fait dans la contrainte, dans la controverse avec CPC, dont les propos ne sont pas toujours compris, comme cela sera exprimé plus loin (Section 2 de ce sous-chapitre). Une dynamique de tensions / adhésions émergera dans ce collectif incomplet (PEMF-CPC) pour cet objet de travail. On note un développement individuel où le collectif joue le rôle de stimuli qui permet de transformer sa situation.

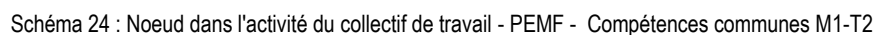
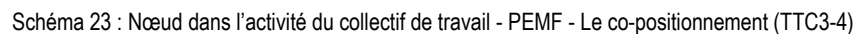
Dans une dimension collective, pour PEMF, l'avancée est moins perceptible. Un objectif commun est arrêté à ce stade pour elle : « Je pense qu'on a tous un objectif commun. Voilà, celui que je viens de te dire, je pense qu'on était tous d'accord là-dessus » (TTC3/ACS/PEMF/162). Mais, le TTC3 ne permet pas d'aboutir à une concrétisation, poursuit-elle : « Au final, on n'a pas beaucoup avancé sur ce qu'on voulait faire. Je me suis dit : "Mince, il est 11h, on n'a rien fait". (...) On sait pas trop par où commencer, quoi. Et j'ai l'impression que c'est une tâche monstrueuse. Et aussi, je me demande si le fait qu'on soit 3 instances différentes, enfin 3 formateurs différents.... Est-ce que chacun va y trouver son compte, sur l'utilisation de l'outil ? » (ibid). Une tension se joue entre les pôles *sujet / objet / communauté* : l'avancement est empêché par la dimension plurielle du sujet-collectif, s'appuyant sur ses communautés d'appartenance premières. Par ailleurs, elle ajoute des contraintes pour

avancer : avancer dans la réalité, avec un outil qui ait du sens, qui soit utilisable : « Parce que là, concrètement, il faut qu'on avance sur des choses qu'on peut faire et il faut pas imaginer... J'ai pas envie qu'on construise un truc pour le plaisir de le construire. A un moment donné, il faut quand même qu'on le construise dans la réalité de ce qui se fait vraiment. » (TTC3/ACS/PEMF/205). Le pôle *règles* est mis en tension avec celui de l'*outil* pour que l'*objet* puisse se réaliser. Le caractère empêché de cette avancée semble pour l'instant trop majeur, car si le point commun de vouloir faire progresser les EN et les accompagner le mieux possible est bien identifié, selon elle, le collectif « se heurte un peu à des... voilà, comment dire... je ne sais pas » (TTC3/ACS/PEMF/91-93). L'identification des obstacles ne semble pas encore pouvoir être nommée à ce stade des rencontres. Elle s'appuie sur ses avancées individuelles en les projetant dans le collectif avec une volonté de généraliser rapidement l'outil de co-positionnement alors réfléchi : « Alors moi j'avais essayé de trouver une solution avec ce co-positionnement, où je me dis : "Ben voilà, on les accompagne avant, avec les observables, on les... petit à petit on les amène pendant. Après, je ne sais pas. Après l'entretien, c'est eux dans la classe qui s'en emparent". Mais faudrait effectivement arriver à le généraliser, comme tu disais, du M1 au T2... Ca, c'est la question ». Il y a une volonté de lier la dimension expérientielle et unique à la dimension macroscopique et supra-collective, liant l'ensemble des acteurs du continuum M2-T2. Ici, nous retrouvons la tension entre le sujet-collectif et la nouvelle communauté. Pour avancer, elle est sensible aux gestes du CH pour que le collectif reste dans le propos de l'objet de travail : « Là, on se perd. Toi, tu recentres (rire) » (TTC3/ACS/PEMF/198). En guise de conclusion de cette analyse du TTC3, elle avouera qu'elle n'a pas l'impression d'avoir « avancé concrètement », car aucun outil n'a été produit et hésite à mettre en perspective une telle avancée (« Je ne sais pas si on va arriver à produire un outil »). Néanmoins, elle souligne la qualité des échanges : « Je pense que les échanges nous ont permis de prendre conscience de certaines choses et d'avancer de ce côté-là (...) Les échanges qu'on aura pu avoir, la prise de conscience qu'on aura pu avoir notamment, vis-à-vis de ces compétences, (...) j pense que ça va permettre quand même à chacun de nous d'évoluer par rapport à cette problématique. Et on l'aura quand même en tête quand on sera en entrain ou en accompagnement » (TTC3/ACS/PEMF/248).

Dans le TTC4, PEMF revient sur cette nécessité de vouloir avancer : *Pour avancer sur l'outil, faire en sorte de recibler le travail en reprenant l'outil* (TTC4/ACS/PEMF). Elle reprend ici un geste d'accompagnement du collectif du CH, celui de recibler le propos, qui devient son but en utilisant les outils technologiques disponibles au cours de la rencontre collective. Elle élabore alors des stratégies intentionnelles : *Pour avancer, faire en sorte d'illustrer les propos en prenant les compétences comme base de travail* (TTC4/ACS/PEMF). Des volontés de leadership avec une vision du « comment avancer » collectivement se font sentir : « C'est intéressant ce qu'on disait, mais en fait ce qui m'intéressait, c'est qu'on prenne les compétences comme base de travail pour avancer aussi, tu vois ? Et que, on illustre nos propos en prenant les compétences, finalement (...) Et pas l'inverse, sinon on part dans des digressions et on n'avance pas, tu vois ? » (TTC4/ACS/PEMF/143-145). Par les empêchements du collectif, elle crée de nouvelles ressources. Avancer signifie « repartir avec quelque chose », si l'on se réfère à l'un de ses raisonnements : Pour repartir avec quelque chose, faire en sorte d'avancer, en se demandant ce qu'on en déduit par rapport aux compétences et tout ce qui vient d'être dit, ce qu'on en conclut (TTC4/ACS/PEMF). La signification d'avancer se précise : avancer = produire avec un objet concret en main. Elle fait un parallèle ainsi entre l'outil de

CPC qu'elle s'est appropriée personnellement et la projection d'un outil-continuum : « Et là, dernièrement, au dernier wiki, je me disais : "Ca aurait été intéressant d'avoir justement cette progressivité, qu'est-ce qu'on peut attendre d'eux en M2 ?" (...) C'est important de voir aussi : "Tiens, qu'est-ce qu'on va plutôt attendre d'un M2 ou d'un T1 ou d'un T2, tu vois ?" Et moi j'aurais aussi voulu avoir vos avis à vous, quoi.... pour arriver à me positionner de manière plus juste. » (TTC4/ACS/PEMF/117). Si un franchissement de frontières a eu lieu par l'appropriation de l'outil d'une autre communauté (celle des CPC), PEMF cherche la création d'un nouvel outil unique. C'est la recherche d'une co-configuration qui est visé, c'est-à-dire, non juste une résolution éphémère, mais un travail collaboratif sur un outil dont la genèse émanerait du collectif. Par ailleurs, se précise également un dilemme en lien avec le souhait d'avancer qui se dégage en elle, mais qu'elle n'exprime pas jusqu'au bout : « Je voulais qu'on avance, et en même temps, ça me paraissait aussi important de... on parle... on parlait justement de... "compétence", de "est-ce qu'ils sont capables de faire ou pas faire à tel moment", donc je me dis : "Là, c'est le moment de voir un petit peu par rapport à nos compétences qu'est-ce qu'on déduit de tout ce qu'on vient de dire » (TTC4/ACS/PEMF/115). Ici, PEMF lie sa volonté d'avancer aux échanges du collectif et pointe qu'avancer, c'est aussi dépasser la dimension discursive et illustrative, mais la rendre concrète dans des choix, dans un positionnement, matérialisé dans un outil. C'est dans les moments où l'attente se fait plus pressée d'avancer, que PEMF se lance plus aisément dans l'échange, l'alimente et se positionne : *Pour faire avancer le propos, se lancer, en sentant que tout le monde était de nouveau en train de chercher et que le collectif va de nouveau passer 10min à choisir* (TTC4/ACS/PEMF). Car « faire avancer le propos » n'a qu'un mobile « être productive » et « avoir un outil terminé » (TTC4/ACS/PEMF/222-224). Le raisonnement est le suivant : Pour ne pas laisser les choses en suspens, pour ne pas que ça reste dans un coin de la tête, pour son bien-être mental, faire en sorte d'avoir un outil terminé et d'avancer un peu dans le travail (TTC4/ACS/PEMF). Cette productivité est néanmoins contrebalancée par un autre élément, renforcé par la période de pandémie sanitaire : « mais justement... je pense que ce besoin qu'on a de se retrouver, c'est aussi d'exprimer des... de se parler, d'échanger sur... voilà et pas forcément de... uniquement sur le travail... faut que ça passe aussi par ce cheminement, je pense » (TTC4/ACS/PEMF/230). Deux éléments entrent en tension pour PEMF : le temps du cheminement, de la discussion, des illustrations, quitte à avoir des digressions, et le temps de production. La tension se fait plus pressante à certains moments : « On a besoin de ce cheminement pour produire, ça, c'est sûr. Mais là, on était dans un petit creux, là où à un moment donné, on s'est dit : "Maintenant, on y va. Maintenant, on y va, là j'ai besoin qu'on se mette au boulot, tu vois". Même si avant on bossait quand même, tu vois, mais concrètement maintenant, comment ça se traduit sur ces fameuses compétences avec l'objectif qu'on s'était donné encore en début de séance, quoi ? » (TTC4/ACS/PEMF/236). Dans le TTC5, l'ACS permet de voir qu'elle est dans ce même état d'esprit de vouloir avancer : « J'avais en tête cette fois-ci aujourd'hui qu'on soit plus efficace que la dernière fois » (TTC5/ACS/PEMF/16). Le mobile d'« avancer » est confronté à un autre : « Laisser de place aux autres pour qu'ils puissent donner leur opinion » (TTC5/ACS/PEMF/16). Il s'agit davantage dans la communication : s'il y a une volonté de faire avancer le propos, une vigilance accrue est mise en œuvre dans l'équilibre des prises de parole au sein du collectif. Donc, dans une volonté de faire démarrer un échange, son raisonnement est le suivant : Pour démarrer, pour y aller, pour régler son dilemme "avancer" et "laisser de place aux autres pour qu'ils puissent donner leur opinion", faire en sorte de

Deux modélisations de l'activité collective peuvent être générées par les ACS de PEMF selon l'objet de travail : (1) l'une ciblée sur le TTC3 et le début du TTC4 avec pour outil le co-positionnement (Schéma 23) ; (2) l'autre du TTC4 au TTC6 avec pour outil les compétences communes à travailler du M1 au T2 (Schéma 24).



(1) Un nœud entre le pôle « sujet » et « outil » : Le sujet-collectif (sujet) veut renforcer le continuum de formation M2-T2 (objet) par l'élaboration d'un outil de co-positionnement autour des compétences du référentiel de PE ou d'un outil lisant les compétences communes à travailler du M1 au T2 (outil). Or, la reconstitution des

raisonnements des PEMF nous apprend qu'une contradiction a lieu pour elle entre le sujet-collectif et l'outil pour permettre sa concrétisation, contradiction que nous pouvons nommer ainsi : *Avancer vs discuter*.

- (2) Un nœud entre le pôle « sujet » et « communauté » : Le sujet-collectif (sujet) veut renforcer le continuum de formation M2-T2 (objet) avec l'ensemble de la communauté pluri-catégorielle de formateurs (communauté). Or, PEMF craint que chaque communauté ne soit pas suffisamment sensible à l'élaboration d'un tel nouvel outil. La contradiction renvoie au degré de généralisation de l'outil et peut être résumée sous le verbatim suivant : *Est-ce que chacun y trouve son compte ?* Elle pointe aussi la nécessité de dépassement des outils déjà existant dans chaque communauté.
- (3) Un nœud entre le pôle « sujet » et « règles » : Le sujet-collectif (sujet) veut renforcer le continuum de formation M2-T2 (objet) en instaurant des règles communes de contenu et de modalités d'utilisation. Or, PEMF insiste dans les ACS sur la teneur des règles, devant s'inscrire dans le réel, avec du sens et permettre l'utilisabilité de l'outil et interroge la dimension illustrative des propos vs sa matérialisation concrète dans l'outil et la méthodologie pour accéder à l'outil visé lisant les compétences communes à travailler du M1 au T2.

Ces trois nœuds sont générateurs de ressources. PEMF remet par exemple en question son outil, met en œuvre des réflexions entre les rencontres, témoigne de la conviction de l'utilité de son outil de co-positionnement. Elle met en communion les différentes formes d'activités collectives dans lesquelles elle est engagée, celle de sa communauté première d'appartenance (les PEMF) et de sa nouvelle communauté en construction (le collectif de travail pluricatégoriel de formateurs) par l'élaboration d'un outil qui combine son référentiel de travail premier et les ajustements qu'elle y apporte via les échanges du collectif de travail. En cela, le concept de *knotworking* est convoqué : une nouvelle orchestration de la performance collective est en cours, non encore stabilisée. PEMF témoigne dans son discours de signes d'une agentivité du collectif (Engeström et Sannino, 2013) dans le sens où : (1) elle met en exergue des motifs contradictoires dans une situation problématique (à savoir, les trois tensions précédemment citées) ; (2) elle construit un stimulus-moyen auxiliaire (un nouvel outil) ; (3) elle transforme la situation (réajustement de l'outil).

1.1.1.2. La communication : être en retrait vs agir

1.1.1.2.1. Les tensions communicationnelles

Les références à la communication dans les ACS de PEMF sont nombreuses. Comment PEMF communique au sein des échanges collectifs ? Quelles sont ses tensions discursives ? Comment évoluent-elles ? Comment les surmonte-t-elle ? On y retrouve une communication : (1) entre une posture de retrait et une mise en actions ; (2) où la place des illustrations et des explicitations révèle des enjeux variés ; (3) où la question des silences et du démarrage et des attentes questionne ; (4) le tout engendrant l'élaboration de stratégies de communication. Nous

sommes ici uniquement sur le lien entre l'activité individuelle de PEMF et le pôle « sujet-collectif » de l'activité collective. Le TTC3 permet d'identifier des opérations au sein du collectif, principalement de deux ordres, par :

- Une posture plutôt en retrait n'incluant pas de prise de parole : en attendant d'avoir le retour sur son outil, notamment celui de CPC (TTC3/ACS/PEMF/R1), en opinant de la tête aux propos de CPC (TTC3/ACS/PEMF/R6) ou étant dans une écoute active (TTC3/ACS/PEMF/R3+R16) ;
- Des gestes actifs : en expliquant son outil et ce qui a été fait en amont, son cheminement (TTC3/ACS/PEMF/R4+7), en explicitant l'utilisation de son outil (TTC3/ACS/PEMF/R5), en faisant comprendre sa position en tant que PEMF (TTC3/ACS/PEMF/R11), et en ayant amené l'outil avec elle pour ce TTC (TTC3/ACS/PEMF/R15).

Cette tension va être constante au fil des TTC. La question est de comprendre ce qui fait que PEMF va davantage s'investir activement ou se mettre en retrait dans l'échange collectif. Quels paramètres vont l'encourager ou non à participer aux échanges ? Si nous analysons d'abord la posture de retrait de PEMF au fil des rencontres, dès le TTC3, elle peut être associée à un moment d'angoisse pour PEMF : « Alors là, le silence, c'est monstrueux, en fait (rire)... Parce que voilà, j'étais... J'étais quand même en attente d'avoir leur retour et... (...) Donc là, le silence, j'avais un peu de mal à l'interpréter (rire). Je savais pas trop si c'était un silence de réflexion ou un silence de... "Ouai, bon bof, je sais pas trop quoi dire" » (TTC3/ACS/PEMF/1). Le retrait est un geste intentionnel d'attente, de réponse à une question. Il peut s'agir de l'attente d'une meilleure compréhension future d'un propos : « C'est vrai qu'on est dans un échange, une discussion, je me dis qu'à un moment, peut-être qu'elle va... ce sera plus explicite après, je vais comprendre après où elle veut en venir » (TTC3/ACS/PEMF/21). Le retrait trouve dans le TTC4 d'autres mobiles :

- La volonté de s'informer : Faire en sorte de prendre de l'info sur les contenus réels de la formation M1 (TTC4/ACS/PEMF/R1).
- La réflexion personnelle : il s'agit d'une posture d'écoute et d'attente de l'avis de FU. Le but est premièrement de faire des liens, des ponts avec ce que les PEMF proposent ou pourraient proposer, faire en sorte de réfléchir aux contenus en M2 (TTC4/ACS/PEMF/R4). Il s'agit aussi d'essayer de faire des liens entre ce qu'ils ont en cours et en classe et pour avoir un rôle à jouer en tant que formateur s'ils n'arrivent pas à transférer la théorie, pour que les PEMF fassent la bascule théorie-pratique pour les jeunes collègues, faire en sorte de croiser son avis avec celui de FU sur le transfert de connaissances en pratiques, en voulant avoir l'avis de FU en tant que formateur (TTC4/ACS/PEMF/R6). Enfin, l'écoute a pour fonction de savoir ce qui se passe avec ces jeunes en amont, pour apporter des choses en amont pour que cette bascule se fasse plus tôt, faire en sorte d'attendre l'avis de FU (TTC4/ACS/PEMF/R7).

Se joue dans le TTC4 un nouveau dilemme. D'une part, PEMF décide, ce qui est nouveau, d'intentionnellement se mettre en retrait pour « laisser parler les autres » (TTC4/ACS/PEMF/25). Deux raisonnements vont en ce sens lors d'un retour sur une prise de parole de FU dans le TTC4 :

- Pour qu'il puisse d'exprimer pleinement sur le sujet, faire en sorte de laisser la place à FU en laissant parler les autres (TTC4/ACS/PEMF/R2).

- Parce que ça a l'air de lui tenir à cœur, faire en sorte de rebondir en prenant des informations jusqu'au bout (TTC4/ACS/PEMF/R3).

Une vigilance en ce sens est constante : « Comme j'avais décidé que je laissais parler les gens, que je n'interrompais plus (rire), je me suis arrêtais, je l'ai laissé parler » (TTC4/ACS/PEMF/93). Ce sera similaire dans le TTC5 : *Pour laisser finir jusqu'au bout, pour voir si FU va rebondir, ne pas interrompre, en sachant où CH veut en venir, en regardant CH* (TTC5/ACS/PEMF). L'attente a toujours une valeur de prise d'informations : *car elle est curieuse de ce qu'il allait répondre à la question de CH sur la didactique, faire en sorte d'écouter ce que dit FU* (TTC5/ACS/PEMF). CH parle alors d'une « écoute-compassion » (TTC4/ACS/PEMF/32), ce que PEMF valide, troisième mobile de retrait. Le TTC5 poursuit dans cette idée d'attente contrariée : « Et en plus ça m'énervé, parce qu'aucun, ni CPC, ni... euh... finalement.... FU ont donné d'avis encore, et ça fait 5 minutes qu'on discute du truc, et je vois où tu veux en venir avec ton histoire de la didactique, je suis complètement d'accord, mais en même temps je suis dans mon machin [outil du CPC] et je me dis : "Bon, on décide ou pas ?" » (TTC5/ACS/PEMF/99). En TTC6, PEMF se rend compte désormais de sa mise en retrait et l'analyse directement : « J'ai rarement été aussi silencieuse, quand même, hein ? » (TTC6/ACS/PEMF/203). L'explication est ailleurs : « Enfin, tu disais, j'étais préoccupée par autre chose », dit CH (TTC6/ACS/PEMF/210), à savoir sa prise de parole pour évoquer le bilan de ces rencontres collectives. L'attente est désormais plus assumée, intentionnelle, avec une prise de recul qui lui permet d'en rire : « Donc, ça me fait rire, parce que je sens qu'on est tous un peu gênés. C'est plus pour ça que je ris et... .. et personne n'ose prendre trop de... de... décisions pour le groupe et tout le monde attend un peu que l'autre parle, donc... » (TTC6/ACS/PEMF/217-223). L'attente trouve sa fin avec un positionnement assumé de PEMF : Pour arrêter de tourner autour du pot et de laisser la surprise le jour J et se décider collectivement, se positionner en disant que son écrit lui suffit et qu'elle ne veut pas écrire des mots-clés sur le PPT (TTC6/ACS/PEMF). On assiste ici à une connaissance de soi dans le collectif de travail lui permettant de mieux agir, avec un positionnement, des opérations et un accord entre mobile, but et opérations.

Autre élément, davantage perceptible dans les TTC5 et 6, le lien avec les supports écrits sont aussi une explication aux mises en retrait. Quand PEMF ne parle pas, elle peut être en train de prendre des notes selon le raisonnement suivant : *Pour s'approprier l'outil, s'investir sur le moment, pour avoir l'outil pour soi, sur papier, pour se rappeler des moments de l'entretien, pour garder le cheminement de l'analyse, faire en sorte de suivre le cours de la discussion et maintenir à jour son outil papier, en surlignant, barrant, notant, ajoutant, réécrivant, actualisant des éléments sur son outil en fonction de ce que dit le groupe* (TTC5/ACS/PEMF). PEMF va ajuster son écrit en fonction des échanges pour en garder trace. Une relation se joue entre le support et PEMF, qu'elle l'ajuste en cours d'échange ou qu'elle l'ait construit en amont. Avant une prise de parole qui lui permet de faire le bilan des rencontres et du développement provoqué, PEMF est dans sa bulle, concentrée (TTC6/ACS/PEMF/97), sur sa prise de notes écrite, sachant que « c'est quelque chose que j'avais vraiment travaillé », en plusieurs fois, selon une méthodologie précise, selon le raisonnement suivant : *Pour des gens qui n'ont pas vécu toutes ces rencontres, tout ce travail, qu'ils puissent se mettre à la place du collectif et comprendre sa logique, faire en sorte que ce soit clair et synthétique* (TTC56ACS/PEMF). La mise en retrait a pour mobile, au sein du collectif : *Pour faire consensus avec le groupe et pour voir s'ils ont compris l'idée qu'elle exprime, être claire dans ses idées, en les exprimant d'une*

certain manière, en étant précise (TTC56ACS/PEMF). Là encore, une stratégie est mise en œuvre pour gérer la tension d'être comprise, qu'elle va affiner constamment : Pour restructurer mieux son propos, déplacer des idées pour le collège des CPC, faire en sorte de réanalyser la structuration de ce qu'elle va dire, en se rendant compte qu'une idée pourrait venir avant en cours de lecture (TTC56ACS/PEMF).

Dans l'analyse des TTC, lorsqu'un des membres est plus en retrait ou qu'un déséquilibre des prises de parole est présent, nous avons désormais des clés de lecture des silences : la prise d'informations, la réflexion personnelle, l'écoute-compassion, la mise à l'écrit d'éléments des échanges en sont les principaux mobiles.

En pistant plus spécifiquement les traces de tensions avec FU, nous pouvons identifier des premières traces de tensions avec FU dans l'ACS du TTC4. A la recherche d'une solution au contenu et à la modalité formative qui permettront de mieux accompagner les EN dans le développement de leurs compétences éthiques et de transmission des valeurs de la république, PEMF suggère de mener des études de cas dans les cours à l'INSPE. FU dit que cela est déjà fait et PEMF l'analyse ainsi : « Ouai, après "on le fait", d'accord, "comment on le fait ?". Moi je suis là, je me dis : "Oui, bon, on le fait", après ça dépend de la manière de le faire. Je sais que nous on l'avait testé, ça avait vraiment bien marché. Je le prends pas mal, je me dis pas ... c'est pas une condamnation, tu vois » (TTC4/ACS/PEMF/184). On est là sur une tension que nous pourrions qualifier d'ingénierie de formation. A contrario, toujours dans cette même dimension formative à l'INSPE, elle défendra le travail de FU qui dit que la dimension didactique est mal abordée en M1 malgré le nombre important de cours consacrés à cet aspect : « Je suis pas tout à fait d'accord non plus avec ce qu'il dit où : "Oui on le fait peut-être pas", et cette remise en question qu'il se fait, j'pense que c'est pas forcément lié au fait qu'il fasse bien ou pas... leurs cours en M1, pas du tout, c'est... ça se joue ailleurs » (TTC5/ACS/PEMF/156). Une tension récurrente est celle de la mise en stage des EN auprès des MAT. Sa prise de parole en TTC5 a une intention : « C'est juste de dire à FU : "Oui, je suis tout à fait d'accord avec toi, FU, ils vont en stage, mais à un moment donné, faut être au clair avec ce que ça représente, ce stage". » (TTC5/ACS/PEMF/313). Il s'agira d'apporter de la nuance au discours de FU : "Oui, ils ont des stages, mais est-ce que ça leur permet d'acquérir ces compétences ou de les mettre en œuvre ?", voilà. Je mettrais quand même un peu des nuances (TTC5/ACS/PEMF/315). L'usage des termes qui crée des tensions. Quand FU sera le premier à se demander si les formateurs sont conditionnés par leurs employeurs respectifs, là aussi, elle souhaite « nuancer davantage », car elle estime que « quand on mène un entretien avec un stagiaire, on n'est pas forcément conditionné, on fait (...) des choix réfléchis (...) C'est le terme qui me... qui me dérange, en fait. Parce que personne nous oblige, hein » (TTC5/ACS/PEMF/130-132). Un chapitre mettre davantage en exergue les tensions générées par ce terme. Enfin, FU est surtout une source d'informations pour PEMF : *Pour essayer de faire des liens entre ce qu'ils en cours et en classe et pour avoir un rôle à jouer en tant que formateur s'ils n'arrivent pas à transférer la théorie, pour que les PEMF fassent la bascule théorie-pratique pour les jeunes collègues, faire en sorte de croiser son avis avec celui de FU sur le transfert de connaissances en pratiques, en voulant avoir l'avis de FU en tant que formateur (TTC4/ACS/PEMF/R6) et Pour savoir ce qui se passe avec ces jeunes en amont, pour apporter des choses en amont pour que cette bascule se fasse plus tôt, faire en sorte d'attendre l'avis de FU (TTC4/ACS/PEMF/R7).*

La relation entre PEMF et FU se caractérise ainsi par des tensions constructives autour de l'ingénierie de formation et de la manière dont les compétences des enseignants novices sont développées. PEMF exprime des nuances face aux approches de FU, notamment en ce qui concerne l'efficacité des stages et l'usage de termes comme « conditionnement ». Cependant, au-delà des tensions, FU reste une source précieuse d'informations et de réflexion pour PEMF, qui cherche à croiser son avis pour renforcer la transition entre théorie et pratique dans la formation des jeunes enseignants. Ces tensions permettent à PEMF de développer des stratégies palliatives, cherchant à reconnaître la valeur des contributions de FU et de CPC, en s'efforçant de trouver des solutions concrètes qui répondent aux défis perçus, en maintenant un dialogue ouvert au sein du collectif de formateurs.

1.1.1.2.2. *Les stratégies palliatives*

Ces attentes, pour ne pas qu'elles soient que des empêchements se transforment en ressources à partir du moment où PEMF va mettre en œuvre des stratégies de communication pour y palier. Elles sont visibles à partir des ACS se rapportant au TTC4. L'accumulation des moments d'attente précédemment cités vont permettre les raisonnements suivants :

- Pour passer le flambeau et laisser quelqu'un s'engager dans le truc, pour que quelqu'un prenne ses responsabilités et ose dire, faire en sorte d'attendre, en lançant précédemment une perche, en lançant deux idées, en entendant le silence, en sachant ce qu'elle veut, son choix » (TTC4/ACS/PEMF).
- Pour avoir l'adhésion du groupe et que tout le monde se sente bien, s'il valide le propos, faire en sorte de lancer des perches de manière précautionneuse, en tournant sa phrase de manière à faire une suggestion

Cette mise en action répond au dilemme précédemment cité, avancer vs laisser le temps de la réflexion : « Quand t'as lancé ça : "Moi, j'ai une préférence", j'ai dit : "Hop, maintenant, on y va. On va pas tourner autour du pot pendant 10 minutes encore" (rire). Le temps tourne, tu vois » (TTC4/ACS/PEMF/246). Comme un dilemme se joue entre deux mobiles « avancer » et « être précautionneuse des autres », l'opération va être de saisir une perche lancée par un autre membre du collectif après un temps d'attente et temporiser avec des stratégies de communication y allant pas par pas. Ici s'exprime clairement la problématique de « se lancer », dans le sens : donner son avis au sein du groupe. « Je veux que ça avance, donc je suis tiraillée entre les deux et je me dis : "De toute façon... je sens que ça va encore durer", donc je me lance, quoi ! » (TTC4/ACS/PEMF/250). Cela ne va pas sans crainte car comme PEMF a pour mobile l'adhésion du groupe, quand elle pense que l'un s'oppose : « En plus, à un moment donné, quand FU me dit : "Ah non, non"... J'ai un petit peu (en faisant un mouvement de recul)... Je me suis dit : "Mince !" » (TTC4/ACS/PEMF/258-260).

Le même dilemme se rejoue en TTC5 dans l'objectif d'avancer avec précaution : Pour faire avancer le collectif, pour combler les silences et enclencher la discussion, faire en sorte de prendre la parole, sans se mettre en avant, en laissant de la place aux autres, en mettant de côté ses craintes (TTC5/ACS/PEMF). Cela va passer par :

- *Faire en sorte de combler le silence en attendant que quelqu'un démarre* (TTC5/ACS/PEMF).

- *Par rapport à ce qu'on peut penser d'elle, faire en sorte de ne pas paraître pour celle qui dit "Moi je pense que" (TTC5/ACS/PEMF).*
- *Faire en sorte de se glisser dans le début, en essayant d'abord d'observer pour voir qu qqun ne veut pas commencer (TTC5/ACS/PEMF).*
- *Pour mettre tout le monde dans le bain, faire en sorte de prendre l'initiative en lisant les choses à tout le monde (TTC5/ACS/PEMF).*
- *Pour démarrer, pour y aller, pour régler son dilemme "avancer" et ""laisser de place aux autres pour qu'ils puissent donner leur opinion", faire en sorte de lire en donnant un semblant de réponses (TTC5/ACS/PEMF).*

Ici, PEMF a élaboré de nouvelles opérations. On est dans un développement par l'efficiace au sein du collectif. PEMF évoque plus clairement la tension de se lancer en premier, mais a trouvé des stratégies pour y répondre, alliant prise de risques et craintes assumées : Car l'heure tourne, prendre le rôle de « lanceur de compétences », en ne regardant pas trop les gens, en étant sûr de son coup pour certains trucs, en étant moins gênée de dire ce qu'elle pense (TTC5/ACS/PEMF). Cela permet de résoudre son dilemme « de laisser de place aux autres » (TTC5/ACS/PEMF/357) et d'avancer. En TTC6, lorsque la même situation se reproduira, l'analyse de son activité sera plus rapide, témoin d'une tension plus apaisée : « Donc, en fait, il y a eu ce silence, qui durait, qui durait. On se regardait tous un peu gênés, à se dire : "Qui se lance ? Qui ose ? ". Donc voilà, au bout d'un moment, je me suis dit : "Il faut bien qu'il y en ait un", donc... comme en plus, j'étais la première dans le... dans la présentation, je me suis dit : "Allez, hop..." » (TTC6/ACS/PEMF/19).

PEMF passe alors par des stratégies d'observation, d'attente, de « comblage » de parole superficielle. Pourtant, CH souligne qu'il s'agit de la 5^{ème} rencontre du collectif, mais « après se dégagent quand même les personnalités de chacun, donc... » (TTC5/ACS/PEMF/34). Cela dépasse le collectif, mais touche à un mobile supra, puisque PEMF explicite que cela touche d'autres pans de son activité professionnelle et relève d'un « combat intérieur », qui lui nécessite d'élaborer des « stratégies de contournement » (TTC5/ACS/PEMF/42-54). PEMF n'aura pas ce dilemme avec ses élèves ou un EN, dit-elle, mais dans un collectif d'adultes, car « je pense que j'assume... j'assume... je pense que c'est pas une question de positionnement, j'assume que j'assume pas complètement... ouai, peut-être mon positionnement, effectivement » (TTC6/ACS/PEMF/71). On perçoit lors de cette ACS de TTC5 la prise de conscience de PEMF de son positionnement ou non au sein du collectif et les stratégies conscientes qu'elle met en œuvre pour s'engager dans un collectif. Elle saisit les perches lancées par les autres membres du groupe pour mieux gérer ses dilemmes : *Pour s'en débarrasser (du stress), pour être soulagé, pour avoir un retour, se lancer en saisissant la perche lancée par FU* (TTC6/PEMF/ACS) : « C'était un soulagement qu'il me dise... Et en fait, limite je l'ai remercié, parce que... alors, je sais pas si c'était de l'empathie et qu'il sentait que j'étais stressée et qu'il s'est dit : "Maintenant, je vais lui donner la parole, comme ça... je sens qu'elle a besoin de dire". Mais moi, ça m'a soulagé en fait qu'il me pose la question, je me dis maintenant : "Je leur dis mon truc maintenant, je lance les vannes" et je suis contente de l'avoir fait "et au moins, j'aurais un retour et puis c'était fait" » (TTC6/ACS/PEMF/251). Les stratégies de prises de parole sont alors de plus en plus réfléchies, en témoignent les extraits de verbatims des ACS 135 à 154 qui permettent d'identifier les raisonnements suivants :

- *Pour contrebalancer un peu les deux réponses, faire en sorte de se positionner en 3ème en préférant que CPC parle avant elle.*
- *Pour être dans une nouvelle posture, faire en sorte d'être moins dans la précipitation, se poser, réfléchir, écouter, en intervenant en 2ème ou 3ème.*
- *Faire en sorte de se poser, en ne coupant pas la parole, en écoutant les autres, en prenant en compte ce qu'ils disent avant de se lancer.*
- *Faire en sorte d'écouter, croiser les regards, laisser parler en différant son propos quitte à revenir après dessus.*
- *Pour montrer à l'autre que ce qu'il a dit a été compris, dans une technique de communication, faire en sorte de dire que ça a été entendu et exprimer son accord, en reprenant exactement les termes de ce qui quelqu'un vient de dire juste avant.*

Ici, l'attente est réfléchie, construite et conceptualisée. La compréhension des mobiles qui l'agitent lui permettent de trouver des opérations plus sereines et finalement se résoudre ses dilemmes initiaux. Cela lui permet dans un second temps de prendre la parole de manière construite :

- *Faire en sorte de replacer l'information de FU dans ce qu'elle avait prévu de dire depuis le début, en réfléchissant à cette nouvelle information.*
- *Pour avoir une réponse claire, faire en sorte de réordonner els choses (don discours) en prenant en compte ce que FU et CPC disent.*
- *Pour aboutir à une conclusion en disant : "Bon, ben voilà... sur quoi on se positionne ? qu'est-ce qu'on garde et qu'est-ce qu'on laisse ?" et pour répondre à la question de départ de CH, faire en sorte de retourner au travail [du collectif] en recentrant sur les compétences et de synthétiser un petit peu ce que CPC et FU ont dit et d'ajouter un peu mon avis à moi.*
- *Faire en sorte de revenir à la didactique, en répondant d'abord à FU puis à CH, en cherchant ses mots et les bons mots.*

En TTC6, le dilemme semble résolu, car PEMF sait exactement comment s'y prendre lorsqu'elle est confrontée au même souci : Pour prendre la température auprès des collègues et s'adapter, faire en sorte d'attendre de voir ce que disent les autres en levant la tête pour regarder. Elle a une connaissance du CH et de ses stratégies : « Oui, oui, t'essaies [de trouver un compromis] ... nan, nan, mais j'ai bien compris (...) ... pour trouver pour tout le monde, que ce soit le mieux pour tout le monde » (TTC6/ACS/PEMF/182-184). On assiste à une évolution de la mise en mots de ses difficultés à l'identification de la tension à sa résolution par de stratégies de communication et l'aisance d'analyse et de mise en action à la fin de PEMF.

Prendre la parole sert aussi à illustrer son propos pour PEMF. L'illustration sert à l'argumentation. Par exemple, elle souhaite « donner un exemple de compétences » (TTC3/ACS/PEMF/101), « passer par un exemple concret » (TTC3/PEMF/ACS105). En faisant ainsi, un mobile est visé avec un destinataire précis : « je voulais lui montrer un exemple bien précis, qui pour moi, même un T1 pour qui c'est pas clair » (ibid). L'exemple n'a pas alors comme simple intention d'expliciter un propos, mais va plus loin, c'est un moyen pour « faire comprendre aussi ce qu'il en est de... de ma position en tant que PEMF » (TTC3/ACS/PEMF/111). Il s'agit donc d'illustrer pour mieux se

positionner au sein du collectif, dans une idée d'adhésion ou de désaccord, parce que « c'est une discussion de travail, donc on n'est pas forcément tout le temps d'accord » (ibid). Ici, c'est donc illustrer pour se positionner dans le groupe. Le procédé est le même en TTC5 autour de la place de la didactique dans les entretiens de formation, où PEMF va prendre la parole selon le raisonnement suivant : Pour resituer la place didactique dans le parcours de formation et les modalités d'accompagnement, réaffirmer ou dire que le PEMF fait quand même de la didactique mais à d'autres moments de l'accompagnement qu'en entretien, en ajoutant un nouvel élément dans l'échange collectif (TTC5/ACS/PEMF/R ?). C'est-à-dire que PEMF ressent le besoin d'affirmer qu'elle aborde bien cette dimension dans l'entretien, mais qu'elle ne le fera pas dans les mêmes conditions que FU et CPC, à un même degré et selon les mêmes modalités.

Par moment, PEMF illustre pour mieux expliquer : « Pour expliquer aussi à CPC que finalement, c'est pas vraiment un retour en arrière. Quand elle dit : "Pourquoi on refait marche arrière de nouveau et qu'on redonne les mots-clés etc... ?", c'est pas une marche arrière, c'est un accompagnement différent, c'est une explicitation différente des compétences et des attendus » (TTC3/ACS/PEMF/123). Elle expliquera aussi en TTC4 un module de formation mis en œuvre à l'INSPE avec une intention comme en témoigne le raisonnement suivant : Pour montrer quelque chose qui a fonctionné et pour trouver une piste et répondre au questionnement collectif, expliquer clairement ce qui avait été fait (en formation), illustrer, en donnant un exemple bien précis d'une démarche (TTC4/ACS/PEMF/R ?). Voire pour convaincre : « Ben là, je veux la convaincre, en fait ! (rire) Je veux qu'elle adhère à mon... J'essaie de la faire adhérer à mon outil » (TTC3/ACS/PEMF/32) ou du moins « lui faire comprendre ma réflexion, mon cheminement dans la mise en place de cet outil » (TTC3/PEMF/ACS/36). L'illustration n'a plus juste une valeur d'explicitation, mais à nouveau, une intention se loge dans les mobiles de PEMF, comme en témoigne le raisonnement en TTC4 : *Pour tempérer et lui dire que ça dépend de plein de choses (comme l'endroit, la forme d'engagement, le vécu), faire en sorte de rebondir à ce que dit FU.* (TTC4/ACS/PEMF). PEMF souhaite nuancer les propos de FU, généraliste dans sa prise de parole. Quand PEMF ne voit pas exactement pourquoi elle a apporté une illustration dans le collectif, elle trouve tout de même une raison : *Pour rassurer FU sur les bases didactiques transmises à l'INSPE et dire que c'est compliqué pour les PES qui ont tellement de préoccupations, faire en sorte de mettre sa pierre à l'édifice, en disant tout ça* (TTC5/ACS/PEMF). Enfin, illustrer permet de s'ancrer dans le réel, pour PEMF. *Pour partager la réalité, faire en sorte de partager ce qui l'agace chez ses collègues enseignants (y compris MAT) en s'appuyant sur le microcosme de son école, son environnement professionnel* (TTC5/ACS/PEMF). L'illustration a finalement plusieurs fonctions : se positionner dans le collectif, expliquer, nuancer, rassurer, s'inscrire dans le réel. Ces éléments permettent de mieux comprendre les séquences conséquentes du collectif qui illustre ses situations de travail.

Nous mettons en parallèle les modélisations précédentes des nœuds de l'activité collective selon PEMF et celles présentées ci-dessous (Schémas 25 et 26). Les tensions de PEMF sur sa volonté d'avancer dans l'objet de travail la mettent en réflexion sur sa communication au sein du collectif et vont permettre de nouvelles tensions, résumées ainsi « être en retrait vs agir », et l'élaboration de nouvelles stratégies de communication. En d'autres termes, pour gérer son dilemme « avancer / discuter », PEMF va jongler dans sa communication entre une posture « en retrait,

d'action, d'illustration et d'écriture autonome ». Elle va développer, au sein du collectif de nouvelles opérations, une communication intentionnelle et consciente, de véritables outils désormais. Nous identifions 3 niveaux de conflits, à plusieurs étages :

- Niveau 1 : Les conflits internes au sujet individuel (PEMF) en lien avec le sujet-collectif. Il s'agit d'une contradiction intranodale du pôle « sujet-collectif ».
- Niveau 2 : Les conflits entre le sujet-collectif et l'objet. C'est une contradiction internodale se situant à l'étage du collectif de travail de la recherche, visant un ajustement des styles des 3 formateurs pour mieux intégrer les règles du collectif de travail en cours de développement.
- Niveau 3 : Les conflits entre le sujet-collectif et la communauté. La contradiction dépasse le collectif de travail, est supra, et vise une transformation de tout le genre des formateurs.

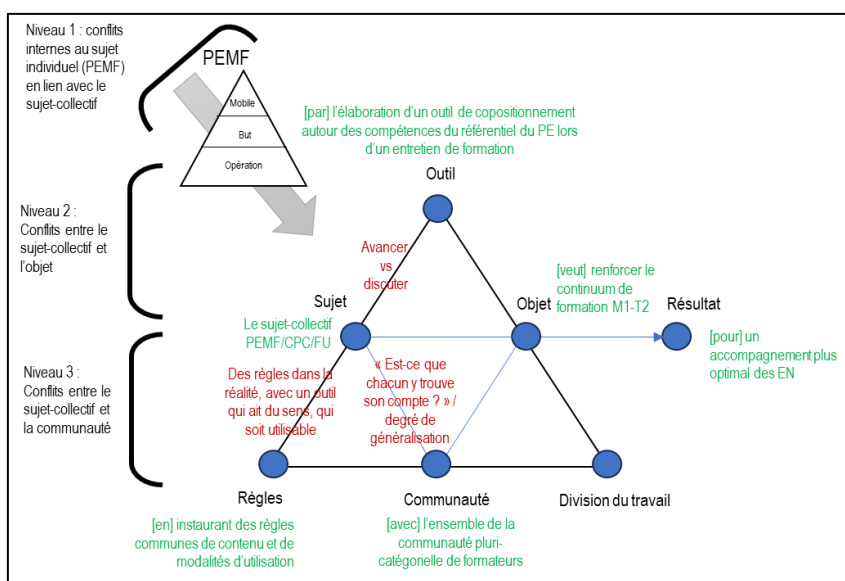


Schéma 25 : Nœud dans l'activité du collectif de travail - PEMF - Le co-positionnement (suite) (TTC3-4)

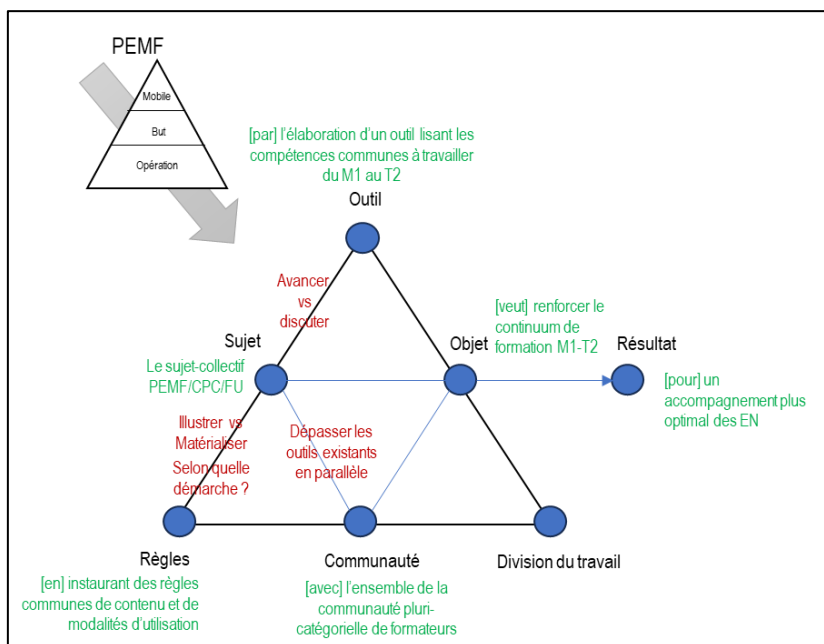


Schéma 26 : Nœud dans l'activité du collectif de travail - PEMF - Compétences communes du M1-T2 (suite)

L'étude des tensions intrapersonnelles dans ce que dit PEMF dans ses ACS nous permet une première synthèse provisoire. Le développement d'un collectif pluricatégoriel s'envisage par échelle de nœuds : (1) soi et le collectif de travail ; (2) le collectif de travail et l'objet ; (3) le supra-collectif de travail et l'objet. PEMF produit des gestes et des postures pour répondre à des tensions, notamment le dilemme « avancer vs discuter » (mises en retrait, actions, illustrations...) et des stratégies de communication.

1.1.2. *Quelle vision de l'évolution du collectif ?*

Nous nous appuyons sur les références à l'entité collective dans le discours de PEMF lors de son ACS pour identifier ce qu'elle dit du collectif de travail dans l'action et ainsi repérer des traces de développement en intériorité du collectif. Selon PEMF, le collectif : (1) se développe dans l'échange, avec ses consensus et ses empêchements ; (2) permet une évolution de son identité professionnelle ; (3) se construit par des actions : illustrer, questionner, douter, croiser les regards ; (4) avance progressivement, par étapes. Nous percevons ici la non-linéarité des modalités de développement d'un collectif, également perçue en extériorité dans la première partie des résultats, la nécessaire confrontation pour se construire et le développement permis individuellement. Le *style* de chacun nourrit le *genre* en construction du collectif et le *genre* en cours d'élaboration percute le *style*.

1.1.2.1. Entre empêchements et ressources

PEMF se voit progresser à la confrontation du collectif de travail. En TTC3, la confrontation de l'outil de compositionnement élaboré avec CPC notamment, lui permet premièrement d'intégrer des modifications collectives dans la nouvelle communauté supra-collective qu'elle intègre. Lors de ces deux UA, PEMF note un collectif qui est « dans un échange, une discussion » (TTC3/ACS/PEMF/21). Cela implique pour elle, d'une part, une satisfaction, car elle voit des évolutions : « Nan, mais je suis contente. Je trouve qu'on est dans un vrai échange, une réflexion sur l'outil, comment le faire évoluer... » (TTC3/ACS/PEMF/60). Ces évolutions sont tangibles au travers d'un outil en construction, mais passent également par des prises de conscience : « une prise de conscience qu'on aura pu avoir notamment, vis-à-vis de ces compétences, moi j'y pensais pas du tout en arrivant, hein. (...) J pense que ça va permettre quand même à chacun de nous d'évoluer par rapport à cette problématique. Et on l'aura quand même en tête quand on sera en entrain ou en accompagnement. Je pense que j'accompagnerai plus les stagiaires de la même manière vis-à-vis de ces compétences. Et que c'est quelque chose sur lesquelles je serai plus vigilante » (TTC3/ACS/PEMF/248). Cela amène PEMF à poursuivre la réflexion à l'issue du TTC pour mieux intégrer son contenu : « J'ai beaucoup réfléchi au contenu qu'on a travaillé... sur lequel on a travaillé hier et sur ce que disait CPC. Et effectivement, il faut qu'on leur explicite en amont » (TTC3/ACS/PEMF/83). C'est le collectif, les formateurs qui le composent, qui « enrichissent un petit peu le propos, qui te guident » et « rassure dans l'utilisation de l'outil », fait réfléchir et « le fait d'avoir tous ces échanges (...) permet d'aller plus loin, (...) d'avancer encore dans l'utilisation, l'amélioration, l'analyse » aussi bien à un niveau singulier qu'à un niveau plus macroscopique, « à la formation, à

terme » (TTC3/ACS/PEMF/139). Deuxièmement, la confrontation de l'outil qu'elle a élaboré lui permet d'envisager des modifications plus individuelles (TTC3/ACS/PEMF/133) :

- Une réécriture de son outil : « En même temps, ces histoires de [mots-clés], ça me permet de l'améliorer, tu vois de réfléchir encore davantage dessus. », fruit de l'échange avec CPC et de l'adhésion qu'elle porte à son outil : « Alors, j'ai quand même un peu l'adhésion de CPC, par rapport au fonctionnement de l'outil, donc moi ça me pousse à l'utiliser davantage ».
- Une confortation de son utilité : « Et là, l'échange qu'on a aussi autour des compétences, et puis effectivement que FU me dise aussi "Ben oui, ils les comprennent pas", ben ça me convint de l'utilité de cet outil et encore plus aujourd'hui »
- Une volonté de diffuser l'utilisation de son outil : « Et je me dis là PES, elle a déjà utilisé des outils de compositionnement dans sa profession précédente. Et là, j'ai vraiment envie d'essayer avec PES2, quoi »

Ces modifications sont le fruit de nouvelles règles instaurées lors du TTC3, précédemment étudiés. Le collectif est générateur de ressources, dans le sens où le formateur est victime de sa propre solitude dans ses choix et créations et avoir « d'autres formateurs qui (...) enrichissent un petit peu le propos, qui te guident », cela rassure, fait réfléchir, permet d'aller plus loin, « d'avancer encore dans l'utilisation, l'amélioration, l'analyse, ce que ça m'apporte moi en tant que formateur et ce que ça va apporter aux PES (...) et ce que ça peut peut-être apporter à la formation, à terme » (TTC3/ACS/PEMF/139).

Nous analysons ici que le sujet-collectif est ressource pour PEMF, par les échanges provoqués, pour améliorer l'outil et contribuer à l'objet de travail communément identifié. L'axe *PEMF > sujet-collectif > règles > outil > objet* est fécond. Cette fécondité l'est d'autant plus si on prend en compte les tensions avec CPC dans l'élaboration des règles, précédemment étudiées, pour lesquelles des stratégies de communication ont été déployées.

L'empêchement se situera à une double échelle : (1) celle du sujet-collectif et sa dimension pluri-catégorielle qui est un frein pour l'instant ; (2) celle de la communauté pluri-catégorielle de formateurs élargie : Car, même si le sujet-collectif devait à ce stade trouver un consensus, PEMF énonce un second empêchement, plus macroscopique. Les différences de missions entre les formateurs restent à ce stade un obstacle dans cette réalisation : « Parce qu'on n'a pas les mêmes stagiaires, on n'a pas le même cadre de travail, on n'a pas (...) le même accompagnement, non plus, entre des T1, les M2 les M2 DU. C'est vraiment des accompagnements différents. Donc à ce moment-là, je me dis : "Est-ce qu'on va arriver à trouver un point d'ancrage à 3, quoi ?" » (TTC3/ACS/PEMF/85). Les empêchements sont parfois à la limite d'un point de non-retour, avec une dimension désarmante de certaines préoccupations, que ce soit dans le lien avec les autres communautés de travail, notamment quand « on se heurte aussi à d'autres collègues que nous (...) cette instance de l'INSPE » et l'impression d'être « une goutte d'eau parmi tous ces gens-là » (TTC3/ACS/PEMF/207), ou dans l'avancée du travail où PEMF se sent « un peu désabusée (*rire*) », se demandant : « "Bon... Est-ce qu'on va surmonter cette montagne ?" » (TTC3/ACS/PEMF/215). En cela, elle considère le collectif comme une entité sédimentée, mais avec un objectif commun déjà ancré. Car si elle dit que si le collectif « a des stagiaires qui n'en sont pas au même niveau », la volonté est tout de même pour tous « de les faire progresser, (...) de les accompagner le mieux possible et de leur donner des clés » (TTC3/ACS/PEMF/89+91). Selon les cadres de travail de chacun, les possibilités ne

sont pas les mêmes. Expliciter les compétences à travers des pratiques de classe sera dévolu à PEMF, alors que « FU, donc lui, il est plus dans de l'ordre de : "On fait des cours à l'INSPE" » et CPC, « peut-être encore moins [même si] c'est des T1-T2, donc ils sont censés aussi avoir un peu plus d'expérience » (TTC3/ACS/PEMF/115). Donc, si l'objectif est commun, la barrière se situe davantage dans « le fait qu'on soit 3 instances différentes, enfin trois formateurs différents », ce qui donne l'impression que « c'est une tâche monstrueuse », se demandant si « chacun va y trouver son compte, sur l'utilisation de l'outil » (TTC3/ACS/PEMF/162). La répartition inégale de la parole des TTC est notée par PEMF et avec un flux changeant selon les TTC. Par exemple, lors du premier TTC, « FU parlait beaucoup beaucoup beaucoup... Il était plus en position de... Pas de force, parce que c'est pas des forces, mais en position de pouvoir expliquer des choses », alors que lors du 2^{ème} TTC l'échange est noté « un peu plus équilibré à trois » et cette fois-ci « FU était un peu plus en retrait et peut-être... moins à même de répondre sur "Tiens, comment on va pouvoir mettre en œuvre ces compétences dans l'accompagnement des stagiaires ?" » (TTC3/ACS/PEMF/254).

Le caractère empêché de la pluri-catégorialité du collectif se dépasse au TTC4, selon un processus en deux temps : le premier étant, « on n'est pas tous d'accord parce qu'effectivement, au début, on est tous (...) dans nos petits cadres de formateurs avec des publics différents, des missions différentes ; le second, « en échangeant, on se rend compte finalement que toutes nos observations recouvrent quand même le besoin de faire progresser ». La troisième étape est alors la mise en recherche de solutions : « Et comment on peut le faire ? En ayant le plus de pratique possible et guidée, hein » (TTC4/ACS/PEMF/205). C'est au cours même de l'échange que le franchissement de frontières se matérialise sur les outils de PEMF. Elle fait évoluer une des compétences à surligner, car quand elle écoute l'échange, « j'ai toujours le... les stagiaires en tête... Alors, je sais plus quand est-ce qu'on avait fait ce travail, mais je me rends compte en relisant bien, que... elles le font ça, elles sont capables de trouver... de toute façon, à un moment donné, pour atteindre un objectif, t'es obligé de réfléchir à ce que les enfants doivent savoir faire » (TTC5/ACS/PEMF/168). Le collectif est une ressource pour le sujet-collectif, mais aussi pour le sujet qu'elle est, son propre développement professionnel et son identité : « Le fait d'être avec des personnes différentes, qui ont des habitudes différentes, qui... où on intervient, on se questionne... même toi, quand tu joues la controverse ou que tu requestionnes, ça te permet de te détacher aussi de ce côté trop euh... vouloir bien faire et reprendre. Moi, je suis une insatisfaite de mon travail, je suis jamais contente de ce que je fais. Je peux le refaire 15 fois quoi et de me redire : "Maintenant, tu prends un peu de la distance, t'as fait, c'est bien, voilà". Donc, c'est compliqué, voilà » (TTC6/PEMF/ACS/158). En revanche, les empêchements du supra collectif restent : « Parce qu'en fait, je me dis : "On retombe de nouveau sur une problématique de... d'argent, quoi, financière. Bon ben ok..." C'est résigné » « je me dis : "Oui, ben ok effectivement, si on en est là, qu'est-ce que toi tu veux faire ?" A un moment donné... je vois pas ce qu'on veut faire, en fait, moi à ma petite échelle.» (TTC5/ACS/PEMF/341-343) C'est bien dans cette dynamique accords/désaccords dans le collectif de travail, dans l'identification d'empêchements, en en discutant, qu'un franchissement de frontières a lieu, du moins au sein du sujet-collectif pour en faire une nouvelle unité de pensée. A ce stade des rencontres, la fécondité du collectif de travail est palpable, mais ne l'est pas encore en lien avec le supra-collectif qu'est la communauté entière de de

formateurs pluricatégoriels. Les niveaux 1 et 2 de contradictions se répondent et sont fertiles, mais ne s'élargissent pas au niveau 3 (Schéma 27).

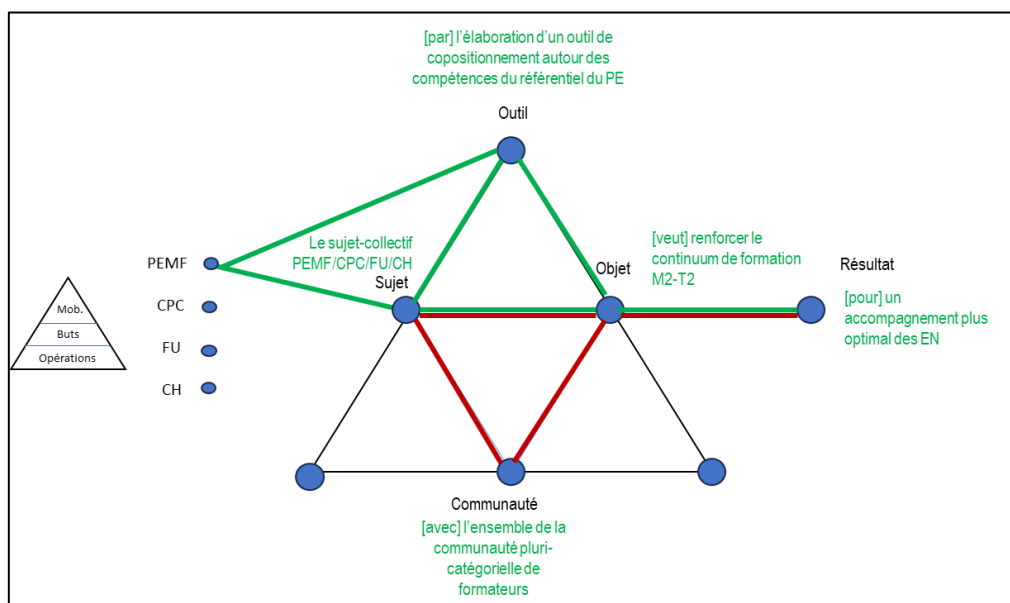


Schéma 27 : Noeud dans l'activité du collectif de travail - PEMF - Franchissement de frontières

1.1.2.2. Un positionnement affirmé

PEMF construit dans l'ACS de ce TTC son positionnement au sein du collectif de travail et du supra-collectif des formateurs. Elle affirme la spécificité de son contexte et de ses missions dans le collectif de travail tout en essayant de trouver une place équilibrée et intégrée. Une verticalité de sa spécificité se conjugue à l'horizontalité cherchée dans le collectif.

Dès le TTC3, elle dit vouloir essayer « de trouver peut-être (...) un équilibre », c'est-à-dire : (1) comprendre ce que dit CPC, mais en même temps de lui faire comprendre aussi ce qu'il en est sa position en tant que PEMF, à savoir « le fait de pouvoir peut-être davantage accompagner sur le long terme » ; (2) « davantage expliciter ces compétences et les illustrer par des pratiques de classes et des observables dans la classe, ce que peut beaucoup moins faire FU, donc lui, il est plus dans de l'ordre de : "On fait des cours à l'INSPE" » (TTC3/ACS/PEMF/111-115). Cet équilibre cherché est complémentaire à sa spécificité : faire le lien entre le référentiel de compétences, support de travail des formateurs, et la classe : « Moi, ça, c'est un truc, c'est vraiment important, c'est la classe », dit-elle. « Il faut qu'ils voient ce que ça recouvre en classe. (...) Tant qu'ils ne l'ont pas vu dans la réalité de la classe et qu'ils l'ont pas éprouvé, et qu'ils l'ont pas analysé, qu'on leur a pas fait observer, je suis pas sûre qu'ils sont capables de la comprendre » (TTC3/ACS/PEMF/181). Elle affûte ainsi son rôle au sein de la communauté des formateurs pluri-catégoriels et se positionne davantage, notamment ici par rapport au rôle de FU : « J'essaie de faire le lien aussi, avec ce que disait FU, et je me dis que, c'est peut-être aussi notre rôle à jouer à un moment donné, nous à, quand ils viennent dans nos classes, de rendre peut-être ce cours, qui leur permet tellement théorique, à l'INSPE

(...). Je veux juste expliquer que... qu'à un moment donné, nous PEMF et formateur, on a peut-être un rôle à jouer pour faire... cette transposition » (TTC4/ACS/PAMF/125-127). Surtout, PEMF souligne ce que ce temps de travail permet dans la construction de son identité professionnelle. Concrètement, l'échange la convainc dans la poursuite de l'utilisation de cet outil, voire d'aller plus loin, « de l'améliorer, (...) de réfléchir encore davantage dessus ». La remarque de FU sur l'incompréhension des compétences par les PES la pousse même à transférer son utilisation : « Et là, j'ai vraiment envie d'essayer avec PES2, quoi » (TTC3/ACS/PEMF/133). Il y a ici une volonté de mise en œuvre d'actions précises. L'évolution singulière se traduit aussi dans l'identité de formatrice qu'elle continue de construire. Elle se sent « plus à l'aise dans [sa] posture de formatrice » (TTC3/ACS/PEMF/229), « plus assurée » après d'être vue parler et échanger, « en confiance », en prenant pour point de comparaison le deuxième TTC où elle était un petit peu encore dans l'observation [sans] trop savoir encore comment [se] positionner » (TTC3/ACS/PEMF/233). PEMF est plus indulgente avec elle, dans le sens où le TTC « aide aussi à prendre de la distance par rapport (...) au jugement » qu'elle peut avoir d'elle-même. Elle prend conscience « de gestes professionnels, de mon fonctionnement, de mes points d'appui, des leviers que j'utilise régulièrement » (TTC3/ACS/PEMF/239). Le TTC lui permet aussi de commencer à se sentir appartenir à une nouvelle communauté d'appartenance : « Le fait de se retrouver au sein du collectif et de pouvoir échanger sur des questions vraiment pointues de formateurs, moi ça me permet de construire mon identité et d'asseoir mon identité de formateur » (TTC3/ACS/PEMF/246). Des représentations évoluent : « Là pendant le collectif, je pensais au début apprendre plus de l'expérience de FU et en cheminant, je me rends compte que FU est peut-être celui qui est le plus éloigné de notre approche à CPC et moi-même. Alors, du fait de son statut simplement. Mais, à ce moment-là... Et je m'en suis rendue compte que j'étais vraiment dans une dualité avec CPC et que FU était un peu à part » (TTC3/ACS/PEMF/46). Sa place au sein du collectif gagne en clarté, dans un processus de comparaison avec d'autres, se disant que sa position est « peut-être la position la plus facile dans l'accompagnement des stagiaires », car elle est au cœur de « l'action de l'enseignant » dans sa classe, au contraire de FU pour lequel l'explication des compétences n'est pas évidente dans ses cours à l'INSPE (TTC3/ACS/PEMF/162). C'est ainsi que PEMF dit à plusieurs reprises qu'elle est à la charnière de CPC et FU :

- « Moi j'ai l'impression d'être à la charnière des deux. Donc y'a des fois... je vais plus écouter FU, parce qu'effectivement il parle de l'INSPE et ça m'intéresse, en même temps, moi ça m'intéresse aussi de savoir qu'est-ce qui se passe après. Des T1-T2, moi j'en ai jamais suivi, » (TTC4/ACS/PEMF/147).
- « En fait, comme toujours... je suis toujours à la charnière de FU et CPC (...) Donc, je me positionne toujours un peu entre les deux, et j'essaie d'apporter cet éclairage en fait à CPC et à FU (...) pour leur faire comprendre aussi bien les tensions que les PES rencontrent aussi au cours de cette année, et peut-être faire comprendre (...) les besoins et les attentes de cette année-là » (TTC5/ACS/PEMF/182).
- « Pour moi, il est peut-être plus facile d'envisager en M1 et en T1, parce que je les vois, moi, quand ils arrivent, ben c'est des jeunes M2, ils sortent de M1, quoi et j'ai fait des cours en M1, donc je vois un peu, et puis je les vois en fin d'année, donc je vois aussi des T1 en devenir. Donc pour moi, c'est peut-être plus facile, effectivement, d'envisager l'avant et l'après, et je les vois dans leur année importante, où ils se transforment un peu, où ils passent de l'étudiant au professionnel, que FU qui ne voit pas ce qui se passe

après, quand ils sont en responsabilité pleine de classe ou CPC, pour qui le M1, c'est loin, quoi » (TTC5/ACS/PEMF/193).

Le processus de positionnement de PEMF au sein du collectif cherche à équilibrer sa spécificité avec une intégration au collectif, en se plaçant entre les approches de CPC et FU, renforçant des éléments de son identité professionnelle.

1.1.2.3. Ce qu'est un échange pour PEMF

Dans le dilemme qu'expose PEMF entre avancer vs discuter, nous pouvons pister ce qui semble être un échange productif du collectif de travail. Pour PEMF, un échange c'est, d'une part des moments de désaccords qu'on tente de rééquilibrer : « Après c'est une discussion de travail, donc on n'est pas forcément tout le temps d'accord, ou on essaie de... Moi j'essaie de trouver peut-être, comme tu dis, peut-être un équilibre » (TTC3/ACS/PEMF/111). D'autre part, ce sont des moments d'accord et d'adhésion :

- Sur des constats : « Finalement, on est tous d'accord sur le fait qu'on les perd. On les perd peut-être par une pluralité d'outils, peut-être par une pluralité aussi d'utilisation de ces compétences, comment on les fait passer, comment on les utilise. Et on est d'accord pour dire qu'effectivement, ils les comprennent pas, quoi » (TTC3/ACS/PEMF/158).
- Sur l'objectif : « Je pense qu'on a tous un objectif commun. Voilà, celui que je viens de te dire, je pense qu'on était tous d'accord là-dessus » (ibid).

Un échange, ce sont des moments de doute et de questionnement : « Je pense qu'on était tous un petit perdus, parce qu'au final, on n'a pas beaucoup avancé sur ce qu'on voulait faire » et « je me demande si le fait qu'on soit trois instances différentes, enfin trois formateurs différents.... Est-ce que chacun va y trouver son compte, sur l'utilisation de l'outil ? ». Un échange est une progression, un cheminement, qui passe par des moments de consensus : « Et là, je me dis... je suis contente, parce qu'on a quand même réussi à... à trouver une acceptation commune de cette compétence et de savoir... au début, tout le monde disait : "Ah oui, la didactique..." et puis finalement : "Bon ben, oui, peut-être qu'en M1-M2, c'est pas encore leur priorité et qu'ils seront plus mûrs et plus ouverts d'esprit en T1 et en T2 pour s'y pencher, quoi" » (TTC5/ACS/PEMF/265). PEMF donne aussi des éléments sur comment le collectif chemine sur une problématique en en donnant des étapes (TTC4/ACS/PEMF/198-216) :

- Le début : « On part des compétences, tu vois, toujours qui restent un peu vagues »
- Le problème : « "Partager les valeurs de la république", on n'est pas tous d'accord sur la définition, qu'est-ce qu'on entend dessous. »
- Un constat commun : « on disait qu'ils n'arrivaient pas à faire le lien entre ce que lui, il raconte en cours et la réalité. »
- Une résolution de la difficulté : « on arrive tous à se mettre d'accord quand même de là où les stagiaires peuvent quand même le mieux progresser et comprendre ce qu'elles recouvrent, ces compétences »
- Une piste : « cette fameuse observation guidée, là, avec des points précis comme il dit, une séance, une posture, etc... pour pouvoir analyser avec eux. »

- Une précision : « et d'autant plus en REP » (TTC4/ACS/PEMF/203)

Un échange, c'est aussi connaître les positionnements de chacun, les croiser et ainsi développer l'importance que tout le monde s'exprime : « Moi, je sais pas les conceptions qu'il a FU, comment il mène ses entretiens, et des choix qu'il fait, et ni CPC, d'ailleurs. Donc, pour moi, c'est le moment où justement on peut croiser un peu les regards et les opinions, quoi. Sauf que s'il y en a qu'un qui parle, ça marche pas, quoi ». L'objectif du croisement de regards est de se développer : « Comme on le disait au tout tout début, on est tout seul à faire des choix lors de nos entretiens, et moi mon objectif, c'est aussi de m'enrichir des autres, de diversifier mes pratiques pour pouvoir progresser, quoi, et de ne pas avoir forcément que ma manière de faire » (TTC5/ACS/PEMF/105-111).

Nous pouvons ici établir un parallèle avec les chaînes médiatrices de transformation de l'objet du sujet, afin de passer « de l'initiative individuelle momentanée » à « un effort collectif soutenu », c'est-à-dire les étapes d'un « apprentissage expansif ». Ici, les 6 étapes correspondraient aux étapes de remise en question, d'analyse de la question et de modélisation de la nouvelle idée. Les étapes suivantes d'expérimentation, d'ajustements et d'évaluation jusqu'à stabilisation ne sont pas envisagées.

1.1.2.4. Des évolutions du collectif et de ses membres

L'évolution du collectif peut être décrite par les étapes chronologiques suivantes selon les dires de PEMF du TTC3 au TTC6 : 1) Trouver sa place dans le collectif et clarifier la problématique ; 2) Déterminer l'objet de travail ; 3) Faire évoluer les rapports interpersonnels. Le TTC3 lui permet de :

- Asseoir son identité professionnelle : « On est seuls en fait quand on est formateur, finalement après. On est seul avec son stagiaire. Et là, le fait de se retrouver au sein du collectif et de pouvoir échanger sur des questions vraiment pointues de formateurs. Moi ça me permet de construire mon identité et d'asseoir mon identité de formateur » (TTC3/ACS/PEMF/246).
- Mieux comprendre les instances : « Cette honnêteté, en fait, vis-à-vis des instances pour lesquelles on travaille. Moi ça me permet aussi de comprendre ce qu'on peut faire et ce qu'on ne peut pas faire. Et de comprendre, d'envisager un travail, mais aussi d'envisager les limites de ce qu'on va pouvoir éventuellement faire », être conforté : « d'asseoir certains avis que j'ai vis-à-vis de l'INSPE, ce que me dit FU. Je l'avais perçu » (ibid)
- Humainement : « Humainement, ça m'a permis de connaître des gens. FU, moi je le connaissais, mais comme je l'avais dit au début, c'était par ordinateur et en plus c'était sur un point un peu délicat. Donc au début, j'avais pas forcément une...une représentation... parce que c'était vraiment une représentation, c'était du subjectif, hein... Très positive, en fait » (TTC3/ACS/PEMF/252)

Le point d'achoppement reste, à ce stade, l'avancée du travail qui se situe dans un dilemme. PEMF pense que le collectif « n'a pas avancé concrètement, (...) n'a peut-être pas produit un outil », mais « les échanges (...) ont permis de prendre conscience de certaines choses et d'avancer » (TTC3/ACS/PEMF/248). Plus loin, ces propos sont réitérés : « J pense que ça va permettre quand même à chacun de nous d'évoluer par rapport à cette problématique. Et on l'aura quand même en tête quand on sera en entrain ou en accompagnement » (ibid). Les

prises de parole évoluent au fil des ACS : « Ben écoute, en fonction des séances, c'est pas tout à fait la même chose, hein. Y'a des fois, où chacun y trouve son compte, et ses points d'appui. Peut-être que la première fois, FU parlait beaucoup beaucoup beaucoup... (...) Ben la dernière fois, je trouvais qu'on avait un échange un peu plus équilibré à trois. Et cette fois-là, c'est vrai que FU était un peu plus en retrait » (TTC3/ACS/PEMF/254). Des rôles se définissent au sein du collectif. Le sien serait « de rendre plus clair le fait que les stagiaires ont besoin de coller cette problématique de compétences à la classe » (TTC3/ACS/PEMF/262).

Au TTC4, une bascule semble s'être opérée avec une résolution du dilemme "avancer *versus* discuter". Le temps nécessaire pour être dans le cœur du travail semble derrière elle : « J'ai l'impression que là, on commence vraiment à entrer dans le cœur du travail et qu'on a eu besoin de tout ce temps aussi pour... ben, je te le disais, pour installer un petit peu le collectif et (...) à l'aise et en confiance. » (TTC4/ACS/PEMF/306). Elle ajoute : « Donc là, on a beaucoup discuté, on a beaucoup cheminé. On savait pas trop, je trouve qu'on tâtonnait un petit peu et là j'ai l'impression que, y'a eu quelque chose comme un déclenchement, où on a compris tous ce vers quoi on allait. Et je pense que maintenant qu'on a démarré, la prochaine fois, on sera peut-être encore plus efficace » (TTC4/ACS/PEMF/310). Parallèlement, l'intérêt du travail mené se confirme : « Moi, je trouve qu'on a vraiment posé pas mal de... de problèmes... On a essayé d'y répondre en se rendant compte que c'était pas forcément évident de trouver des solutions, même si on avait des bribes. Mais... je trouve que là, le travail qu'on fait clairement là, au niveau des compétences, de cette sorte de continuum du M1 au T2, je pense que ça peut aussi nous aider, chacun en tant que formateur. Parce que, autant les débutants que maintenant. » (TTC4/ACS/PEMF/308). Et elle insiste : « Mais je trouve ça vraiment important ce qu'on est en train de faire, parce que ça permet quand même de dégager une base, comme ça d'observations et de travail pour tous les formateurs » (ibid). Elle apprend aussi sur elle-même dans le collectif : « Ben comme je le disais tout à l'heure, je me rends compte que je suis quand même à la charnière de FU et de CPC. Mais qu'au final, on se retrouve tous sur les mêmes problèmes... » (TTC4/ACS/PEMF/312), même si une tension existe avec les CPC : « J'arrive plus à faire de liens avec le vécu de FU parce que... il est comme moi, il est au sein de l'INSPE, il a des cours, il a des M1, il a des M2, il a des visites. J'arrive plus à faire des liens avec sa propre formation et arriver à trouver des ponts sur ce qu'on pourrait faire au sein de l'INSPE » (TTC4/ACS/PEMF/314). Toutefois, elle ajoute : « Pour l'instant... Moi, ça m'aide de voir un petit peu qu'est-ce qui peut se passer après, quelles sont vos exigences... Et là, j'ai des ponts par contre avec CPC, c'est cette histoire de co-positionnement, où j'attends beaucoup d'elle (rire). J'ai besoin de son expérience à elle, de sa démarche à elle, pour... ça, c'est mon autre objectif aussi pour pouvoir avancer » (TTC4/ACS/PEMF/322). Elle se positionne à la charnière, mais avec deux objectifs différents : avec l'une sur le co-positionnement, avec l'autre sur l'articulation théorie/pratique. Son évolution personnelle se précise : « Ca me fait vraiment cheminer. Je trouve que c'est important. Au-delà du collectif, toutes les visites et les entretiens qu'on fait à deux sur la posture, les choix qu'on peut faire dans l'analyse, ou dans... dans les points de l'entretien, avant, pendant, les choix qu'on peut faire, tu vois. Voilà, et de se voir... Et moi, j'évolue aussi dans ma manière de m'exprimer, dans ma posture » (TTC4/ACS/PEMF/334).

L'évolution de sa perception de CPC se manifeste en TTC5 lorsqu'elle partage qu'un poids a été enlevé en elle quand CPC dit qu'elle peut avoir « des difficultés à amener des conseils didactiques ou des choses (...) quand

elle se retrouve en CM devant une séance de maths » (TTC5/ACS/PEMF/245). Plus loin, elle ajoute en riant : « C'est un cran au-dessus, c'est comme nous les PEMF, on devrait tout savoir. Moi, pour mes collègues, je suis... je sais tout » (TTC5/ACS/PEMF/253). Quant à l'évolution des personnes dans le collectif, elle note « que là, ça c'est un peu décoincé. FU, il parle et puis, c'est : "PEMF", tu vois, on est vraiment dans un échange et moi c'est quelque chose qui me tient vraiment à cœur, (...) je veux pas qu'on reste à un moment donné, dans une sorte d'idéal » (TTC5/ACS/PEMF/319). Elle décrit une ambiance où chacun se complète et arrive « à bien discuter et à bien avancer sur notre projet » (TTC5/ACS/PEMF/367). Elle souligne également son lien avec CPC : « Ce que CPC expliquait sur l'outil, c'est quelque chose qui m'a vraiment intéressé, qui me pose encore... j'y pense encore, tu vois... parce que j'essaie de lui poser des questions, mais pour le coup, elle a pas compris exactement ce que je lui demandais... alors, j'ai pris plein de notes... » (TTC5/ACS/PEMF/369). La place de FU dans les échanges évolue : « Je trouve qu'on a... il a plus échangé (...). On a peut-être moins parlé des entretiens individuels aussi, des outils de co-positionnement, parce que FU disait qu'il n'était pas dedans non plus, et que du coup, il se sentait un peu plus à la marge » (TTC5/ACS/PEMF/381). Le TTC6 vient conclure l'évolution des personnes dans le collectif : « Tout le monde a rigolé quand même (rire) (...) On commence à se connaître quand même. Et en fait, j'ai beaucoup aimé ce moment, parce que ça faisait un peu un moment de connivence, tu vois ? » (TTC6/ACS/PEMF/293). PEMF souligne des rires un peu complices, car « on s'est tous un peu cernés quand même maintenant, on voit un petit peu comment chacun fonctionne » (TTC6/ACS/PEMF/295).

L'évolution du collectif, telle que décrite par PEMF, illustre un cheminement progressif vers une compréhension mutuelle plus grande et une collaboration semblant plus efficace. Au fil des rencontres, chacun trouve sa place et les échanges deviennent plus équilibrés et constructifs, permettant à tous de s'enrichir mutuellement. Des rôles et des liens se définissent, renforçant l'identité professionnelle de chaque membre selon elle, tandis que le collectif gagne en cohésion et en complicité, facilitant ainsi la réalisation des objectifs communs.

PEMF nous offre une perspective éclairante sur l'évolution de son collectif de travail pluricatégoriel, qu'elle décrit comme un passage progressif de conflits internes au sujet individuels qu'elle est (niveau 1 du schéma 28) aux conflits au sein du sujet-collectif (niveau 2 du schéma 28). Cela est rendu possible par une démarche centrée sur la résolution de problèmes et permet de surmonter des défis initiaux, favorisant ainsi une écoute mutuelle et une efficacité accrue dans le travail collaboratif. Au fil de cette évolution, PEMF souligne l'importance d'un positionnement clarifié et du développement d'une identité professionnelle, au fur et à mesure que les membres ont appris à se connaître et à travailler ensemble, avec des rôles respectifs qui se sont affinés, renforçant leur sentiment d'appartenance et leur engagement envers les objectifs communs. Cette dynamique a donné lieu à des actions collectives plus coordonnées. Cependant, PEMF note des empêchements persistants qui freinent le passage du niveau 2 au niveau 3 (Schéma 28), c'est-à-dire au passage de conflits entre le sujet-collectif et la communauté supra-formatrice, l'ensemble des formateurs concernés par l'accompagnement des EN. Ces obstacles peuvent être liés à des divergences de vision, des résistances au changement ou des limitations structurelles qui empêchent le collectif d'atteindre une pleine synergie et d'explorer de nouvelles voies de développement collectif, selon PEMF.

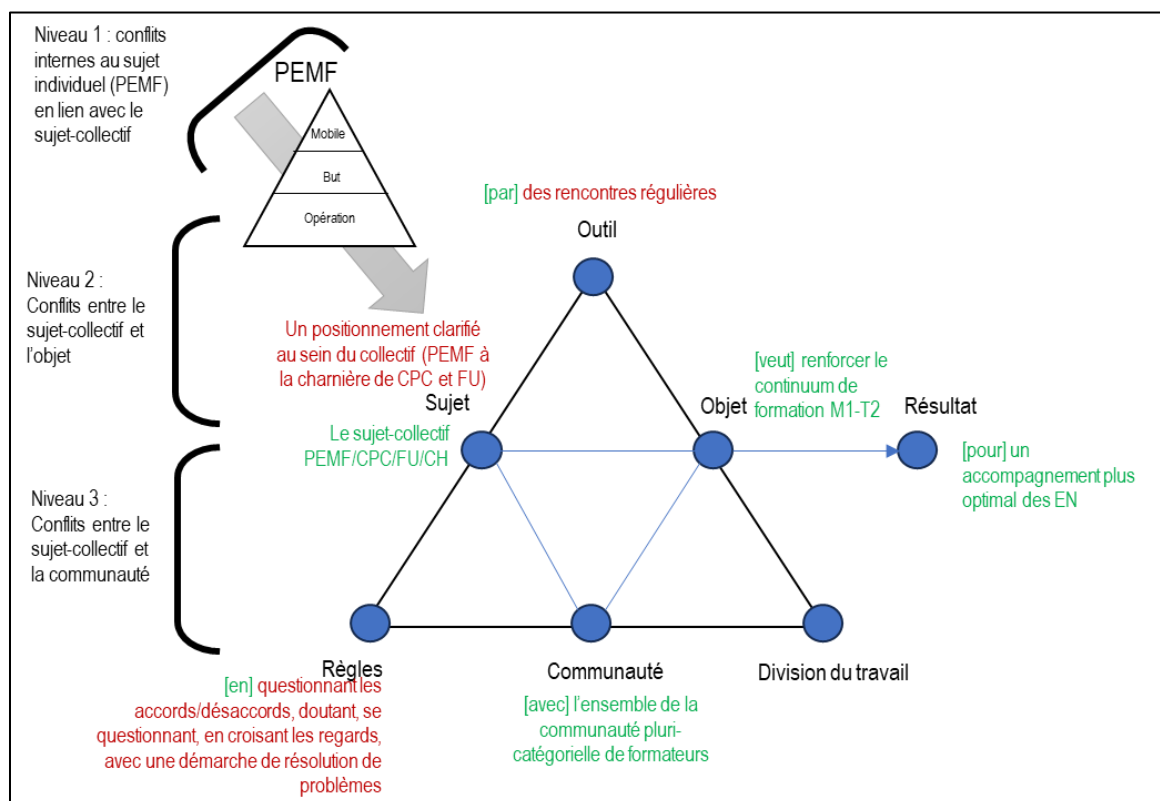


Schéma 28 : Noeud dans l'activité du collectif de travail - PEMF - Articulation des niveaux d'évolution

1.2. CPC au sein du collectif

1.2.1. Quelles tensions intrapersonnelles ?

57 raisonnements ont été identifiés dans les verbatims d'ACS de CPC. A l'instar de PEMF, un premier temps nous permet d'analyser les tensions intrapersonnelles du formateur, se divisant en deux catégories. La première est relative à l'objet de travail, proposer des avancements réflexifs et tangible en étant vigilant à sa cohérence d'ensemble. La seconde, plus communicationnelle, met en opposition des moments d'accentuation de son propos, d'argumentation et d'explicitation *versus* la précaution et la recherche de nuance dans ses interactions. Ces éléments mettent en lumière la complexité des dynamiques internes du formateur, révélant un équilibre délicat entre rigueur réflexive et adaptabilité communicationnelle. Un second temps abordera la manière dont CPC perçoit les dynamiques du collectif, interrogeant d'abord les intérêts qu'elle voit à la constitution de ce collectif, sa plus-value et ses bénéfices, puis les modalités de sa construction, son développement au fil des rencontres.

1.2.1.1. L'objet de travail : être force de propositions vs rechercher une cohérence de l'outil

Tout comme PEMF, CPC fait part de sa volonté de « faire avancer... » le travail à la lecture de ses raisonnements. Dès le TTC3, elle veut *faire en sorte de démarrer la discussion, l'échange en se lançant, en réfléchissant à voix haute, en partageant directement, sans filtre* (TTC3/ACS/CPC/R2). Faire avancer a pour signification de faire débiter le collectif dans sa réflexion. Elle le répètera, avec une dimension plus interpersonnelle dans la volonté d'impliquer PEMF dans une relation duelle de co-réflexion : *Pour que l'échange démarre, pour entrer dans la conversation, faire en sorte de l'impliquer, en se penchant sur (...) son histogramme, en commençant à argumenter, à voir avec elle comment on pourrait faire autrement, ou l'améliorer* (TTC3/ACS/CPC/R7). Nous constatons dans ces deux raisonnements la variété des opérations mobilisées, passant ou non par l'artefact en jeu (outil de positionnement élaboré par PEMF), le langage utilisé et des éléments corporels. CPC se met en mouvement au sein du collectif pour parvenir à une émulation rapide du collectif et permettre un démarrage de la réflexion. Une fois la réflexion amorcée, il s'agit de faire évoluer l'outil et les problématiques qu'il suscite en elle. Selon CPC, l'outil proposé dans le collectif ne correspond à ses attentes. Ainsi, *pour se projeter et voir comment on peut le développer et l'utiliser après, pour l'accompagnement des T1 et (...) pour les PES, elle veut faire en sorte d'avancer sur cet outil-là, sur le fond mais aussi sur l'outil avec tout ce [qui] avait [été] dit et trouver une solution, en abordant la forme et en cheminant* (TTC3/ACS/CPC/R9). Le mobile a pour destinataire le collectif inter catégoriel des formateurs accompagnants des EN. Néanmoins, son collectif premier d'appartenance reste présent dans son raisonnement : *Pour arriver à des positionnements plus précis en T1 et gagner du temps, faire en sorte de voir si (...) on peut pas passer plus rapidement nous avec les T1 à cette présentation sous forme de compétences et non plus de mots-clés, en en sachant un peu plus sur comment les compétences sont présentées [à l'INSPE]* (TTC3/ACS/CPC/R10). Une tension naît entre l'artefact proposé par PEMF dans le collectif et le résultat que CPC envisage dans ses missions, c'est-à-dire un positionnement plus précis en T1 partant de compétences et non de mots-clés. Le raisonnement prend en compte à la fois la vision du PEMF par l'artefact qu'elle met au centre de la table, de FU par la volonté de connaître comment les compétences sont travaillées à l'INSPE et ses missions de CPC par la projection de l'utilisation de l'outil qu'elle aura, dans un développement final du pouvoir d'agir de l'EN. Pour réguler cette tension, elle souhaite *faire en sorte d'arriver à trouver une alternative ensemble, en relançant la discussion* (TTC3/ACS/CPC/R8) et *faire en sorte de trouver une réponse sur le "concrètement" en étant le nez dans ses feuilles, cherchant, en se souvenant qu'on avait déjà bossé là-dessus* (TTC3/ACS/CPC/R11). Le collectif est ressource pour faire avancer une difficulté sur la conception de l'artefact. Elle y contribue par des opérations de relance de la discussion, de recherche dans ses artefacts personnels et les expériences vécues au sein de son collectif de CPC. L'objet de travail du collectif se précise alors autour de la progressivité des compétences à travailler dans un continuum du M1 au T2 : *Pour savoir comment on pourrait la découper [la compétence] ou la programmer sur toutes ces années d'accompagnement, faire en sorte de dire ce vers quoi on tend" en insistant en disant : "Ca, c'est plutôt T2"* (TTC3/ACS/CPC/R12) et *Pour expliciter cette idée de compétences, voir un petit peu comment on pourrait l'organiser, faire en sorte de noter la temporalité M1-M2-PES-T1-T2* (TTC3/ACS/CPC/R17). On voit bien dans ce TTC3 l'implication de CPC pour faire démarrer et faire avancer la réflexion du collectif, en prenant en compte ce que chacun des membres du collectif propose (l'artefact proposé par PEMF et la connaissance de FU des contenus proposés à l'INSPE), sans en oublier les intérêts relatifs à ses propres missions

(l'accompagnement des T1-T2), dans l'objectif commun de créer un nouvel artefact, créé par le collectif et non insufflé par un de ses membres. Cette nouvelle élaboration permettrait de résoudre les difficultés posées par le premier outil proposé au sein du collectif.

Les TTC4 et TTC5 reviendront sur des intentions similaires de recherche personnelle de solutions à une difficulté qui a émergé lors des échanges, avec une posture en retrait, dans l'objectif de proposer une solution : *Pour faire avancer les choses et partager une piste, faire en sorte de chercher une solution au problème, en écoutant activement* (TTC4/ACS/CPC/R7). Une précision est cherchée dans l'outil construit, qu'il ait une cohérence en faisant des liens entre les compétences et en faisant en sorte de chercher une autre formulation à une compétence en griffonnant, en regardant, en pointant, en relisant son document « référentiel de compétences T1-T2 ». Le mobile a alors pour destinataire les autres formateurs, dans une visée qui dépasse l'utilisation de l'outil par les trois formateurs constitués en collectif : *Pour partager et proposer l'outil à d'autres formateurs* (TTC5/ACS/CPC/R13-R14). CPC n'en oublie pas son propre développement personnel. Le collectif lui sert à conscientiser des manières de faire qu'elle souhaite faire évoluer : *Pour prendre conscience qu'elle accorde moins d'importance à cette compétence qu'à celles didactiques ou pédagogiques, même si elle est primordiale, faire en sorte de réfléchir à la question de CH en regardant en rétroaction* (TTC4/ACS/CPC/R2) ou lui indiquer ce sur quoi un accent est porté dans sa pratique : *Pour faire avancer, faire progresser les enseignants, faire en sorte d'accorder plus d'importance aux compétences P1-P2-P3-P4 qu'avant* (TTC5/ACS/CPC/R2). Faire avancer, c'est finalement faire avancer le collectif dans sa réflexion, l'outil qu'il produit et avancer soi-même.

Dans le TTC6, si l'artefact au centre de la table a changé (la présentation du travail réalisé à un groupe de CPC par un diaporama), les raisonnements de CPC restent similaires. Il s'agit pour elle de : (1) faire avancer la réflexion par des propositions : *Pour répondre à un besoin et pour voir ce que les collègues en pensent, faire en sorte de lancer une proposition, en argumentant ses choix, en la discutant, sans imposer* (TTC6/ACS/CPC/R2). Ce raisonnement est similaire à ceux proposés eu TTC3, dans une articulation de propositions de contenu et de précaution de forme. Deux autres raisonnements vont dans le même sens : *Faire en sorte d'apporter une proposition et voir ce que les autres en pensent, en réfléchissant* (TTC6/ACS/CPC/R5) et *Pour donner des idées à FU et PEMF, faire en sorte d'être "lanceur d'idées", en réfléchissant à voix haute* (TTC6/ACS/CPC/R7). Puis, il s'agit, (2) de chercher la cohérence de l'outil proposé, et pour cela, *faire en sorte d'assurer une transition entre les 3 présentations, que ce soit un peu lié, à savoir faire en sorte de proposer une synthèse organisée*. Cela passe par des opérations où *chacun expose ce qu'il souhaite dire, en trouvant des points communs entre les exposés, en évitant de juxtaposer les propos, en faisant qqch de fluide, d'interactif entre les formateurs, sans effet juxtaposé*. Les mobiles ont deux destinataires : le collectif de travail pour que ce soit plus confortable lors de leur présentation et le public visé de CPC pour s'assurer de leur compréhension du propos (TTC6/ACS/CPC/R1+R3). Ces deux raisonnements sur le collectif sont articulés par un raisonnement individuel qui concourt au collectif. Le raisonnement qu'elle a développé pour le collectif va alimenter sa manière de faire : *Pour anticiper si c'est nécessaire qu'elle reformule, ajoute, synthétise lors de la présentation au collège des CPC pour que ce soit fluide, faire en sorte de mettre en lien les éléments communs et les éléments qui différaient par rapport à son propre bilan, en pointant les éléments qu'elle avait notés sur sa proposition de bilan personnel, en se mettant à la place des*

participants le jour de l'exposé (TTC6/ACS/CPC/R9). Pour faire avancer l'outil, CPC se situe dans un triptyque entre trois prises en compte, témoins d'une nouvelle modalité de raisonnement, plus ouverte à d'autres :

- Son nouveau collectif de travail : L'élaboration d'un diaporama de présentation collectif devra *faire en sorte de ne pas juxtaposer les propos sans faire de liens, en en assurant des transitions* pour viser le mobile de *faire collectif* devant le public visé (TTC6/ACS/CPC/R10). Pour cela, CPC *fait en sorte de vérifier si ce que dit PEMF, elle l'avait aussi noté, pour établir des similitudes et distinctions* entre les développements de chacun racontés (TTC6/ACS/CPC/R11) et *pour voir avec qui son développement professionnel est en phase, en faisant en sorte de distinguer ce que le collectif a en commun et ce qui est propre à chacun dans le développement professionnel* (TTC6/ACS/CPC/R16).
- Le collectif visé (un groupe de CPC) : Faire en sorte de *ne pas juxtaposer les propos sans faire de liens* a pour visée que *les CPC ne trouvent pas ça long et ennuyeux et permettre un propos compréhensible pour le collège des CPC* avec l'opération de *se mettre à la place des collègues CPC* (TTC6/ACS/CPC/R10+R16). Ce destinataire engendre des choix : elle *fait en sorte d'apporter des informations sur son bilan au collectif pour voir ce qui n'était peut-être plus nécessaire, trop décalé [ou] qui n'apporte rien pour les CPC* (TTC6/ACS/CPC/R4).
- Son individualité propre : elle souhaite *être dans la même posture que quand elle prépare une formation* (TTC6/ACS/CPC/R16) et *fait en sorte d'argumenter son retour réflexif en hésitant sur le terme à poser sur le développement professionnel* (TTC6/ACS/CPC/R15).

Deux tensions sont finalement présentes dans l'activité de CPC :

- Un nœud entre le pôle « sujet », « outil » et « communauté » : Dans le TTC3, l'outil proposé par PEMF ne correspond pas aux attentes de sa communauté première d'appartenance des CPC. Un débat s'instaure au sein du sujet-collectif autour de la présence de *mots-clés vs compétences* dans l'outil. Cette tension est génératrice de développement pour CPC qui indique que cela a permis au collectif d'affiner son objet de travail : construire une temporalité du travail des compétences du M1 au T2. L'introduction d'une proposition d'outil par PEMF a engendré une confrontation des outils des communautés premières de chacun et a permis de cibler l'objet (Schéma 29).
- Un nœud entre le pôle « sujet », « outil » et « règle » : CPC insiste au sein du sujet-collectif sur la règle de recherche de cohérence des outils produits (l'outil de continuum d'accompagnement des compétences en TTC4-5 et le diaporama-support de présentation en TTC6). Par cette opération, elle a pour mobile la communauté pluri-catégorielle des formateurs dépassant le sujet-collectif et ainsi développer une nouvelle division du travail d'accompagnement progressif des compétences par un supra-collectif des formateurs. (Schéma 30).

-

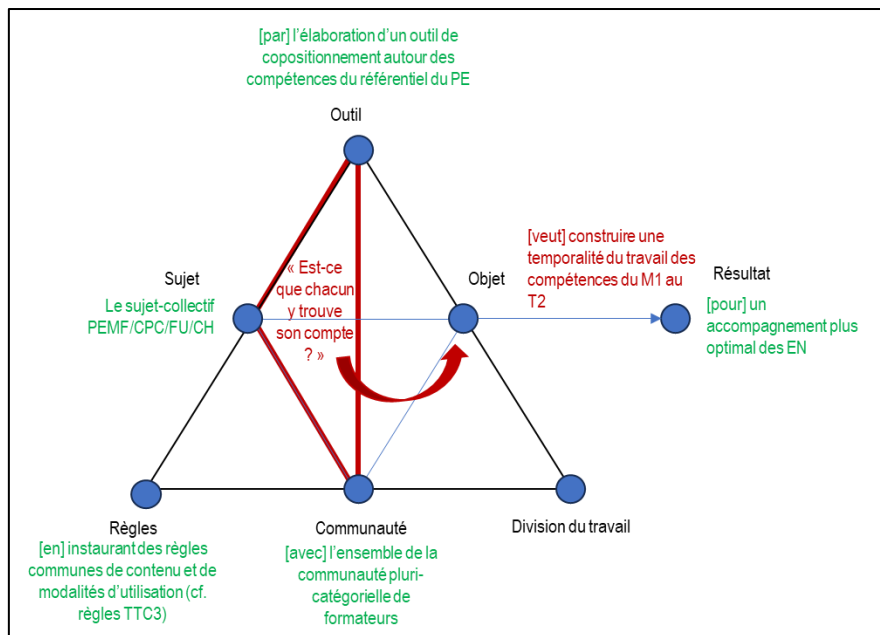


Schéma 29 : Noeud dans l'activité du collectif de travail - CPC - Mots-clés vs compétences (TTC3)

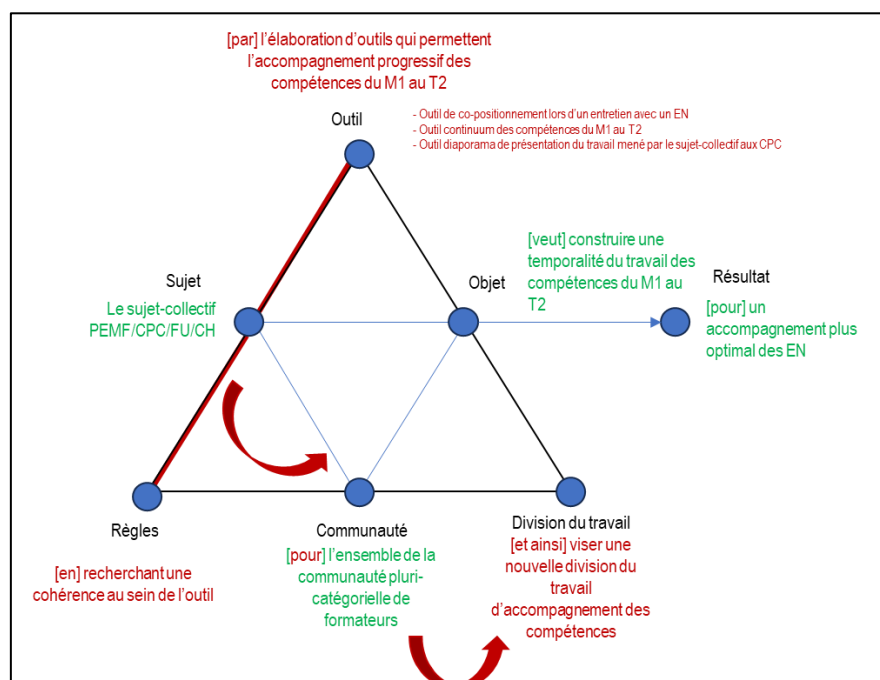


Schéma 30 : Noeud dans l'activité du collectif de travail - CPC - Cohérence (TTC4-6)

Nous notons la plus-value des ACS de CPC dans la compréhension du développement du collectif de travail par un raisonnement similaire activé et indépendant de l'outil élaboré. « Faire avancer » signifie pour elle : (1) faire avancer le nouveau collectif dans sa réflexion, en proposant de nouvelles manières de faire et en contribuant à la résolution des problèmes engendrés par la pluri-catégorialité du collectif ; (2) faire avancer l'outil du collectif, dans son fond comme dans sa forme ; (3) tout en faisant avancer ses propres compétences relatives à sa communauté première d'appartenance. Ces trois mobiles ont pour destinataires : (1) le nouveau collectif de travail de la recherche ; (2) le supra-collectif des formateurs, l'ensemble des EN ou le public unique des CPC en TTC6 ; (3) son

individualité. CPC s'inscrit dans la construction d'un nouvel objet de travail par la contribution active à des outils. Un nouvel échafaudage de performance collective s'élabore. Nous retrouvons dans son discours des signes d'effort à soutenir le collectif, tantôt dans une dynamique abstraite, tantôt tangible, avec des moments de remise en question, d'analyse, de construction avec analyse des potentiels et des limites et partage. Naissent de nouvelles possibilités dans son activité, désormais pluri-catégorielle, par le pari de nouveaux outils qui transformeront également l'activité supra-collective et la situation initialement estimée imparfaite.

1.2.1.2. La communication : argumentation et explicitation vs précaution et recherche de nuance

L'ACS permet à CPC de s'interroger sur ses choix de communication. Dans le TTC3, on peut noter une dimension précautionneuse dans sa prise de parole par rapport à PEMF. La présentation de l'outil de co-positionnement par PEMF amène CPC à vouloir approfondir des aspects de l'outil, dans son fond comme dans sa forme, mais elle s'appliquera à user de multiples opérations pour ne pas heurter sa collègue du collectif. On y voit plus clair dans le TCC par une approche en deux temps de CPC : (1) d'abord, *parce que sinon la séance va mal démarrer, faire en sorte de ne pas être dans la critique négative, être dans la suggestion en essayant de trouver les mots justes et pour ne pas heurter, faire en sorte que la remarque [soit] acceptée et acceptable en cherchant clairement les mots positifs, justes, les moins agressifs* (TTC3/ACS/CPC/R3+R4). CPC souligne le courage de PEMF de présenter un extrait vidéo et identique que, *parce que c'est une relation qui est en train de se construire, faire en sorte de prendre des précautions* (TTC3/ACS/CPC/R5) ; (2) puis, *faire en sorte de lui montrer que son choix, il était tout à fait pertinent aussi et amener un point que je souhaitais davantage discuter, en ayant deux propos dans son intervention* (TTC3/ACS/CPC/R6). On observe ici que CPC est dans une tension entre la précaution qu'elle emploie pour *faire en sorte de ne pas froisser, en cherchant le mot juste* (TTC3/ACS/CPC/R7) tout en souhaitant aborder le contenu et faire avancer l'outil, tel qu'il a été analysé précédemment. Un nœud se situe entre le sujet-collectif et l'artefact par le biais du langage qui est utilisé. CPC instaure pour elle au sein du collectif la règle « être précautionneuse » pour évoluer l'outil du collectif. Cette tension est palpable dans l'ACS, car même si 4 raisonnements se centrent sur la vigilance dans ses choix de communication, 2 autres raisonnements sont axés sur la volonté de faire évoluer l'outil et les conceptions didactiques qui s'y logent, *parce que c'est pas si clair dans la tête des jeunes enseignants, parce que c'est une prise de conscience de CPC, il s'agit pour elle de faire en sorte de revenir dessus [le retour en arrière sur des mots-clés] avec une pointe d'agacement* (TTC3/ACS/CPC/R14). La précaution évolue vers de l'agacement et l'insistance. CPC régule sa communication en prenant en compte des aspects formels du collectif de travail qui se développe et sa vision des contenus à atteindre.

Le TTC4 permet plutôt de dévoiler des choix de communication envers FU, invisibles dans l'aspect opaque du temps de travail collectif. CPC souhaite nuancer les propos de FU : *pour dire que le propos n'est peut-être pas adapté à tous les étudiants, faire en sorte de revenir sur la généralité de FU en répétant "Si, ils se sentent concernés" par moment* (TTC4/ACS/CPC/R3). Elle fera en sorte d'illustrer, en passant par CH, pour nuancer le propos de FU (TTC4/ACS/CPC/R4). Cette volonté ne s'inscrit pas que dans une relation duelle avec FU, mais s'inscrit dans une vision du collectif de travail *pour arriver à la "vérité", ne pas juste être sur ses missions, pour*

arriver à une vision systémique, faire en sorte d'apporter de la nuance dans le collectif (TTC4/ACS/CPC/R5). Ce mobile de recherche de vérité influe alors sur sa contribution au collectif et ses choix de prise de parole, qui devront *apporter quelque chose de plus à l'échange (ex : nuance), ne pas s'épancher sur un état d'âme, évoquer une tendance générale des néo-titulaires*, et c'est en cela que sa contribution fera en sorte de *partager une illustration uniquement en étant en phase avec la compétence discutée* (TTC4/ACS/CPC/R6). Le TTC4 témoigne d'un raisonnement progressif : CPC prend la parole pour nuancer les propos de FU dans une dynamique inter-individuelle microscopique, dans la volonté de recherche macroscopique d'une vérité par le collectif et cela influe sur ses choix de contenu de prise de paroles, qu'elle trouve pertinente à partager ou non avec le collectif.

Le TTC5 vient confirmer des choix de communication. Premièrement, la tension « être précautionneuse vs faire avancer le propos » reste présente : *Pour ne pas heurter FU, pour que chacun ne reste pas sur sa position, pour être constructif, faire en sorte que FU ne perçoive pas ce qu'elle dit comme une critique, en le tournant dans un certain sens, en hésitant, en cherchant ses mots, en prenant en compte sa parole tout en apportant son idée* (TTC5/ACS/CPC/R5). Deuxièmement, les moments d'insistance sur certains points qui lui tiennent à cœur sont également toujours présentes : *Faire passer le message (importance de la didactique), en le redisant à la fin, en synthétisant, en mettant son message dans sa phrase de conclusion, en recherchant un compromis et Pour avancer, pour le valider collectivement, faire en sorte de passer un message (véhiculer ces informations si les MAT ne le font pas) en revenant dessus* (TTC5/ACS/CPC/R12+16). CPC se situe sur un spectre communicationnel qui va de la précaution à l'insistance. Au sein de ce spectre, de nouveaux éléments émergent dans ce TTC et vont permettre au spectre de se déployer. Le terme de « conditionnement » utilisé par FU engendre plusieurs raisonnements chez CPC. Elle se met dans une posture plus distante, d'écoute et d'interprétation et de questionnement du terme employé : *Pour percevoir l'aspect constructif, pour avoir la même perception que FU, faire en sorte de se questionner sur le terme "conditionnement" utilisé par FU, en prenant en compte le cahier des charges de l'accompagnement et les contraintes de chacun, en prenant en compte le contexte et tout ce qui a été dit précédemment par FU* (TTC5/ACS/CPC/R3). Elle reste *en arrêt sur image quelques secondes*, interprète le terme dans le but de *choisir un autre terme qui prend plus en compte sa personne* (TTC5/ACS/CPC/R4). Pour permettre un passage précautionneux entre la vision du conditionnement évoquée par FU et le choix d'un autre terme qui lui correspondrait davantage, elle *fait en sorte de donner sa représentation du mot "conditionnement", en reprenant le terme de "conditionnement" de FU pour entrer en discussion, puis elle fait en sorte de "faire la liaison" en prenant en compte ce qui a été, en s'appuyant dessus et en apportant ses propos pour respecter le cadre de la communication telle qu'elle l'a conceptualisé et en a besoin* (TTC5/ACS/CPC/R6+R7). Une stratégie de communication est donc ici explicitée. Une résolution de la tension originelle est en cours. Il est pointé par les deux raisonnements suivants :

- Une recherche de compromis au sein du collectif dans l'horizontalité qui les lie : *Pour que chacun y trouve son compte, pour ne pas écraser l'autre ou le dominer, pour ne pas aller à l'encontre de ce que l'autre souhaiterait, pour ne pas imposer ce qu'elle souhaite, faire en sorte de chercher le compromis, en trouvant un chemin pour que les 2 parties soient satisfaites* (TTC5/ACS/CPC/R9) ;

- Une recherche de compromis en elle, avec sa communauté d'appartenance première dans une dimension plus verticale : *Faire en sorte de donner sa vision du "conditionnement", en en donnant ce qu'elle met derrière ce terme-là et en partant de ce qu'on attend dans sa fonction et en choisissant après son entrée, sa manière de faire, en essayant de trouver un compromis et Pour que ça lui corresponde et que ça corresponde à sa fonction, faire en sorte de donner son propre avis en prenant en compte les attentes ministérielles, en cherchant des arguments et en étant vigilant à sa communication* (TTC5/ACS/CPC/R8+R10).

La confrontation de ces deux raisonnements témoigne d'un mouvement entre le sujet-collectif auquel elle se sent appartenir et pour lequel des efforts sont menés pour qu'il se développe, tout en maintenant un lien avec sa communauté première d'appartenance. Le compromis se situe pour ces deux groupes entre ce qu'elle est personnellement et ce qu'elle est professionnellement. Cette recherche de compromis se confirme dans le TTC6, en faisant alors un outil conscient dans sa communication au sein du collectif : *Pour répondre au souhait du CH d'avoir peut-être quelques lignes (sur le PPT) et être dans un compromis entre CH et F, faire la proposition d'un nuage de mots, en réfléchissant à voix haute sans être convaincue* (TTC6/ACS/CPC/R6) et *Pour tenir compte des propositions exprimées ou non par les autres, faire en sorte de rechercher un compromis, en confrontant les différentes choix* (TTC6/ACS/CPC/R8). Mais le travail en TCC et ACS semble avoir engendré un nouveau dilemme. A l'écoute du bilan de PEMF, CPC *fait en sorte de ne pas dire à PEMF que sa réflexion est puissante, en ne sachant pas trop comment lui dire que c'est chouette qu'elle parle avec le cœur et en étant trop prise dans l'organisation de la présentation* (TTC6/ACS/CPC/R12). Cette expérience contextualisée l'amène à réfléchir de manière plus générale *pour allier le côté professionnel et le côté authentique et faire en sorte de faire ressortir le côté authentique l'année prochaine* (TTC6/ACS/CPC/R13).

Par ailleurs, le rôle de CPC inscrit son rôle dans le collectif comme actrice ou réceptrice d'informations. Cette approche se traduit par des actions concrètes visant à s'informer et à illustrer les concepts clés auprès de PEMF et FU, en s'appuyant sur des exemples précis et des expériences vécues. En TTC3, ne pouvant pas toujours s'appuyer sur un vécu personnel pour illustrer un concept, CPC s'efforce de s'informer en profondeur sur les terminologies et les méthodes des autres acteurs de la formation (TTC3/ACS/CPC/R14). Cette quête d'information est également cruciale *pour se projeter, faire en sorte de connaître le contexte* (TTC3/ACS/CPC/R15), permettant ainsi à CPC d'adapter son discours et de faire des choix pédagogiques pertinents. Elle veille à faire correspondre les propos théoriques de CH avec les compétences identifiées dans le référentiel de formation (TTC3/ACS/CPC/R16), afin de garantir une compréhension claire et pratique des compétences à développer. L'information recueillie permet aussi à CPC de réajuster ses choix pédagogiques en continu. Elle s'interroge sur la pertinence de conserver certaines compétences ou les modifier en écoutant FU (TTC4/ACS/CPC/R1). L'illustration de son propos est un outil essentiel pour CPC, en particulier lorsqu'il s'agit d'explicitier des termes complexes ou juxtaposés, comme "conditionner", "sensibiliser", ou "outiller" (TTC5/ACS/CPC/R11). Elle joue un rôle clé dans le partage d'informations spécifiques que les autres formateurs pourraient ne pas posséder. En apportant des précisions sur des aspects tels que la formation des MAT (TTC5/ACS/CPC/R15), CPC contribue à enrichir le savoir collectif tout en se sentant légitime pour partager ces informations, fort de son expérience et de son expertise. CPC

utilise à la fois l'information et l'illustration pour améliorer continuellement le processus de développement du collectif.

L'analyse des ACS dans le paragraphe précédent se centrait sur la volonté de CPC de « faire avancer » le collectif de travail, dans sa réflexion et via la production d'outils cohérents, mais également dans la visée d'une diffusion à un supra-collectif de formateurs, non sans omettre le bénéfice qu'elle peut en tirer dans ses missions individuelles au sein de sa communauté première d'appartenance. Le système qu'elle vise s'appréhende via une communication que l'on peut situer sur un spectre (Schéma 31).

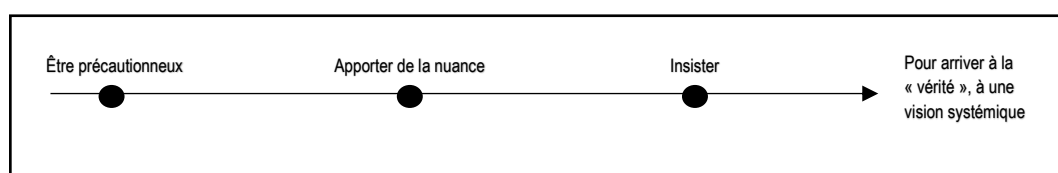


Schéma 31 : Spectre communicationnel de CPC

Il se dégage un raisonnement global dans la communication de CPC. Les trois buts ci-dessus indiqués visent tous un même mobile de recherche de « vérité » collective, dans une vision systémique de l'accompagnement de l'EN. Des opérations diverses sont mises en œuvre pour y parvenir : la mise en retrait, l'écoute active, l'analyse, des prises de parole en fonction de leur réel apport à la réflexivité collective. Progressivement, CPC développe une stratégie de communication au sein du collectif pour gérer les tensions précédemment citées dans le système qu'elle entraperçoit. Des compromis se mettent en place à deux niveaux pour mieux rendre tenable ses tensions et qu'elles soient génératrices de développement : (1) entre sa communauté première d'appartenance (les CPC) et le nouveau collectif pluricatégriel auquel elle appartient désormais ; (2) entre sa vision professionnelle et celle plus personnelle du métier. Une organisation de son activité peut se modéliser selon le schéma 32.

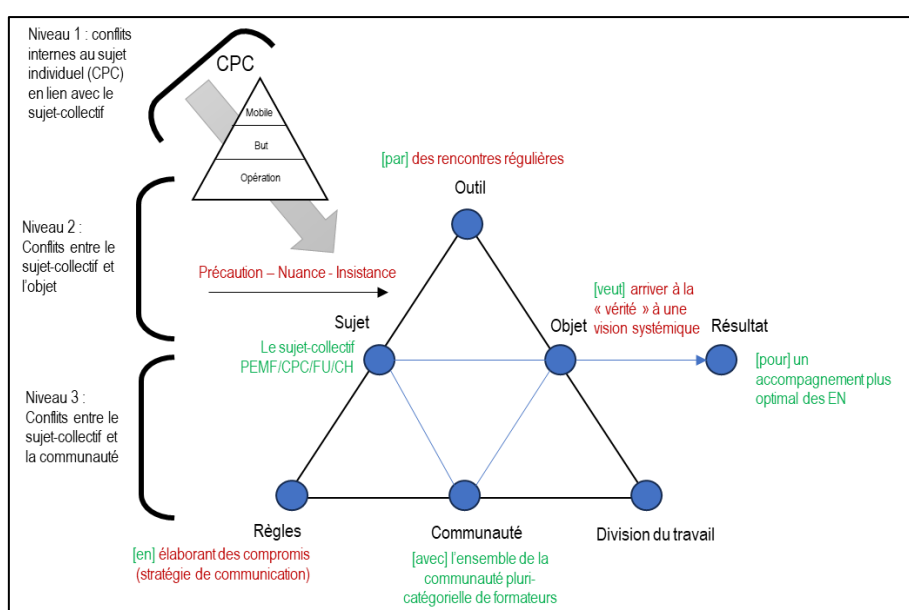


Schéma 32 : Noeud dans l'activité du collectif de travail - CPC - Cohérence (TTC4-6) (suite)

1.2.2. Quelle vision de l'évolution du collectif ?

1.2.2.1. Quel intérêt du collectif ?

La première mention explicite de l'intérêt du collectif de travail dans le TTC3 est en lien avec une prise de conscience de CPC. Alors que le collectif s'interroge sur le degré de connaissance et de compréhension des compétences du référentiel par les M2, CPC s'aperçoit qu'un travail est mené en amont de son accompagnement auprès des T1 à l'INSPE et cette découverte lui permet de se dire que « c'est enrichissant d'être avec FU et PEMF, parce que tu vois ce qui se passe avant et ce qui se passe après, nous on pourrait davantage s'appuyer dessus en T1-T2, et on le fait pas suffisamment (...) En tout cas moi je ne le fais pas suffisamment » (TTC3/CPC/ACS/125). Plus loin, c'est la confrontation des outils des formateurs en présence qui apporte une plus-value : « C'est en ça que c'est intéressant de justement voir ce que chacun a déjà comme outils, et voir comment on peut (...) faire des ponts entre, et garder un espèce de canevas commun du M1 jusqu'au T2 ou T3 » (TTC3/CPC/ACS/145). Le tout permet à CPC d'être mieux informé par le biais du collectif, car « Le collectif permet d'avoir ces éléments maintenant » (TTC3/CPC/ACS/155). A la fin, elle conclura en revenant sur deux aspects du collectif :

- Son caractère autogéré (« C'est un moment qu'on se fixe ») avec une visée à court terme et collective de partage de constats et de réflexions (« C'est vraiment un cadre où on peut se poser, échanger, constater et faire éventuellement des propositions ») et à long terme et individuelle (« faire évoluer notre accompagnement à un moment donné pour le PES ou le T1-T2 ») ;
- Son caractère répété, mais espacé dans le temps permettant une articulation entre des temps individuels à distance réflexifs, voire expérimentaux, et des temps de mutualisation lors des temps collectifs : « On poursuit en fait notre réflexion entre les deux temps du collectif, et au prochain collectif, on remettra tout ça en commun, et puis ça va encore nous amener à (...) faire évoluer l'outil ».

Elle pointe une dimension supplémentaire au regard des deux autres TTC précédents, celle de la projection que s'est fixée le collectif : « J pense que ça c'est... Là, on a constaté, on connaît les instances, maintenant on s'est donné des axes de travail entre les deux » (TTC3/CPC/ACS/242). Selon CPC, à ce stade du protocole, le collectif : (1) peut sembler fragmenté par moment, mais cela fait partie de la dynamique d'échange ; (2) revient sur la plus-value du collectif dans les partages qu'il provoque ; (3) ne minimise pas la dimension fragile du collectif à ce stade ; (4) note une évolution du collectif depuis sa rencontre, dans une articulation individuel/collectif à poursuivre.

CPC identifie que le collectif est fragmenté dans ce TTC par moment. Elle estime être « dans un duo », dans un « échange à deux » (TTC3/ACS/CPC/101). CH est estimé « en écoute active et prêt à rebondir (...) pour rencontrer, pour relancer » et la présence de FU est moins sentie, car « en dehors de son champ de vision » (TTC3/ACS/CPC/107+119). Cela est évolutif, précise-t-elle, car « c'est un échange » et au fur et à mesure des échanges, des fluctuations sont présentes (TTC3/ACS/CPC/113). CPC note par exemple que FU est plus tard « pleinement actif, il a repris le relai (...) et c'est lui qui se questionne à voix haute, et il questionne les éléments » (TTC3/ACS/CPC/198). L'ACS lui permet de prendre conscience que FU réfléchit pendant le TTC, mais avoir qu'elle

ne se rendait pas compte pendant, car elle avait « le nez dans ces documents » (TTC3/ACS/CPC/119). Ces fluctuations n'influent pas sur la plus-value du collectif à ce stade, qui permet de « voir ce que chacun a déjà comme outils, et voir comment on peut (...) faire des ponts entre, et garder un espèce de canevas commun du M1 jusqu'au T2 ou T3 » (TTC3/ACS/CPC/145), c'est-à-dire l'idée de partage d'outils. Le collectif apporte aussi un partage d'informations. CPC répète en ce sens que « le collectif permet d'avoir ces éléments maintenant » (TTC3/ACS/CPC/155) ou, lorsqu'elle ne peut s'impliquer dans un propos plutôt entre PEMF et FU sur une réalité de classe, « je suis en train de m'informer » (TTC3/ACS/CPC/184). Les digressions sont vécues comme ressources du collectif dans son développement individuel. Si le collectif s'éloigne de l'outil imaginé au départ, CPC y trouve une dimension favorable, car « ça permet aussi de poser cet outil dans ce cadre-là, qui semblait beaucoup plus simple au départ et qui finalement est beaucoup plus complexe » et insiste sur le caractère essentiel de connaître les éléments de contexte et de « constater » avant de « mettre en place cet outil » (TTC3/ACS/CPC/206). Enfin, le collectif est vécu comme une instance auto-instituée, « un moment qu'on se fixe » pour partager « nos réflexions, (...) des constats ». En cela, CPC souligne le cadre pour « poser, échanger, constater et faire éventuellement des propositions » et voir les évolutions au fur et à mesure des rencontres (TTC3/ACS/CPC/242). CPC se positionne aussi dans le collectif. Elle revient sur le démarrage après le visionnage de l'extrait, qui est délicat pour le collectif selon elle, car une partie du collectif doit prendre connaissance de l'outil de PEMF, « donc forcément il y a un moment où, entre ce qu'on vient de visionner, et la question posée, et notre objet d'étude, il faut un petit temps pour tout remettre dans le bon ordre », alors que « PEMF, elle connaissait, elle l'a vécu » (TTC3/ACS/CPC/18). Le risque que le collectif démarre mal est grand, car « on était au début, (...), on s'est pas vu depuis 2 mois, (...) on n'avait fait connaissance 2 mois auparavant, donc c'est vrai que tout ça, c'est une relation qui est en train de se construire » (TTC3/ACS/CPC/24+30). Elle revient ici sur la dimension fragile du collectif, tout en ne s'empêchant pas d'oser dire, si cela correspond à l'objet de travail : « Et je pensais que c'était le moment de le dire puisqu'on était en collectif, et qu'on voulait travailler sur ce positionnement et ces compétences, ben autant, autant voir son outil... » (TTC3/ACS/CPC/93). CPC voit le collectif évoluer. Elle identifie le premier TTC comme un moment où le collectif « avait émis plusieurs, beaucoup de pistes, d'objets de travail » avec un souvenir où « chacun prélevait des infos de ce qui se passait avant, après » sans objet précis de travail fixé. C'est entre deux TTC, à la suite d'un positionnement sur un objet de travail « [qu'] on a démarré le travail à partir de ce référentiel en décembre » (TTC3/ACS/CPC/244). Elle résume étape par étape sous la forme suivante, de manière assez claire sur sa vision de l'évolution du collectif : « D'abord, on a plusieurs pistes, bon y'a déjà faire connaissance, après on voit un peu si y'a un dénominateur commun, et puis finalement on voit que, on constate les mêmes choses, on a les mêmes soucis avec certains outils et maintenant qu'est-ce qu'on pourrait faire... » (TTC3/ACS/CPC/252). Si CPC reparle de moments de partage d'informations dans le collectif, elle ne situe pas au même niveau ce partage, car « c'était plus précis que la première fois » et permet de mieux se projeter dans la suite du travail, qui « sera peut-être moins dans l'information, donner des éléments de cadre » et plutôt « sur les éléments qu'on aura sélectionnés et comment (...), sur la forme aussi » (TTC3/ACS/CPC/246). Ce partage d'informations, reste nécessaire pour donner, surtout que le collectif partage de l'information « d'une échelle à l'autre », du macro pour « recadrer à nouveau correctement le micro qu'on est en train de discuter ou des choses très précises qu'on est en train de discuter »

(TTC3/ACS/CPC/254). Par exemple, l'information « des cours par rapport aux compétences [de] 2 ou 4 heures sur une année » est mis en confrontation avec « l'échange qu'on a où on dit justement qu'il faut que ce soit fréquent, régulier et répétitif » (TTC3/ACS/CPC/194) pour mieux mettre en réflexion le collectif et trouver des réponses à ce dilemme. L'évolution du collectif se joue aussi dans l'articulation collectif / individuel. CPC projette d'alimenter le collectif, elle veut « essayer l'outil de PEMF en mettant un peu... en essayant de voir comment je peux le présenter » ou « peut-être essayer le radar pour voir... (...) et comparer aussi », toujours dans le but de « trouver un consensus sur les quelques compétences communes qu'on va pouvoir développer » (TTC3/ACS/CPC/256). Comme PEMF l'a fait, CPC propose de « l'apporter au moment de, mi-février, apporter un témoignage par rapport à cette forme-là » pour allier la réflexion sur le fond et la forme de l'outil (TTC3/ACS/CPC/268). Cette expérimentation individuelle sert alors à nourrir le collectif entre les deux TTC, dans l'optique qu'au prochain TTC « on remettra tout ça en commun, et puis ça va encore nous amener (...) à faire évoluer l'outil », après être passés par les stades « on a constaté, on connaît les instances, maintenant on s'est donné des axes de travail entre les deux » (TTC3/ACS/CPC/242).

Dans le TTC4, la richesse du collectif ressort à nouveau, mais d'une manière plus conceptuelle. CPC revient sur l'intérêt du regard croisé dans ce collectif pluricatégoriel de formateurs, qui permet à la fois d'apporter de la nuance au propos présenté initialement par l'un de ses membres, « le fait de ne pas juste voir par le petit de la lorgnette, par rapport à ses fonctions, mais voir aussi ce qui se passe tout du long et avec d'autres missions », et permettre d'accéder à « la vérité entre guillemets » (TTC4/CPC/ACS/103). Elle met ce collectif en parallèle avec un collectif avec des missions similaires, qui serait dans un « entre soi », et ne permettrait pas une modification de la vision, à son stade dans le continuum, de la formation des enseignants. C'est illustré par le fait que PEMF est toujours enseignante dans sa classe et elle pense le concret, le lien entre ce qu'elle vit et ses élèves, et le lien avec le stagiaire qu'elle accompagne, alors que CPC ne peut pas avoir cette vision dans ses missions déchargées de classe. En cela, selon CPC, PEMF « a peut-être une vision un peu plus locale » et le CPC « a une vision un plus... à un niveau un peu plus... à une autre échelle » (TTC4/CPC/ACS/95). C'est par le biais du questionnement de CH, de PEMF, puis un apport et ses propres illustrations qu'elle considère qu'elle souligne la dimension constructive dans le discours du collectif et « une vision systémique » de l'accompagnement des EN (TTC4/CPC/ACS/105-107). CPC rappelle plus cette recherche de « vérité » sous une autre forme en expliquant que l'objectif du collectif pour elle est « d'être plus proche finalement (...) de la réalité », dans l'optique que collectivement, les formateurs puissent « poser des jalons un peu et des exigences un peu plus élevées en T1-T2 » (TTC4/CPC/ACS/262). Le raisonnement de CPC, en TTC3 et TTC4, est le même : un objet commun de recherche de vérité permettant un résultat en termes d'exigences dans le développement des compétences de l'EN, dans une articulation constante réflexion collective / accompagnement individuel. Sortir d'un entre-soi d'une même communauté d'appartenance reste présent en TTC5. La confrontation des points de vue et des manières d'accompagner, notamment avec PEMF, lui permet à nouveau d'insister sur la nécessité de dépasser un premier collectif : « Cet échange on l'aura jamais quand on se questionne entre nous en groupe de travail CPC, on ne l'aura pas, parce qu'on est dans... on est à notre niveau » (TTC5/CPC/ACS/177). Une volonté de franchissement de frontière est de plus en plus présente dans le discours de CPC. Elle souhaite parvenir à la mise en œuvre d'un outil cohérent, car elle le projette déjà

dans une situation de partage à d'autres formateurs et d'un travail de relecture du document avant diffusion (TTC5/CPC/ACS/308). L'intérêt du collectif (TTC6), c'est aussi de se poser davantage de questions que si CPC est seule à préparer un temps de formation. Le collectif rend nécessaire la confrontation des différents choix menés et un compromis à trouver pour aboutir à un choix final collectif. Le choix serait personnel, le compris serait collectif (TTC5/CPC/ACS/101-105). Autre élément, peut-être fondamental, dans la compréhension du collectif de travail, est ce que CPC dit de la manière dont elle veut rendre compte du travail du collectif. De manière contextualisée, dans l'expérience qu'elle vit de présenter le travail à un groupe de CPC, elle souligne la nécessité de ne pas juxtaposer les propos mais de les synthétiser de manière cohérente et harmonieuse dans un souci de prise en compte de la motivation de son auditoire : « Parce qu'on est quand même un collectif, et si chacun juxtapose sans que... finalement, sans faire de liens et de... Tu te mets à la place de nos collègues CPC, ils trouvent ça long et ennuyeux » (TTC5/CPC/ACS/162). Plus qu'une illustration isolée, elle témoigne de sa vision d'un collectif lors de ce TTC6 : « Ben un collectif, c'est forcément... enfin... C'est justement une interaction entre plusieurs personnes, c'est pas juste une juxtaposition de plusieurs personnes et de plusieurs manières de faire et d'organisation » (TTC5/CPC/ACS/172). Le schéma 33 en est l'illustration.

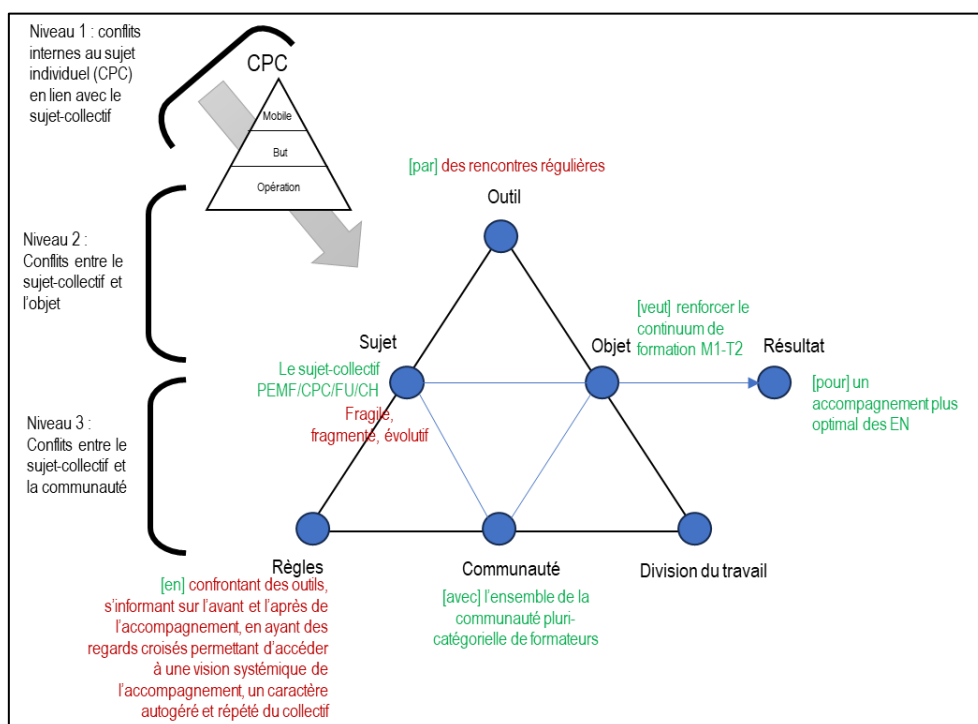


Schéma 33 : Noeud dans l'activité du collectif de travail - CPC - Cohérence (TTC4-6)

1.2.2.2. Modalités de construction du collectif

CPC nous informe des modalités de construction du collectif, ce qui fait que le collectif peut se développer, les conditions et circonstances-type lui permettant de mener à bien son objet de travail. Nous percevons dans ce

paragraphe : (1) la vision de l'évolution du collectif, selon CPC ; (2) des circonstances-type d'évolution d'un collectif de travail, en intériorité du collectif.

Dans le TTC3, il est à signaler qu'un collectif ne se développe pas toujours dans son entièreté, selon CPC. Nous reprenons le terme de « collectif incomplet » pour témoigner de moments où tous ses membres ne sont pas verbalement actifs : « Là, je crois qu'on était dans un duo (*rire*). Enfin, c'est comme ça que je l'ai ressenti (...) Ouai, c'était un échange à deux ». Cela n'empêche pas CPC d'avoir une perception des autres membres du groupe : « Ben FU... J'étais moins en... Tu vois, je prenais moins en compte... On était moins dans l'échange. Par contre, il était intervenu juste avant quand il nous a montré justement l'outil, enfin la trame (...) Et toi, t'es... Je sentais que t'étais prêt, en écoute active et prêt à rebondir, à faire... Une remarque ou quelque chose pour recentrer, pour relancer » (TTC3/CPC/ACS/105-107). Néanmoins, cette situation n'est pas figée : « Au fur et à mesure du collectif, enfin des échanges... Ben du coup, moi je me mettais à nouveau plus en retrait et c'est un échange... » (TTC3/CPC/ACS/111-113). D'ailleurs, la dynamique change lorsque PEMF et FU forment un duo, « parce que là on est vraiment sur une réalité de classe, faire classe » et CPC cherche alors davantage à prendre de l'information, ce qu'ils ressentent, comme ils le vivent, comment ils fonctionnent, dans la mesure où elle ne peut l'illustrer avec un vécu (TTC3/CPC/ACS/186-188). Deux moments dans le TTC, avec deux duos, mais avec un lien entre les deux : « Et là, il est dans le questionnement qu'on avait déjà au début avec PEMF. Enfin, il était déjà dedans, mais là il est pleinement actif, il a repris le relai ». En associant la question en jeu à son contexte (formation collective face à un public d'étudiants), un lien s'instaure entre les membres du collectif. Une balle de ping-pong passe entre des duos et fait le lien entre tous ses membres. En extériorité, on peut penser que le collectif est incomplet alors qu'il se complète progressivement avec un membre qui fait le lien. Lorsque ce n'est pas un des formateurs, CPC estime que c'est le CH qui joue ce rôle de mise en lien entre les membres du collectif et de tisseur de toile entre les acteurs (« Tu synthétises, enfin tu reprends les éléments échangés. Là, encore, enfin tu reprends le questionnement de PEMF aussi ») et de recherche d'unicité du collectif (« Comment est-ce qu'on peut trouver une définition ou avoir (...) un discours commun par rapport à ces compétences (...) qu'on soit prof d'INSPE ou CPC » (TTC3/CPC/ACS/208). La question d'un meneur du collectif apparaît dès le début de l'ACS lorsque CPC avance que le collectif co-construit, dans le sens où chacun amène son vécu et son expérience, « mais c'est vrai que je relance peut-être la discussion. Je vais plus loin pour qu'on arrive à trouver une alternative, finalement, ensemble » (TTC3/CPC/ACS/73). On perçoit ici deux éléments : (1) la question du leadership assuré par l'un ou l'autre membre du collectif, désigné implicitement comme le CH, ou pris dans la dynamique des échanges en fonction du contenu abordé ; (2) le dynamisme et rebond des échanges entre des collectifs incomplets dont chacun peut assurer les liens pour favoriser l'articulation en intra-collectif. Faut-il de l'horizontalité et un soupçon de verticalité pour qu'un collectif avance ? La fin de l'ACS nous renseigne sur ce qui a permis au collectif d'avancer, les conditions :

- Passer d'une modalité d'appréhension microscopique à macroscopique des éléments de l'étude, et inversement, dans le questionnement du collectif : « C'est parce qu'il y a des informations (...) qu'on n'a pas, qu'il faut qu'on se donne les uns les autres pour qu'on puisse après à nouveau recentrer, enfin recadrer à nouveau correctement le micro qu'on est en train de discuter ou des choses très précises qu'on est en train de discuter » (TTC3/CPC/ACS/254).

- Avoir un objet de travail précis : « Alors là... Mouai, la première fois, on n'était peut-être pas allés aussi loin encore, tu vois. (...) On avait émis plusieurs, beaucoup de pistes, d'objets de travail, et... C'est pour ça qu'on était déjà dans l'échange d'informations, chacun prélevait des infos de ce qui se passait avant, après. Et on constatait, on proposait, mais on n'avait pas encore un objet précis, oui on n'avait pas encore fixé, oui, l'objet. » En cela, les temps de positionnement individuel, entre les TTC, à distance, ont été bénéfiques. (TTC3/CPC/ACS/244).
- Être de plus en plus fin dans le questionnement : « On est parti de cet outil-là pour faire finalement à nouveau des constats et donner des infos, mais c'était plus précis que la première fois » (TTC3/CPC/ACS/246).

Dans le TTC4, CPC se pose à deux reprises la question de la plus-value de sa prise de parole dans le collectif. Dire ou ne pas dire ? Telle est la question. Lorsqu'elle narre pendant l'ACS l'accompagnement des écoles au sein des réseaux d'éducation prioritaire, elle exprime qu'elle n'a pas dit cela auprès du collectif, car « on arrivait un peu en bout de conversation, et je crois qu'on enchaînait sur autre chose, du coup, je me suis dit : "C'est peut-être pas nécessaire de développer" » (TTC4/CPC/ACS/57). Outre la question de l'enchaînement naturel d'une conversation à quatre voix, CPC a pour point de vigilance le caractère particulier ou généralisable de son intervention : « J'aurais pu l'amener, mais ça aurait été un cas particulier, ça n'aurait pas été la tendance générale des néo-titulaires » (TTC4/CPC/ACS/141). Déjà lors du précédent TTC, elle indiquait qu'elle inhibait certains de ses dires, au regard également de la vigilance qu'elle apporte aux relations interpersonnelles du collectif qui se construit et l'interconnaissance des membres du collectif : « Je me suis dit : "Je peux pas le dire comme ça de but en blanc" (...) Je pourrais le faire avec S. [sa collègue] par exemple, parce qu'on se connaît bien et on peut d'emblée entrer dans des aspects plus discutés » (TTC3/CPC/ACS/43). Il s'agit de la question de dire quoi, à quel moment et à qui. Pour CPC, son propos doit apporter une plus-value au collectif et elle doit le dire au bon moment, dans un interstice de la conversation. La question de l'interstice est d'autant plus importante dans ce TTC qu'elle remarque que FU « avait beaucoup de choses à apporter au collectif (...), il faisait part de son expérience » et elle s'est ainsi dit que « c'est peut-être pas le moment opportun » d'intervenir (TTC4/CPC/ACS/61-69). Le collectif vit plusieurs moments pour se construire, selon CPC. Elle relate un temps de transmission d'informations, où chacun tient un rôle : FU mène la danse et partage des informations relatives à la maquette de formation des M1, PEMF questionne et CPC est plus en retrait, observe et se note des constats (TTC4/CPC/ACS/91-93). Puis, elle revient sur un moment où le collectif est plus fragile dans sa capacité à élaborer : « Je sentais un peu... On a une attitude un peu défaitiste, on se dit : "Ben finalement... Là, nous, on est défaillants". En tout cas, nous avec les néo-titulaires, c'est peut-être pas assez travaillé, et puis lui-même le reconnaît en termes de formation initiale, on l'aborde, mais c'est peut-être pas assez efficient pour que ça porte ses fruits » (TTC4/CPC/ACS/161). Elle sent que le collectif n'arrive pas à dépasser les constats et reste sur la même boucle d'échanges dont elle n'arrive pas à sortir (TTC4/CPC/ACS/172). Cependant, c'est bien ce point d'achoppement qui permet, selon elle, de mieux trouver des solutions. Ce sont les échanges du collectif, qui lui permettent de mieux en mettre en réflexion sur des pistes à mettre au travail : « Du coup avec tout ça, je me suis dit (...) J'avais pas du tout anticipé, mais au fil des échanges, "... est-ce que ça pourrait pas être amené comme ça ? Pourquoi pas." En parlant de ces études de cas, ces vidéos, et... ça va être

une immersion, une sorte d'immersion, et ensuite amener (...) c'est un peu la classe inversée, et après en cours, on développe que les points qui ont questionné » (ibid). Elle insiste sur le fait que c'est bien parce que le collectif n'arrive pas à se détacher de cette problématique dans le flot des échanges que des pistes sont trouvées et qu'elle trouve un intérêt cette fois-ci à prendre la parole et partager le fruit de sa réflexion : « Ben là, je la partage. Je me dis : "Tiens, c'est peut-être... pourquoi pas, ça pourrait être une piste". Mais ça encore, c'est le collectif qui l'amène. C'est le fait de... On revient à nouveau sur cette discussion, donc c'est quand même quelque chose qui (...) pose problème dans notre quotidien » (TTC4/CPC/ACS/176). Enfin, tout simplement, le collectif passe par des actions de réflexion : « On cherche. Ben comme eux, je me dis : "Qu'est-ce qui est le plus pertinent ? Par quoi est-ce qu'on peut commencer ? Est-ce que c'est plutôt dans le relationnel ? » (TTC4/CPC/ACS/240). Cette élaboration, malgré ces moments d'achoppement, est saluée par CPC qui voit en ce TTC4 le franchissement d'un cap dans la construction du collectif avec la perception d'un avant et d'un après : « Avant, on essayait encore de trouver le comment on allait s'organiser, ce qu'on allait faire au sein de ce collectif, et là, on était vraiment déjà dans l'action (...), on a rassemblé (...) les compétences qu'on pense communes à l'ensemble du continuum, et ensuite on était déjà en train de voir une progressivité au sein d'une compétence » (TTC4/CPC/ACS/260). Le collectif avance, selon elle, en prenant compte de toutes les dimensions du continuum, pour faire avancer l'EN, et cela par des illustrations et des choix communs pris (ibid).

L'évolution positive du collectif n'empêche pas une nécessaire transition pour entrer dans un échange réel à chaque rencontre. Dans le TTC5, CPC rappelle que le collectif ne « se voit aussi qu'une fois (...) tous les 2-3 mois, donc y'a aussi toujours ce temps de rentrer à nouveau dans le sujet d'échanges », même si cela ne la dérange pas, car elle constate un procédé similaire lorsqu'elle est en formation ou en réunion de bureau (TTC5/CPC/ACS/37). La question du silence et du démarrage d'un échange revient régulièrement dans les ACS de CPC, qui l'explique de plusieurs manières : (1) la nécessité de temps pour entrer dans un propos quand le collectif se voit de manière espacée dans le temps ; (2) un temps de décalage pour prendre connaissance de l'objet de réflexion et faire des liens entre toutes les paramètres de la réflexion (« Il y a un moment où, entre ce qu'on vient de visionner, et la question posée, et notre objet d'étude, il faut un petit temps pour tout remettre dans le bon ordre », TTC3/ACS/CPC18) ; (3) le temps nécessaire à la réflexion individuelle (« C'est le gros blanc (rire). Du coup, l'idée était là, mais chacun cherchait... "Qu'est-ce qu'on fait ?". Et je crois que c'est après, qu'on se dit : "Ben, on peut peut-être quand même se dire les... ce qu'on va..." », TTC6/CPC/ACS/54). Dans ces moments de silence, le rôle du CH au sein du collectif est alors perçu comme l'accélérateur par la relance de ses questions : « Du coup, ça permettait d'argumenter et de... et d'avancer certainement plus vite dans le choix des compétences qu'on allait sélectionner, ça, c'est sûr » (TTC5/CPC/ACS/73). CPC exprime pour ce TTC5 à la fois l'avancée réalisée sur l'objet de travail, puisqu'il est noté qu'« on a continué notre travail autour de ce référentiel adapté à tout le parcours », mais que cette avancée n'a pu se faire qu'avec des conflits sociocognitifs, car « les échanges étaient intéressants, [mais] parfois, on avait besoin d'un peu plus argumenter ou se mettre d'accord, mais finalement, on a quand même avancé, hein » (TTC5/CPC/ACS/348). En regardant rétrospectivement au déroulement des échanges, elle fait les constats suivants :

- L'échange est progressif au cours d'un TTC : « Au début, on se sentait peut-être plus obligés d'argumenter un peu plus, on essaie de pas être trop... Et puis finalement, après... A la fin, à un moment donné, c'était presque : "Ouai, 1, 2, machin" (rire). Ça allait beaucoup plus vite » (ibid)
- L'échange est un va-et-vient entre les membres du collectif : « Là, je restais dans la dernière idée développée... qui était déjà liée à celle de FU, finalement. Mais en fait, on revient à... c'est très loin. (...) FU a démarré, ensuite PEMF, elle a donné son point de vue, elle a donné un point de vue sur autre chose, ensuite elle est revenue dessus, et puis moi aussi du coup, je donne mon point de vue aussi et mon interprétation du mot "conditionnement", enfin ce que moi je mets derrière ce terme-là... Donc c'est (*en faisant des gestes de va-et-vient avec ses mains*), c'était ça le message » (TTC5/CPC/ACS/234).

CPC est de plus en plus au clair sur sa conception d'un collectif de travail. L'action de « chercher ses mots » répond à un mobile à dimension collective : « prendre en compte sa parole et en même temps quand même apporter mon idée, parce que sinon ça n'a pas de sens d'être en collectif ». Pour elle, le collectif est l'articulation entre les individus et le collectif et la mise en lien de ce système. Elle poursuit la conception filée de ce qu'est un collectif en précisant de manière contextualisée qui compose finalement ce collectif pour elle, dans l'ACS du TTC6. Elle distingue d'un côté le collectif qui exclut le CH : « Je pense que le "nous 3", je pense que c'est vraiment quand c'est spécifique par rapport à (...) notre développement professionnel ou les choix qu'on fait ». Le CH est en extériorité mais bénéficie d'un rôle avec des actions spécifiques : « Tu es le chercheur, quoi, tu es celui qui apporte les choses (...) tu peux éclairer en posant des questions ou en questionnant certains choix, mais sans plus. A ce moment-là, je sens que t'es plutôt en retrait. (...) Tu peux réorienter, questionner, quand tu sens qu'il y a des choses qui ne sont pas tout à fait claires ». D'un autre côté, elle parle d'un collectif à quatre têtes en incluant CH lorsqu'il « y'a d'autres moments où t'es avec nous, dans la réflexion, justement par rapport à l'outil, tout ça, t'es dedans aussi » (TTC6/CPC/ACS/43). Une étape est franchie dans le questionnement conceptuel autour du collectif de travail qui serait à géométrie variable et avec des rôles qui se définissent. CPC revient également sur le cadre de cette instance de travail, où le faire « patauger » collectivement n'est pas dérangeant, mais « le fait de rester comme ça, dans l'échange, ça permet aussi de rebondir sur ce que l'un ou l'autre a dit précédemment, et du coup, c'est plus spontané. C'est plus naturel, moins artificiel. Parce que si tout est trop cadré... » (TTC6/CPC/ACS/81). La souplesse de la réunion de travail est une des conditions permettant à chacun de s'inscrire dans un dialogue réel où le silence collectif est vécu comme faisant partie inhérente de la réflexion : « Je vois PEMF avec ses notes, parce qu'elle avait déjà bien préparé son topo, je pense. C'est celle qui était le plus avancé, c'était déjà bien, bien organisé. Et je vois FU, qui clique, clique, clique, donc il doit aussi récupérer des... des... les propos qu'il souhaiterait donner. Donc, ouai, c'est plus un moment de réflexion, mais de réflexion silencieuse » (TTC6/CPC/ACS/83). Enfin, CPC se projette dans la suite de ce collectif de travail en année n+1 en proposant :

- Une nouvelle instance de travail pluricatégoriel à l'échelle départementale, notamment entre les CPC et les PEMF, deux collectifs qui ne se croisent pas pour l'instant : « Et c'est vrai qu'on pourrait inviter les PEMF aussi, puisqu'à un moment donné, eux ils sont aussi... pour les mêmes étudiants, on intervient finalement parfois pour les mêmes personnes, donc autant une formation accolée ». Elle en perçoit les

obstacles, comme la difficulté du pilotage, sachant que « y'a pas de copil, y'a rien, à ce niveau-là » (TTC6/CPC/ACS/264-274).

- La poursuite de la réflexion et les expérimentations d'outils communs : « rien que pour le retour réflexif par rapport aux outils qu'on a proposés, on n'a pas eu le temps de le faire. (...) Donc c'est vrai que ça serait intéressant de pouvoir encore l'utiliser et ensuite avoir ce regard réflexif pour le faire évoluer (...) » (TTC6/CPC/ACS/364-366).
- Un élargissement du collectif de travail à deux autres partenaires : (1) l'IEN, car « tout ce qu'on fait nous, c'est un travail préparatoire pour les rendez-vous de carrière aussi en quelque sorte (...) C'est tout un continuum finalement, et il en fait partie, puisque c'est l'aboutissement » (TTC6/CPC/ACS/374) ; (2) au MAT, car il est au début, et en complément avec l'INSPE. (...) Le MAT aurait... Là, en termes de connaissances de l'INSPE, je pense que ça serait aussi enrichissant » (TTC6/CPC/ACS/378).
- Un cadre d'auto-formation : « Une instance de formation finalement qu'on se créerait (...) et l'idée de... d'arrêter ou d'avoir des témoins de temps à autre... enfin pas des témoins, mais d'inviter d'autres collègues PEMF ou CPC et voir un peu plus grand. INSPE, je sais pas, ça serait bien aussi » (TTC6/CPC/ACS/392-394).

CPC trouve des ressources pour dépasser les contraintes habituelles à ces éléments de projection : « Mais ça peut... c'est pas comme si on avait une classe à 100%, où effectivement on est tenu entre 8h et 16h, où tu ne peux absolument pas caser un moment d'observation croisée. Là, on a quand même une souplesse. C'est PEMF là, sur ses jours de décharge. Ça oui, ça serait faisable, hein » (TTC6/CPC/ACS/358).

CPC décrit l'évolution de son collectif de travail pluricatégoriel à travers une série de circonstances-types qui illustrent la complexité et la richesse de cette dynamique. (1) Ce collectif se caractérise d'abord par sa géométrie variable : il peut être parfois complet, parfois incomplet, fonctionnant en duo, en trio ou en quatuor, avec ou sans la présence du CH. (2) Il navigue entre des moments fragiles et des moments de construction, une dualité que CPC ne cherche pas à effacer. Selon elle, ces moments de doutes sont nécessaires pour la construction et l'avancée du travail collectif. Le leadership, loin d'être figé, est dynamique : il peut être assuré par l'un ou l'autre membre, selon la nature des échanges et le contenu abordé. (3) L'évolution du collectif est également marquée par un progrès continu et des va-et-vient constants. Par exemple, les échanges rebondissent entre des collectifs incomplets, où chacun joue un rôle clé pour articuler les discussions intra-collectif. CPC s'interroge sur la nécessité d'un équilibre entre horizontalité et verticalité pour permettre au collectif d'avancer efficacement. Ce progrès devient plus tangible dès qu'un objet de travail précis est fixé. (4) Le questionnement collectif du groupe se fait de plus en plus précis, évoluant entre une approche microscopique et macroscopique, et inversement. Cela exige de chaque membre de réfléchir à ce qu'il doit « dire ou ne pas dire » dans les moments d'interstices du dialogue. (5) Enfin, CPC souligne le caractère souple de la conduite du collectif, qui reste ouverte à une poursuite en n+1, toujours dans une perspective évolutive. Cette souplesse et cette capacité à évoluer garantissent la longévité et la pertinence du collectif, selon elle.

1.3. FU au sein du collectif

1.3.1. Quelles tensions intrapersonnelles ?

Trois types de raisonnements sont identifiés dans les ACS de FU : (1) ceux liés à la compréhension du système d'accompagnement par les formateurs ; (2) ceux liés à la spécificité des missions de FU ; (3) ceux qui correspondent à sa place dans le collectif. A l'instar de PEMF et CPC, un premier temps nous permet d'analyser les tensions intrapersonnelles de FU, se divisant en deux catégories. La première est relative à l'objet de travail, dans une navigation entre objet macro et microscopique proposer des avancements réflexifs et tangible en étant vigilant à sa cohérence d'ensemble. La seconde, plus communicationnelle, met en opposition des moments d'accentuation de son propos, d'argumentation et d'explicitation *versus* la précaution et la recherche de nuance dans ses interactions. Ces éléments mettent en lumière la complexité des dynamiques internes du formateur, révélant un équilibre délicat entre rigueur réflexive et adaptabilité communicationnelle. Un second temps abordera la manière dont CPC perçoit les dynamiques du collectif, interrogeant d'abord les intérêts qu'elle voit à la constitution de ce collectif, sa plus-value et ses bénéfices, puis les modalités de sa construction, son développement au fil des rencontres.

1.3.1.1. L'objet de travail : réfléchir à un niveau micro vs macro pour avancer collectivement malgré une singularité des missions

En TTC3, FU cherche à mieux comprendre le système d'accompagnement actuellement mis en œuvre par les formateurs dont il fait partie. S'il avait une connaissance certaine des missions de PEMF, il s'attache à *faire en sorte de comprendre, d'avoir plus d'éléments sur la fonction de tuteur ou de tutrice, en prenant beaucoup de notes, pour vraiment pouvoir la qualifier, la suivre* (TTC3/ACS/FU/R1). C'est *par la vidéo et les explications de PEMF, en partageant son outil, ses petits critères (des points très précis) que FU fait en sorte d'entrer dans ce travail de tuteur ou de tutrice* (TTC3/ACS/FU/R2). Dans cette posture de mise en retrait et de compréhension, il passe par l'écrit dans la perspective de faire évoluer sa pratique professionnelle. Il lie le contenu de l'échange du collectif de travail à son dernier entretien avec l'EN *pour se faire un petit pense-bête sur les éléments qui l'intéressaient [dans l'évolution de sa pratique]* (TTC3/ACS/FU/R4). En dehors des TTC, prendre des notes lui permet de *reprendre ce qu'on a vu ensemble, les relire, extraire certains éléments qui l'intéressent pour la prochaine fois où il va voir PES* (TTC3/ACS/FU/R5). Plusieurs de ses raisonnements se centrent autour de la manière dont FU prend en considération les échanges du collectif pour se projeter dans le futur entretien qu'il mènera avec son EN, avec des éléments de transformation de pratique de plus en plus précis à l'échelle microscopique de la relation FU/EN :

- *Car il continue tout au long de la carrière, faire en sorte d'entrer directement dans l'utilisation de cet outil et être davantage explicite, en listant certaines compétences, en ciblant 2-3 compétences [à travailler avec PES]* (TTC3/ACS/FU/R6).

- *Pour éviter cette forme de plaquage associée à la note et pour modifier un peu la manière dont il réalise son entretien avec la PES, faire en sorte que le lien avec le référentiel de compétences soit plus explicite, en gardant les mots, en montrant à PES et en les liant davantage au référentiel, en trouvant quelque chose un petit peu intermédiaire qui soit plus porteur de sens d'un point de vue professionnel (TTC3/ACS/FU/R7).*
- *Pour réfléchir et savoir si c'est la bonne position, la bonne méthode, la bonne manière qu'il utilisait lors de son entretien et lors de sa préparation avec la stagiaire, faire en sorte d'avoir un ancrage concret, être proche de ce qu'il a pu faire avec PES, en ayant le rapport de PES sous les yeux (TTC3/ACS/FU/R8).*

Nous remarquons que FU tend à résoudre les tensions de son activité, notamment la dimension évaluative le perturbant en réinterrogeant les modalités de son entretien par le biais de l'intégration du référentiel de compétences, comme PEMF a pu en faire une illustration et comme CPC a pu en tirer la règle de « cibler 2-3 compétences ». Ici, une mise en lien de l'expérience de FU récente, confrontée aux échanges du collectif et ses préoccupations de FU lui permettent d'envisager de nouvelles réponses.

Sa préoccupation à l'échelle macroscopique reste présente en revanche. Il souhaite au cours du TTC3 se détacher de cette réflexion *en étant déjà sur autre chose que l'outil de PEMF, l'histogramme, discuté par CPC et PEMF et souhaite davantage faire en sorte de réfléchir aux L3, M1, M2, tous ces étudiants qu'on met en stage dans l'optique de lier le micro au macro du continuum de formation, prendre du recul et avoir une vision d'ensemble sur les années de plus en plus nombreuses (TTC3/ACS/FU/R9).* On sent la recherche d'un consensus dans l'objet de travail collectif. Selon lui, les TTC doivent permettre de *réfléchir à l'avenir, aux perspectives, se questionner sur où est-ce qu'on va au final, et faire en sorte que le TCC soit un temps de réflexion pour lui, en liant le micro et le macro, en attrapant vers des questions, des préoccupations qui sont siennes (TTC3/ACS/FU/R10).* C'est pourquoi il assumera la volonté de *faire part de ses préoccupations, en prenant en compte pas forcément uniquement les professeurs des écoles stagiaires, mais ceux qui aspirent à l'être jusqu'aux T1, pour lier le collectif de travail à ses préoccupations (TTC3/ACS/FU/R15).* Ramener tout ça à l'INSPE relève d'une déformation professionnelle (TTC3/ACS/FU/R17). Il reprend une posture de compréhension, cette fois-ci davantage collective, dans la recherche de ce qui fait que le collectif de formateurs ne soit pas en capacité de répondre à un besoin constaté de non-compréhension des compétences du référentiel des enseignants : *Pour savoir comment faire à l'échelle macro pour qu'on arrive à distiller ça progressivement, faire en sorte de comprendre qu'est-ce qui ne va pas, qu'est-ce qu'on fait mal et qu'est-ce qui pose problème, en demandant au collectif si les EN comprennent ces compétences (TTC3/ACS/FU/R11).* Ce raisonnement sera répété en y ajoutant la dimension de contexte qui l'amène à poursuivre cette volonté de mieux faire comprendre les compétences du référentiel aux EN. *Faire en sorte de réfléchir à comment on peut distiller la compréhension des compétences sur plusieurs années fait suite aux remarques de CPC sur les T1-T2, à sa réflexion sur le continuum L3-M1-M2 à l'INSPE, son entretien avec PES et la compréhension des M1 de ce qu'est une compétence (TTC3/ACS/FU/R12).* L'influence de son contexte d'exercice est omniprésente dans les raisonnements de FU, qui s'appuie sur un faisceau d'expériences dans divers contextes pour le faire réagir dans le TCC. Par exemple, quand il fait en sorte de *dire que l'entrée première est la séquence et non la séance, il lie cela à son cours de la veille avec les M1, aux échanges [du collectif] et aux échanges avec*

ses collègues, et suite à la remarque de CPC quand elle a montré l'entonnoir (TTC3/ACS/FU/R19). Si sur des questions à l'échelle microscopique de modalités d'entretien, FU interroge des gestes professionnels précis, il interroge également sa pratique à l'échelle macroscopique, *en se questionnant encore plus cette année que les autres, par la participation à ce travail de réflexion, le contexte dans la maison [l'INSPE], par le travail ensemble avec CPC et PEMF* (TTC3/ACS/FU/R14). FU conclura ce TTC par une solution à la problématique du collectif : *faire en sorte de mettre les EN sur le terrain tout le temps avec des PEMF, des CPC en récréant les écoles normales ou quelque chose qui ressemble* (TTC3/ACS/FU/R20).

Dans le TTC4, FU s'inscrit à nouveau dans la dynamique de mieux faire comprendre, expliquer ou mieux comprendre. En cela, il s'inscrit depuis deux TTC dans une volonté de meilleure compréhension systémique de l'accompagnement des EN. Ce TTC4 voit le collectif de formateurs se positionner sur les compétences éthiques et réglementaires de l'EN. A ce titre, il fait en sorte de *revenir sur les nouvelles maquettes* qui ont été construites récemment par l'INSPE. En cela, il souhaite *informer ses collègues des nouvelles maquettes et partager qqch de récent qui n'est pas encore pleinement officiel, mais qui va l'être là rapidement*. Il reprend l'ensemble des pièces constituant ses missions dans diverses instances pour engager cet échange d'informations, tout son contexte d'exercice, *en pensant au message du directeur adjoint de l'INSPE, de sa réflexion du week-end, de la réforme à l'INSPE et en pensant au contexte actuel à l'échelle nationale (assassinat du collègue), du conseil départemental de formation, d'une intervention en formation des directeurs* (TTC4/ACS/FU/R1). Plus que l'information du contenu des maquettes, il fait en sorte de *partager comment sont élaborées les maquettes en parlant du volume horaire constant des disciplines et des injonctions ministérielles, c'est-à-dire les prescriptions descendantes, qui vont à l'encontre du mobile qu'il poursuit, plus faire attention dans la construction des maquettes aux besoins des étudiants* (TTC4/ACS/FU/R2). Selon lui, dans le domaine de la transmission des valeurs de la République, de l'éthique, la déontologie et la morale, *la formation ne répond pas à de réels besoins (sauf pour certains, en minorité), d'où sa volonté d'écouter PEMF et CPC de leur pratique quotidienne de l'EMC, en étant dans l'attente de plus d'explications de PEMF sur le discours de prof, comment je me positionne, de postures etc, l'attitude*. (TTC4/ACS/FU/R4). Il s'appuie sur sa connaissance du public des EN, notamment les L3 et M1, pour mieux se positionner sur le choix des compétences à travailler prioritairement dans le cadre d'un continuum d'accompagnement M1-T2. Il se montre plus insistant sur certaines compétences à garder dans la réflexion : *Pour que les L3, qui sont sur leur portable et ce genre de choses, passent de l'autre côté, faire en sorte de ne pas lui enlever "attitude et posture de l'enseignant" dans la réécriture de la compétence, que ça ne passe pas à la trappe, en intervenant et en insistant qu'il faut leur en parler dès la M1* (TTC4/ACS/FU/R5). Ses préoccupations ont pour objectif le développement professionnel des EN, *pour ne pas que quand ils seront en M2 sur le terrain, ils soient en difficulté, faire en sorte de montrer que cette posture est importante et qu'il faut la travailler dès la M1*. Il prend en exemple une enseignante qui s'est trouvée dans une situation délicate pour montrer cette importance (TTC4/ACS/FU/R6). Comme lors du TTC précédent, il avance une solution : *pour travailler sur du concret, faire en sorte d'amener les étudiants dans les écoles, en le répétant, en étant persuadé, en se disant qu'à force de répéter toujours les mêmes choses, ça va venir, en rebond à ce que PEMF a dit : "Une étude de cas concrète où on s'appuierait sur l'observation"* (TTC4/ACS/FU/R7).

FU interroge son positionnement de formateur au regard d'un système complexe, dont il fait régulièrement part dans les mobiles de ses raisonnements des ACS du TTC5. Quand le collectif s'interroge sur la place de la didactique dans les entretiens de formation avec les EN, il annonce à *voix basse et en se reprenant*, que *la didactique est secondaire*, au regard de ses rencontres avec IEN, CPC, collègues de formation (TTC5/ACS/FU/R4). Il parle alors de *conditionnement [du formateur]*, terme fort, *en ayant bien choisi le mot et en se souvenant par exemple d'une IEN qui voulait un licenciement de PES parce qu'elle posait problème et non à cause de questions de didactique* dans l'optique de suivre les attentes de l'institution, de l'employeur (TTC5/ACS/FU/R5). Il se joue alors une frustration dans ce conditionnement qu'il ne souhaite pas être mal interprété par les autres membres du collectif : *pour dire que l'institution a d'autres attentes que lui, pour ne pas qu'elle interprète mal ses propos, qu'elle comprenne qu'il est utilisé dans un travail d'évaluation et de certification, faire en sorte de faire savoir à CPC qu'il partage complètement son point de vue malgré son empêchement, en ayant le besoin d'insister* (TTC5/ACS/FU/R6). On notera que de moins en moins de raisonnements sont relatifs à l'objet de travail au fur et à mesure des TTC. S'il y en avait 75% dans le TTC3, puis 70% dans le TTC4, ils ne représentent plus que 26% dans le TTC5, au profit de raisonnements liés à sa communication dans le collectif. Cette tendance se poursuivra dans le TTC6. On peut ici y voir un signe d'un objet de travail qui se stabilise. Il témoigne sa satisfaction d'un objet de travail avec *un collectif au cœur du métier [de formateur], en partageant des expériences, des avis qui souvent se recouper, en écrivant beaucoup moins, en étant tous les 3 au même moment sur les mêmes choses et partage pour mobile la nécessité de ne pas oublier ce cœur du métier, ne pas s'en éloigner au regard d'autres tâches qui lui sont demandées à côté* (TTC5/ACS/FU/R11). Il revient même sur l'évolution de l'objet de travail en dévoilant des informations en rétroaction. L'interrogation du collectif sur le continuum des compétences à travailler du M1 au T2 semble trouver un meilleur écho (outil macroscopique) que l'outil d'entretien sur lequel le collectif a débuté sa réflexion (outil microscopique) : *Faire en sorte de ne pas accrocher sur l'outil du radar, en ne disant pas grand-chose* (TTC5/ACS/FU/R16) et *Faire en sorte de rappeler qu'il y avait qqch avant la M1, qu'ils parlaient pas de rien, en parlant des L3* (TTC5/ACS/FU/R17).

Le TTC6 voit le collectif préparer son intervention en visioconférence du fruit de son travail auprès d'un groupe de CPC. L'objet de travail est différent : il s'agit de trouver un consensus sur la manière de présenter le travail, les modalités les plus adéquates et la forme la plus pertinente avec un support de présentation. FU souhaite *laisser une petite dose d'improvisation et de suivre ce qui allait se passer avec les CPC afin de mieux tenir compte des interactions avec les CPC et rebondir*, même *s'il ne l'exprime pas au sein du TTC* (TTC6/ACS/FU/R3). Le destinataire de ses mobiles est alors les CPC, groupe qu'il ne connaît peu ou par l'intermédiaire du discours de CPC au sein du collectif de travail. C'est lui qui insufflera la proposition d'une unité de présentation des bilans, de *faire en sorte que la forme [de présentation du bilan] soit la même pour tous les 3, en disant : "Ça serait peut-être bien qu'on fasse la même chose tous les trois"*. Il vise que les CPC restent là, *réceptifs, pour ne pas les perdre vers la fin du propos* (TTC6/ACS/FU/R9). Sur le fond, vient le moment où il veut *faire en sorte de partager pour voir ce que le collectif a de commun et de différent [sur le bilan]*. Il saisit la balle au bond comme PEMF avait sa feuille en main en lui disant : *" Qu'est-ce que tu vas dire ?"*. Le mobile est alors clair : *pour avancer* (TTC6/ACS/FU/R12). Lorsqu'il partage son bilan, des rappels sont nécessaires *pour montrer la spécificité du prof d'INSPE qui est censé*

évaluer sur une ou deux visites : rappeler que les FU n'ont pas [le même temps d'accompagnement], à voix basse, en voyant une différence avec CPC et PEMF à l'échelle micro (TTC6/ACS/FU/R15). Ce rappel a une influence :

- sur les choix pris lors de la présentation du travail aux CPC : *Car il n'est pas à l'aise et il n'y a pas ces 5 visites d'accompagnement, mais qu'il évalue, faire en sorte que PEMF suive les réponses du formateur plus que lui [pendant le collège des CPC] en le disant seulement maintenant (TTC6/ACS/FU/R18).*
- sur sa posture dans les TTC tout du long : *Faire en sorte de dire qu'il ne peut pas être cet accompagnement qui fait du compagnonnage, en disant que son accompagnement est commun mais il est aussi différent, expliquant ses silences ou le fait qu'il les laisse d'abord des fois parler, en décrochant un petit peu, en ne faisant des éléments pratiques dans la même amplitude ou dimension que PEMF (TTC6/ACS/FU/R19).*

FU oscille entre la volonté d'avancer collectivement sur l'objet de travail et la nécessité qu'il a de rappeler sa spécificité au sein du collectif.

Quatre contradictions sont présentes dans l'activité de FU (Schéma 34) :

- (1) Un nœud entre le pôle « sujet » et « outil » : Le sujet-collectif (sujet) veut renforcer le continuum de formation M2-T2 (objet) par l'élaboration d'un outil de co-positionnement autour des compétences du référentiel de PE (outil) ou par la construction d'un parcours du L3 au T2 ? Vise-t-il une réflexion à l'échelle microscopique de l'entretien avec l'EN ou macroscopique à l'échelle des formateurs pour viser un résultat d'accompagnement plus optimal des EN ? Nous noterons que les échanges du sujet-collectif autour de l'outil de co-positionnement permettent à FU de faire bouger ses modalités d'entretien avec l'EN. Une agentivité ① a été engendrée par le sujet-collectif.
- (2) Un nœud entre le pôle « sujet », « outil » et « division du travail » : Ce nœud trouve son explication en le reliant à la division du travail. FU est davantage satisfait de l'évolution de l'outil vers l'élaboration d'un continuum au regard de ses missions d'évaluation en tant que FU, l'empêchant d'investir pleinement un outil de co-positionnement à une échelle microscopique. Une nouvelle division du travail dans les modalités d'entretien lui semble trop contraignante.
- (3) Un nœud entre le pôle « sujet » et « communauté » : Le sujet-collectif (sujet) veut renforcer le continuum de formation M2-T2 (objet) avec l'ensemble de la communauté pluri-catégorielle de formateurs (communauté). Or, FU a besoin de mieux comprendre l'activité de PEMF et CPC et faire comprendre la sienne, en amont.
- (4) Un nœud au pôle « communauté » : Les formateurs ne sont-ils pas tous « conditionnés » ? Son contexte d'exercice, la meilleure connaissance des communautés de travail de formateurs, la réflexion sur les actions micro- et macroscopiques lui permettent d'envisager une solution de formation pluricatégorielle, sortant du cadre institutionnellement imaginé, pour mieux permettre le développement de compétences des EN ②.

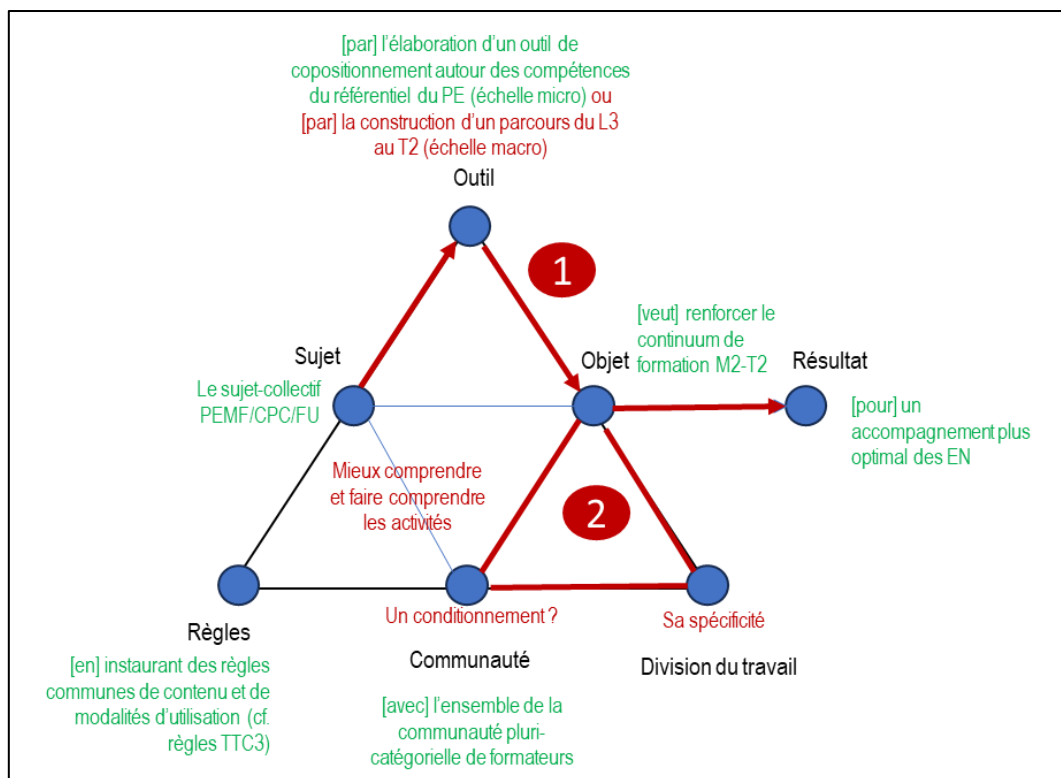


Schéma 34 : Noeud dans l'activité du collectif de travail - FU – Tensions intrapersonnelles

1.3.1.2. La communication : vers une communication plus nuancée et consciente

Si FU interroge plus les raisonnements liés à l'objet de travail dans le TTC3, il manifeste tout de même des premiers raisonnements relatifs à sa communication au sein du groupe de travail. Il a pour point de vigilance de *ne pas trop parler, en mangeant une orange (rire), pour ne pas faire râleur* (TTC3/ACS/FU/R2). Également, il souhaite que le propos du collectif soit nuancé et ses incises dans le discours peuvent avoir pour but de mieux faire comprendre ou d'apporter un point de vue complémentaire ou plus nuancé à un collègue du collectif de travail. Il souhaite par exemple *faire comprendre à CPC que c'est difficile de généraliser, de dire qu'à l'INSPE, ça ne va pas*. C'est pour cela qu'il évoque *qu'il y a des tuteurs qui interviennent aussi à l'INSPE, que ça dépend aussi des étudiants*, dans les opérations qu'il déploie. Son mobile est adressé à CPC, mais s'inscrit dans la défense des personnes qui contribuent au fonctionnement de l'INSPE, puisqu'il s'agit pour lui de *ne pas passer à côté de personnes qui ont quand même peut-être pu leur amener des choses et leur faire comprendre des choses et d'une maquette qui est prévue pour, pour arriver toujours arriver à de la nuance à un moment donné, pour dire qu'il y a quand même des bonnes choses qui peuvent s'y faire, puisque c'est qu'un lieu qui dépend beaucoup des individus qui interviennent* (TTC3/ACS/FU/R13). Cette volonté de nuance est un point de vigilance qu'il fixe aussi bien pour autrui que pour lui, comme règle tacite pour le bon fonctionnement du collectif de travail. Le concernant, *malgré la fatigue, une lassitude, l'impression de se répéter [dans de nombreux contextes], une forme de détresse à la question : "Mais mince, qu'est-ce que je dois faire pour que ça marche ?" ou "Qu'est-ce qu'il faudrait qu'on fasse tous ?"*, il se fixe pour but de *faire en sorte de nuancer [son propos], en étant moins catégorique* (TTC3/ACS/FU/R16). Nuancer un

propos au sein du collectif fait écho à la volonté de mieux comprendre et faire comprendre l'objet de travail en cours d'étude. Il va ainsi *recupérer CPC, entre guillemets*, en faisant en sorte d'expliquer pourquoi il n'y avait pas assez d'heures de cours (TTC3/ACS/FU/R18). Le TTC4 voit des positionnements de plus en plus clairs, expliquant le degré d'investissement et de prise de parole de FU :

- Une plus grande liberté dans le contenu des échanges le concernant qu'il explique par une meilleure interconnaissance des membres du collectif, sans méfiance : *Car on a bcp échangé, on se connaît, on a échangé des moments de vie professionnelle, on est des formateurs, il n'y pas de représentants de l'institution, une hiérarchie qui est là, faire en sorte de se permettre de dire qqch de politiquement incorrect, en se posant bcp de questions sur son utilité actuellement* (TTC4/ACS/FU/R3).
- Une vision de répartition des rôles dans le collectif, notamment du rôle de CH : *Pour qu'il tranche et pour savoir s'il a une préférence, faire en sorte de demander à CH de choisir [la compétence à travailler], en voyant que PEMF et CPC ne disent plus rien et qu'il y a un blanc et que lui ne trouve pas de réponse et en se demandant qui devait le dire ça [trancher sur la compétence à travailler ?]* (TTC4/ACS/FU/R8).
- Une régulation de son implication dans les échanges : *Pour répondre à une mauvaise conscience professionnelle de cours annulé, faire en sorte de répondre à des mails de L3 pendant 5 minutes ou 4 minutes [pendant le TCC], en étant moins impliqué dans la progression d'une compétence du M1 au T2, en n'ayant aucun élément de réponse à la question en cours du collectif, tout en écoutant le collectif de travail et en laissant la main à CPC et PEMF puisqu'il s'agit d'une question PES-T1, en abandonnant un peu le terrain* (TTC4/ACS/FU/R10).

FU semble voir de plus en plus clairement comment fonctionne le collectif de travail, avec qui et comment, et peut ainsi s'y inscrire librement avec plus ou moins d'engagement, de manière consciente. Le TTC5 s'inscrit d'un point de vue du contenu dans la continuité du TTC4, puisque le collectif se positionne sur des compétences du référentiel de l'EN, mais cette fois-ci davantage sur des compétences pédagogiques et didactiques. FU déclare dès le départ *prendre moins de notes, en se sentant plus à l'aise, en ayant moins besoin de se souvenir, en s'appuyant sur les différents mails de CH* (TTC5/ACS/FU/R1). Il semble serein avec pour projection dans le TCC de *trancher ensemble sur des compétences, en ayant le point de vue de CPC et PEMF, en n'ayant pas d'idées arrêtées*, dans un souci de *partage de ce qu'il pensait et savoir ce qu'en pensaient CPC et PEMF* (TTC5/ACS/FU/R2). Il revient dans cette ACS sur les liens qui l'unissent avec les autres membres du collectif. C'est la question de CH sur la prise en compte différente de la dimension didactique dans les entretiens de chacun des formateurs qui fera en sorte de *le réveiller (rire), en tournant la tête vers CH, en se redressant un peu* (TTC5/ACS/FU/R3). Il se sent plus proche de PEMF, il fait en sorte de *se retrouver beaucoup dans ce que dit PEMF (plus qu'avec CPC), par exemple quand elle dit avoir des domaines de prédilection, en ne disant rien, en trempant un peu dans la même sauce, avec les mêmes personnes devant soi, en ayant des constats communs [avec elle]*. Sa relation avec CPC montre des étonnements, comme le fait d'être étonné de la reprise et de l'appropriation du terme "conditionnement" par CPC, parce qu'elle est le représentant de l'institution, dans la circo, le responsable de la formation en ayant une *représentation faussée du métier et de la fonction du métier de CPC, avec moins de contraintes* (TTC5/ACS/FU/R9). Mais, il la rejoint totalement et *partage complètement ce que dit CPC sur la didactique, en*

étant sur des objets très précis, la didactique, le cœur du métier (TTC5/ACS/FU/R10). FU se situe de plus en plus au sein du collectif. Cela lui nécessite une vigilance sur sa communication, ses moments de retrait ou de prise de parole. Il veut que *la parole soit plus libre [et partagée ?]*, et fait en sorte de *se promettre de se taire au TTC, en ayant l'impression de parler tout le temps pour combler un blanc et se présenter, en ne prenant plus la parole au départ* (TTC5/ACS/FU/R12). Il soigne le fonctionnement du collectif dans ses modalités de participation, fait en sorte de *ne pas réagir par moment, en le voyant déjà des PEMF et en se doutant du fonctionnement des CPC* (TTC5/ACS/FU/R13). A d'autres moments, a contrario, il fait en sorte de *se lancer plus que d'habitude dans le point de vue sur une compétence au sein du collectif*. Cela répond au besoin d'en parler après un contexte inhabituel (confinement), en ayant eu une réflexion personnelle sur la compétence par les échanges avec ses collègues à l'INSPE et ce qu'il fait avec les étudiants (TTC5/ACS/FU/R15). Le collectif de travail lui permet cet espace de parole. Quand la situation devient plus tendue ou passionnée, il trouve un équilibre dans sa communication *pour faire comprendre les choses, par exemple au regard de PEMF passionnée, où il fait en sorte d'aller dans le sens de PEMF sur la question de l'accompagnement par les MAT et lui montrer qu'il sait mais que ce n'est pas de la faute de l'INSPE, en parlant à voix basse pour commencer* (TTC5/ACS/FU/R18). Il continue d'inscrire sa communication dans le contexte qu'est le sien à l'INSPE et dans une vision qui dépasse les seuls acteurs du collectif de travail. Il a partagé avec son collègue d'histoire-géographie une discussion du TTC, dans la perspective en juin des thèmes qu'ils vont retenir pour l'année prochaine, des nouvelles maquettes et des cours qui vont être refaits (TTC5/ACS/FU/R8). Lorsqu'une discussion n'est pas suffisamment en lien avec ses missions, il fait *en sorte de passer à un autre sujet, en quittant la logique de l'entretien dans laquelle étaient CPC et PEMF, car cela répond à un questionnement et qu'il y avait un lien avec ce qui avait été dit avant, pour savoir ce qu'en pensaient CPC et PEMF* (TTC5/ACS/FU/R14). Le dernier raisonnement mérite notre attention, car FU résume son état d'esprit dans ce TTC. Il fait en sorte de *connaître les points de vue de CPC et PEMF sur des nuances ou l'aspect global, en leur posant des questions "qu'est-ce que vous pensez de ça ?", en ayant déjà fait les choix dans sa tête sans les matérialiser, pour répondre à plusieurs mobiles* (TTC5/ACS/FU/R19) : (1) l'un interpersonnel : *S'assurer de la même compréhension (y compris dans les nuances) avant de passer au prochain point* ; (2) l'un intrapersonnel : *Répondre à son fonctionnement d'examen d'un problème, d'analyse d'une compétence, sa compréhension, en lien avec sa formation professionnelle* ; (3) l'un lié à l'objet de travail du collectif : *Pouvoir valider une compétence*. Au début de l'ACS du TTC6, FU fait à nouveau preuve de vigilance dans sa manière d'aborder les choses et préfère être dans une posture de retrait, d'observation et d'écoute. Quatre raisonnements vont en ce sens :

- *Pour débiter le tour de table et faire une synthèse, faire en sorte d'attendre le top [départ] de CH, en regardant CH et en attendant* (TTC6/ACS/FU/R2)
- *Faire en sorte d'attendre un ordre, une direction [pendant le collège des CPC], en étant un peu en retrait, en étant sur la réserve* (TTC6/ACS/FU/R4)
- *Pour ne pas se mettre en porte à faux tout de suite, faire en sorte d'attendre un petit peu ce qu'ils présentent, ce qu'ils pensent, d'attendre d'entendre CPC et PEMF, en n'ajoutant pas forcément quelque chose [à la présentation]* (TTC6/ACS/FU/R5)

- *Pour faire la meilleure présentation possible, pour ne pas imposer quoi que ce soit aux autres, faire en sorte d'attendre des idées pertinentes, en connaissant un peu mais pas suffisamment le public (TTC6/ACS/FU/R6).*

On peut ici noter à nouveau le rôle octroyé au CH en tant que chef d'orchestre et la volonté de « faire collectif » auprès du collectif. Pour cela, il préfère rester en retrait, écouter ce qu'en pensant PEMF et CPC, attendre les idées plutôt que de se prononcer. Qu'est-ce qui va alors déclencher sa prise de parole ? L'ACS nous apprend qu'il fait en sorte de *prendre la parole en voyant que CPC a l'air de penser comme lui* (TTC6/ACS/FU/R7) ou qu'il fait en sorte de *se positionner sur la question pour répondre à l'attente de CH que le collectif soit véritablement force de propositions, sans imposer, sans verrouiller* (TTC6/ACS/FU/R11). Il a du mal à s'empêcher de s'exprimer quand il veut exprimer qu'il est sur la même longueur d'onde à PEMF, en ne laissant pas parler PEMF, en disant sans arrêt « oui, oui, oui » (TTC6/ACS/FU/R20). Une retenue est assurée par moment, en trouvant une nouvelle opération « le dire à voix basse » pour ne pas couper la parole à CPC et trouver ainsi un compromis (TTC6/ACS/FU/R16). Il souhaite rester respectueux de la parole de chacun. Quand il a l'impression d'avoir été trop direct, il fait en sorte de *ne pas forcer la main à PEMF dans la présentation de son bilan, en ajoutant "si c'est pas secret"* (TTC6/ACS/FU/R13). En revanche, il fait le choix de ne pas prendre la parole à dessein, même *pour exprimer qu'il n'est pas d'accord, et ne dit rien à la proposition de CPC des 3 mots-clés, car il voit qu'elle n'était pas sûre d'elle-même, ni le CH et que CPC ne la défendait pas franchement*. D'autres interventions ont moins pour objet le respect des règles implicites du collectif de travail que sa conception même d'un collectif de travail qu'il partage : *Par rapport à ce que les autres peuvent penser d'un collectif qui paraît pas uni, faire en sorte d'être sur la même manière de restituer, en faisant rire avec la phrase "Voilà, il y en aurait deux qui finalement, feraient finalement une certaine chose, et puis un autre qui ferait juste la spontanéité"* (TTC6/ACS/FU/R10). Il cherche dans ses interventions à *voir vraiment où est ce que le collectif s'entend vraiment finalement, ce qui est commun et ce qui est différent par rapport à sa spécificité de prof d'INSPE, en acquiesçant par moment, en attendant de voir [à d'autres] lorsque PEMF et CPC présentent le bilan de développement professionnel qu'a permis ce groupe de travail* (TTC6/ACS/FU/R14). Le R1 fait part de la même idée d'identifier ce qui est pareil et différent dans les bilans respectifs, en faisant en sorte de *rassembler ses idées, en réfléchissant à ce qu'il va dire de son bilan et comment synthétiser un petit peu cette expérience, bien en amont de son développement*. Il conclura l'ACS de ce TTC par *la frustration ressentie de ne pas avoir évoquée les actions de formation au sein du collectif* (TTC6/ACS/FU/R21), mais souligne que *c'est possible de se prendre ce temps [de réflexion collective pluricatégorielle]* et fait en sorte de *souligner l'aventure humaine du collectif de travail, en rebondissant sur les propos de CPC*, et va même jusqu'à faire en sorte de se lancer des fleurs (au collectif), en disant à CH *"T'es pas tombé sur des retors"* (TTC6/ACS/FU/R22-23).

FU évolue au sein de son collectif de travail en développant une communication de plus en plus nuancée et ajustée. Cette transformation est facilitée par l'interconnaissance progressive des membres du groupe, qui lui permet de s'exprimer avec une plus grande liberté de ton et de contenu. Grâce à cette confiance mutuelle, FU perçoit une répartition des rôles au sein du collectif, reconnaissant notamment le rôle central de CH comme modérateur. Les

relations qu'il entretient avec les autres membres se précisent. Avec PEMF, il développe une relation de proximité, se retrouvant souvent en accord avec ses points de vue. En revanche, sa relation avec CPC est marquée par des moments d'étonnement, mais aussi par des accords sur des sujets importants. Cette meilleure connaissance des dynamiques interpersonnelles lui permet de naviguer plus aisément dans les discussions du collectif. FU met également en œuvre un processus de régulation de ses prises de parole et de son implication. Il oscille entre des postures de retrait, d'observation et d'écoute, et des moments où il se sent poussé à intervenir. Ces interventions sont souvent déclenchées lorsqu'il se trouve sur la même longueur d'onde qu'un collègue, ou lorsqu'il cherche à apporter de la nuance aux débats. Parfois, il choisit de s'exprimer « à voix basse » pour ne pas couper la parole aux autres, trouvant ainsi des compromis respectueux. La communication de FU s'inscrit dans le contexte spécifique de son travail à l'INSPE. Il prend en compte les particularités de cet environnement dans ses échanges, s'efforçant de défendre les bonnes pratiques tout en restant conscient des défis liés à son cadre professionnel. Pour lui, il est essentiel que le groupe soit uni tout en respectant les différences de chacun. Il s'efforce de comprendre et de mettre en valeur ce qui est commun et ce qui est distinct parmi les membres, contribuant ainsi à la cohésion du groupe tout en respectant les singularités individuelles.

1.3.2. Quelle vision de l'évolution du collectif ?

1.3.2.1. Les intérêts du collectif

L'intérêt du collectif s'égraine tout au long des ACS. Dans l'ACS du TTC3, le collectif est vu par FU comme une instance lui permettant de mieux comprendre le rôle et les missions de chacun. Par exemple, même s'il est amené à travailler régulièrement avec les PEMF, le travail effectué dans le cadre proposé par la recherche lui permet « d'entrer dans un entretien d'une tutrice avec sa stagiaire qui peut la voir cinq fois (...), c'est décortiqué » et « mieux comprendre le travail de tuteur (...) [avec] des observables » (TTC3/ACS/FU/163). En plein travail sur l'outil de co-positionnement présent par PEMF, il dit que le collectif « arrive vraiment à des points très précis », preuve qu'il dépasse la simple vision superficielle de l'activité immergé de PEMF, mais parvient progressivement à des éléments touchant également le réel de son activité (TTC3/ACS/FU/8). Il s'agit aussi pour lui de mieux expliquer son propre rôle ou le fonctionnement de l'INSPE dont il est le garant dans le collectif. Il dit « avoir récupéré, entre guillemets » CPC, qui disait que le nombre d'heures alloués pour les stages des M1 et leur préparation n'était pas suffisant, en lui expliquant pourquoi. Le but du collectif est alors aussi celui d'informer, de montrer les réalités et ne pas rester sur des suppositions ou imaginations (TTC3/ACS/FU/140). Comprendre et expliquer seraient alors les deux faces d'une même médaille d'une interconnaissance des rôles de chacun et fonctionnements institutionnels ou de genre sous-jacents. Le collectif est aussi un moment de questionnement collectif, selon FU. Il dit se questionner plus cette année que les autres sur la formation des stagiaires et l'impute « à ce travail de réflexion, c'est certain (...), le fait qu'on travaille ensemble » (TTC3/ACS/FU/94). Le collectif est un lieu de partage du questionnement, voire de partage d'un empêchement vécu quand il évoque que les M1 ne comprennent pas ce

qu'il leur raconte : « Voilà, je le fais partager (...) vous 3, vous m'avez rien demandé, mais je le fais partager contre votre gré ». Ce partage d'agacement n'est qu'un prétexte en partant de l'individuel pour questionner le collectif : « "Mais mince, qu'est-ce que je dois faire pour que ça marche ?" ou "Qu'est-ce qu'il faudrait qu'on fasse tous ?", parce que ça peut pas se résumer, je pense, à une personne » (TTC3/ACS/FU/122-124). Le questionnement semble plus réel sur certaines questions connues et s'ouvre sur de nouveaux questionnements, notamment sur le lien entre FU et CPC, entre les M2-PES et les T1-T2 : « CPC, ses remarques de T1-T2, ben comment entrer dans ce continuum ? Ben on n'invente rien, ça a déjà été fait par le passé, hein, mais comment essayer de le... Et c'est cette question des compétences professionnelles, comment les aborder plus en amont ? Lesquelles ? » (TTC3/ACS/FU/165). FU s'inscrit dans un questionnement que porte le collectif ou qu'il pense que le collectif porte, par exemple la recherche collective d'efficience : « Y'a quand même une recherche de l'efficacité ou d'efficience, tu vois... pour que ces élèves, enfin ces étudiants, qui sont quand mêmes des élèves, hein, s'approprient les outils qu'on pense » (TTC3/ACS/FU/157). Ce questionnement collectif s'inscrit dans une vision d'un collectif pluricatégriel qui devrait déjà être en place. L'INSPE est « le lieu où se déroule la formation, où justement on est censé être amené à intervenir tous les trois, CPC, PEMF et prof d'INSPE, puisque voilà, c'est le cas des équipes plurielles ». FU identifie cette instance de travail collectif des équipes plurielles où « il y a quand même des bonnes choses qui peuvent s'y faire » et « où justement on pourrait faire changer les choses » (TTC3/ACS/FU/96-98). L'intérêt du collectif est aussi en cela de réaffirmer de l'existant, questionner pourquoi des blocages persistent. Or ici, à ce stade du travail du collectif, seule l'instance est nommée, le travail autour des obstacles de mise en œuvre en équipe pluricatégrielle n'est pas mis sur la table. A ce stade, l'intérêt plus individuel qu'il voit dans le collectif est double : (1) dans le continuum de formation, du M3 au T2, lui apporter « des réflexions, des idées, sur l'accompagnement des stagiaires, qu'ils soient fonctionnaires stagiaires ou simples stagiaires, de la L3 jusqu'au M2 » (TTC3/ACS/FU/177) ; (2) dans sa pratique des entretiens avec un EN : « Et surtout, ça me sert, dans ma réflexion... « Comment moi-même évoluer moi-même dans mon rôle de visiteur ? » (TTC3/ACS/FU/165).

Dans le TTC4, l'intérêt informatif du collectif reste présent. FU présente les nouvelles maquettes de formation initiale de l'INSPE pour « partager quelque chose de récent ». Même si cela « n'est pas encore pleinement officiel (...) mais va l'être rapidement », il fait ce choix car le collectif est ce lieu de partage et d'échanges d'informations, qu'elles soient officielles ou encore officieuses. C'est un signe de franchissement de frontières ici d'un outil pour lequel aucune communication officielle n'a été donnée, mais est encore au stade de document de travail. Ce TTC4 va en cela plus loin dans l'inter-institutionnel, avec un outil transmis, qui reste non-officiel (TTC4/ACS/FU/10-12). FU poursuivra aussi sur des explications de fonctionnement de l'INSPE, par exemple sur la répartition du nombre d'heures alloué pour ses interventions dans les modules disciplinaires. Il se rend compte qu'il ne s'agit pas d'une information sur laquelle le collectif peut avoir la main, car cela ne concerne que FU, mais l'explicite néanmoins avec pour mobile les besoins des étudiants, pour lesquelles l'ensemble du collectif est attentif (TTC4/ACS/FU/14). Une évolution est notée dans l'intérêt que suscite le collectif de travail pour FU, qui identifie pour la première fois « un temps de construction » qui dépasse le partage des expériences et des points de vue : « on est dans un moment où on travaille ensemble » (TTC4/ACS/FU/237). L'intérêt du collectif se situe alors à deux niveaux à nouveau. D'un point de vue individuel, le collectif permet (TTC4/ACS/FU/245) :

- L'ouverture de la réflexion de FU, qui peut être très autocentré sur ses missions à l'INSPE, grâce aux avis de CPC et PEMF sur le sujet : « Ça m'apporte, déjà, moi en tant que prof d'INSPE, une réflexion supplémentaire sur... eh bien, ces compétences, en travaillant ce point. C'est vrai que j'ai un réflexe, devenu corporatiste quasiment, de penser toujours aux M1 et aux M2 en priorité, tu l'as compris, je l'avoue »
- Une plus grande compréhension des missions de PEMF et CPC par la narration des expériences de PEMF et CPC en se prenant le temps : « "C'est vrai, c'est bien, on voit des PEMF, des CPC et c'est pas la vraie vie, quoi." Et c'est vrai que c'est un moment, moi, ça me permet de m'enrichir, moi, de leurs expériences. Et puis, on prend le temps, on va loin... ». En cela, il reprend l'élément qu'il avait déjà élaboré lors de l'ACS du TTC3 autour d'une plus grande compréhension du rôle et missions de chacun dans le collectif.
- Une évolution de ses représentations sur l'autre : « Ce qui fait, qu'après t'as des... t'as des postures, des attitudes, PEMF, toi, CPC, toi prof d'INSPE, d'associer l'autre... T'as vu l'erreur de tout à l'heure : le CPC, c'est le représentant de l'IEN, je parle de S. 5, je regarde CPC. C'est con ! J'ai encore du mal à me départir de ça. La PEMF, c'est la classe... Voilà, moi, je pense aux L3-M1-M2. Bon, c'est sûr que c'est un peu dans nos... c'est notre quotidien, c'est notre vécu, mais on pourrait essayer de le dépasser des fois »

D'un point de vue collectif, si FU parlait davantage du questionnement que peut susciter la réunion de ce collectif pluricatégoriel, il parle davantage de temps de réflexion (« Et je pense que, ce qu'il apporte encore ce travail, c'est ce temps de réflexion qu'il apporte ») avec de nouvelles ou la reprise d'actions pluricatégorielles qui s'échafaudent. Il évoque un module de formation intitulée « Enseigner en REP » et dit : « Ça me redonne espoir, tu vois, que c'est faisable, que c'est possible : on peut faire travailler autrement les PEMF, les CPC, les profs d'INSPE... L'idéal serait d'aller sur le terrain, voilà ». Le collectif a aussi pour intérêt de redonner espoir, de repenser à une idée : « Je l'avais laissé tomber, cette histoire. J'avais fait une croix dessus, très franchement ». Cela interroge FU sur sa pratique professionnelle et sur ses propres possibilités de dépasser les empêchements : « Le fait d'avoir proposé cette UE, ça m'a surpris » (TTC4/ACS/FU/249). On perçoit par l'étude des verbatims de ces deux premiers ACS la dimension spiralaire de l'intérêt du collectif qui se construit avec la nécessité, selon FU, de s'inscrire sur une inter-connaissance et un aspect informatif et de partage constant, tout en ajoutant une dimension supplémentaire, celle de la réflexion plus approfondir, menant à une construction et des idées d'actions pluricatégorielles, ressorties de ses tiroirs en dépassant les empêchements premiers tout en faisant évoluer sa propre conception des autres, de l'ouverture de ses missions et ainsi permettre un nouvel espoir collaboratif.

FU revient peu sur l'intérêt du collectif dans l'ACS du TTC5. Il pose très clairement l'intérêt du collectif dans le dès le début de son ACS : « Je voulais qu'on tranche ensemble (...), avoir le point de vue de CPC et PEMF » sur les compétences pédagogiques et didactiques qu'ils travailleront ensemble. Même s'il présageait que le collectif serait d'accord, il souhaitait « partager ce que moi je pensais et savoir ce qu'en pensaient CPC et PEMF » (TTC5/ACS/FU/6-10). Il s'agit ici de confronter son point de vue dans le collectif. Si FU est revenu dans les ACS précédents sur la capacité du collectif à cibler progressivement son objet de travail et aboutir à des questionnements de plus en plus précis, il suggère ici que la réflexion porte sur « le cœur du métier », finalement

en revenant sur la précision de l'objet de travail du collectif : « Les autres fois, on était quand même moins dans des choses très précises, et là, on avait vraiment des objets très précis, c'était la didactique, mercredi. Et c'était ces compétences P1-P2-P3-P4-P5. On avait vraiment ciblé les choses et c'est vrai qu'on était au cœur du métier, je trouve » (TTC5/ACS/FU/134). L'intérêt du collectif dépend donc ici de l'objet de travail et son degré de précision, même s'il nous semble difficile de comprendre de manière isolée ce qu'est, du point de vue de FU, un objet de travail ciblé. La fin de l'ACS lui permet de revenir sur ses propos liminaires, l'intérêt de la confrontation des points de vue, en le précisant. Dans cet échange de travail autour des compétences pédagogiques et didactiques à développer chez les EN, le collectif permet également (TTC5/ACS/FU/273-281) :

- D'être conforté dans sa vision de l'accompagnement pluriel des formateurs : « Ça me conforte et je me dis : "Ben oui, on fait les mêmes choses finalement, donc c'est normal qu'on tombe d'accord" ».
- De s'assurer de la même compréhension de certaines compétences, y compris dans leur nuance : « d'un autre côté, moi j'étais pas tout à fait certain de certaines nuances. C'est pour ça aussi le sens de mes deux interventions et je voulais savoir comment elles l'avaient compris, elles ».
- D'examiner le problème sous plusieurs angles avant de prendre une décision : « C'est pas que j'ai besoin d'être rassuré, mais j'aime pas prendre une décision, si je suis pas bien... si j'ai pas bien examiné, le problème, tu vois. Et je voudrais pas me tromper, voilà ».

L'ACS du TTC6 ira plus loin dans ce besoin de s'assurer d'une compréhension commune du système tel qu'il existe réellement. A l'évocation de chacun de son bilan du parcours et du développement permis par ce travail continu, il rappelle qu'il s'agit ici à la fois « vraiment de voir, voilà, vraiment "où est-ce qu'on s'entend finalement ?", puisque c'est le travail commun », mais aussi « qu'est-ce qu'il pourrait y avoir de différent ? ». L'intérêt de participer au collectif de travail pluricatégoriel s'entend aussi bien dans ce qui lui est commun et ce qui le nuance. Cela fait écho à d'autres éléments de l'ACS déjà cités, mais ici synthétisés dans un même verbatim (TTC6/ACS/FU/219). Il revient également sur la capacité du collectif à construire ensemble et progressivement : « On a construit quelque chose ensemble tout au long de l'année, on est arrivés à des éléments, des constats communs, des partages communs » (TTC6/ACS/FU/223). Au regard de l'intervention de PEMF sur son identité professionnelle qu'elle dit avoir évolué, FU se dit que le collectif est constitué de « 3 personnes ou 3 formateurs : celle qu'on croit être (...), celle qu'on voudrait bien être et (...) ce qu'on est vraiment mais sans le savoir ». L'intérêt du collectif, et plus globalement de la démarche expérimentale du dispositif a permis de « révéler aussi (...) par les interactions entre nous, avec toi, (...) peut-être de voir plus clair dans ce qu'on est » (TTC6/ACS/FU/271-273). Il témoigne ici de l'impact de collectif de travail sur sa propre identité professionnelle et le franchissement de frontières interne permis. Pour boucler la boucle, il revient sur l'intérêt du collectif de mieux se connaître, dans « la face émergée de l'iceberg » : « Et moi, je ne voyais que la partie administrative avant, voilà, donc 5 visites, dont 2 d'évaluation, les rapports, le wiki », alors qu'il voit davantage le métier de PEMF désormais, « ce qu'elle fait au quotidien et ce qui dépasse ce que peut demander l'institution... » (TTC6/ACS/FU/291).

Pour conclure, on se rend compte : 1) du double intérêt que revêt un collectif de travail pour lui, individuellement et pour le collectif ; 2) la dynamique entre ce qui est commun et ce qui le nuance ; 3) la dimension spiralaire de l'intérêt du collectif pour FU : d'une inter-connaissance constante à l'émergence progressive de nouvelles pistes.

Nous identifions trois résolutions de nœuds dans l'activité de FU au sein du collectif (Schéma 35) :

- (1) Entre le pôle « sujet » et « communauté » : Selon FU, la dimension plurielle du collectif de travail nécessite, de manière progressive et spiralaire :
 - Une inter-connaissance des missions de chaque formateur pour mieux comprendre et faire évoluer les représentations sur l'autre ;
 - Une inter-connaissance institutionnelle, allant jusqu'au partage d'outils de l'INSPE à l'Education Nationale ;
 - Une compréhension commune de système, ou les points de divergences au sein du collectif.
- (2) Entre le pôle « sujet » et « objet » : Pour renforcer le continuum du M2 au T2, le sujet-collectif passe également par des étapes successives au gré des TTC :
 - Un questionnement collectif ;
 - Une réflexion collective qui redonne espoir et s'achemine vers une construction collective ;
 - Une confrontation des points de vue, sous différents angles ;
 - Le tout permis par un objet de travail qui est de plus en plus précis.
- (3) Dans son propre raisonnement, le collectif est source d'évolution dans l'identité professionnelle de FU : de nouvelles modalités d'accompagnement pensées et une meilleure connaissance de soi dans ses fonctions.

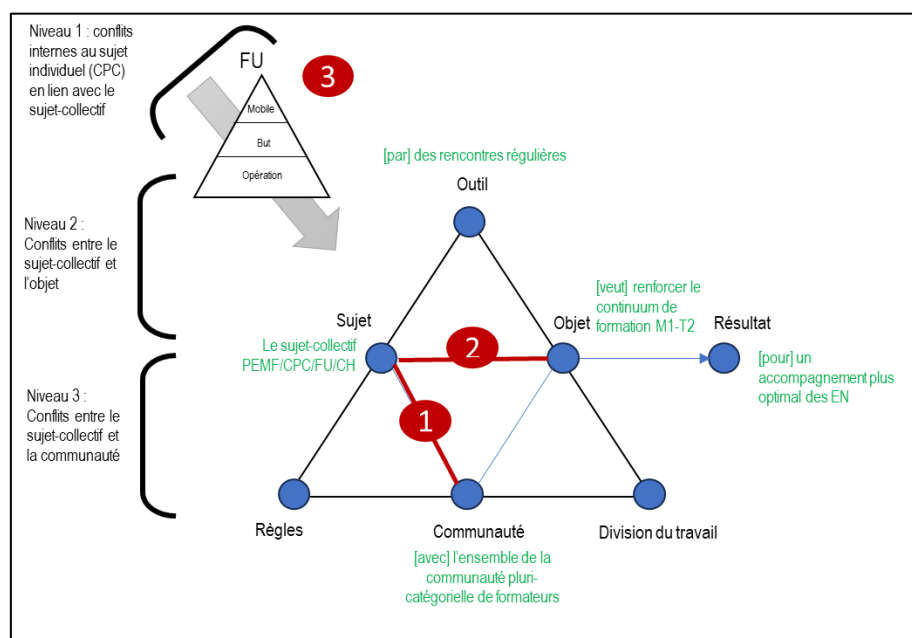


Schéma 35 : Nœuds dans l'activité du collectif de travail – FU - Intérêts du collectif

1.3.2.2. Les modalités de construction du collectif et les conditions et signes d'évolution

FU nous apporte via son ACS du TTC3 que, de son point de vue, le collectif se construit par une écoute active des autres membres composant le collectif, n'impliquant pas forcément sa participation orale. FU écoute, s'enrichit et prend des notes : « A chaque fois que PEMF parlait ou même quand il y a eu des échanges avec CPC, je réfléchissais. J'intervenais peu, j'écrivais » (TTC3/ACS/FU/8). PEMF et CPC le convainquent de l'utilisation de l'outil de co-positionnement : « Elles m'ont convaincu ce matin-là (...) ». Certains arguments font mouche, par exemple, celui de CPC : « Je pense que c'est aussi la réflexion de CPC. Elle le dit peut-être pas à ce moment-là, mais c'est vrai, qu'après, ce référentiel, on en discuté avant tous ensemble, tous les quatre, ben... Il continue tout au long de la carrière, donc pourquoi ne pas entrer directement dans l'utilisation de cet outil et de plus être... davantage être explicite ? Vraiment lister certaines compétences. Pas toutes, 2-3 » (TTC3/ACS/FU/14). FU reviendra à deux autres reprises dans son ACS sur cette prise de parole de CPC qui va générer en lui une agitation : « Toute la fin de ma prise de note se fonde sur la remarque de CPC et ce qu'on a dit tout à l'heure, c'est-à-dire en T1, ils comprennent toujours pas, voire en T2. Je sais plus si elle dit T2, mais T1, c'est sûr. Et donc... Je me dis : "Mais oui... quand ?", on en revient toujours à ce que j'ai dit avant, "Quand, comment leur faire comprendre cela pour qu'en T1 ce soit réglé ?" » (TTC3/ACS/FU/112). Le constant retour de FU sur cette remarque de CPC nous aide aussi à comprendre qu'il s'agit parfois d'un seul élément qui va plus particulièrement faire écho et enclencher une dynamique de réflexion et de participation plus active. Ecrire est alors le moyen pour lui de synthétiser la piste de modification de ses pratiques (« J'étais là et j'ai écrit ça : "Cibler 2-3 compétences" », *ibid*), un écrit qu'il a pour fonction de reprendre ce que le collectif a vu ensemble (TTC3/ACS/FU/10). Un triptyque est perceptible entre ce qui se passe dans le collectif, ce qui se passe dans la tête de FU et ce qu'il écrit (TTC3/ACS/FU/12). Le collectif se construit aussi par l'intermédiaire que joue CH et les temps d'ACS de FU sur les entretiens individuels avec l'EN : « J'ai mis aussi en lien les échanges qu'il y a eu autour de la table tous les 3 avec ce qu'on avait pu dire ensemble tous les deux, ce qui dans le temps, n'était pas si éloigné que ça » (TTC3/ACS/FU/26). FU met en parallèle des prises de conscience qu'il a eues lors des ACS avec le TTC et nourrit le TTC en ce sens. Une dynamique s'instaure entre le vécu auprès de l'EN, son analyse en ACS et son partage en TTC : « Comme tu l'as filmé et qu'après on est revenu dessus, j'avais encore en tête l'entretien que j'avais eu avec PES. (...) Pour moi, elle avait pas vraiment compris comment on construit une fiche de prép, quoi. Et alors... et c'est une bonne étudiante, et elle veut bien faire. Et au final, elle se contente de... de recopier, de recracher quelque chose qu'elle pense juste ou que l'institution attend, mais elle l'a pas vraiment bien ciblé... » (TTC3/ACS/FU/83). Il s'agit là de la nécessité pour FU de se raccrocher à son réel, son expérience située, pour comprendre et alimenter le TTC. S'il ne le lie pas à l'accompagnement qu'il mène actuellement de l'EN, il va lier le travail du collectif à son contexte de travail. Il le lie : (1) à l'ensemble des publics qu'il accompagne : « Oui, je lie le travail collectif avec ce que je rencontre aussi. Et qui n'est pas forcément, ou qui ne concerne pas forcément uniquement les professeurs des écoles stagiaires, mais ceux qui aspirent à l'être (TTC3/ACS/FU/110) ; (2) aux préoccupations qui sont les siennes dans son institution : « C'est sûr, c'est plutôt le point de vue du prof d'INSPE, c'est sûr. Mais, voilà, j'essaie de ramener ce qu'on a dit, ensemble, et surtout au début c'est elles deux qui parlaient, comme on l'a vu (...). Mais, voilà, j'essaie

un petit peu de ramener tout ça à l'INSPE, c'est une déformation » (TTC3/ACS/FU/135) ; (3) à ses collègues : « Et c'est sans doute la remarque de CPC, quand elle m'a montré l'entonnoir qui m'a fait revenir là-dessus, et qui m'a fait me souvenir de ces échanges qu'on a pu avoir, physiques ou par mail » (TTC3/ACS/FU/145). Le collectif est fragile et FU a tendance à ramener vers sa fonction le discours collectif.

Cette volonté de lier le travail du collectif à ses préoccupations au sein de son collectif d'appartenance premier reste présent dans l'ACS du TTC4. Chaque membre du collectif parle au regard de ses tâches quotidiennes. Lorsqu'un échange a lieu autour de la mise en musique de l'EMC dans les classes, FU rappelle que chacun produit une réponse au regard de son expérience quotidienne : « PEMF dit : "Je fais de l'EMC". CPC va dire que : "Bon, ben voilà, un peu moins pour T1-T2". Mais chacun va revenir sur cette question à son échelle et surtout à sa pratique quotidienne » (TTC4/ACS/FU/48). On note aussi ici la dimension descriptive que met en avant FU dans les prises de parole du collectif : chacun décrit le quotidien de son activité au regard de la thématique de l'échange. La question des expériences a une forte influence sur la dynamique du groupe, selon FU. Un rapprochement avec PEMF est mentionné et s'explique par une similitude d'expériences : « Finalement, à chaque fois qu'on parle un petit peu, on parle de nos expériences et elles sont proches » (TTC4/ACS/FU/117). FU va alors plus regarder PEMF que CPC lorsque sont évoqués les professeurs des écoles stagiaires, avec « une habitude qui s'est installée » entre eux deux (TTC4/ACS/FU/115). FU raconte également qu'il peut peu intervenir, lorsqu'il est pleinement d'accord avec CPC et PEMF, mais aussi suite à une prise de conscience. Par exemple, lorsqu'il se rend compte que la réflexion du collectif sur les néo-titulaires nécessite une réflexion sur 5, voire 6 ans, d'entrée dans le métier, et qu'il se demande si « c'est jouable », il se sentira moins concerné sur la progressivité du PES au T1 (TTC4/ACS/FU/231). En revanche, il fait part d'une urgence à intervenir sur d'autres aspects, par exemple dans un travail de réécriture d'une compétence : « Parce qu'elles sont en train de toutes les enlever et je me suis dit... Et dans la même phrase, je crois qu'il y a "posture". Et là, je ne veux pas qu'on me l'enlève, d'où mon intervention » (TTC4/ACS/FU/70). On sent cet aller-retour entre intervention / retrait, en fonction de la thématique de l'échange en cours, ses propres sensibilités et ses prises de conscience. Le groupe est parfois silencieux. Il peut s'agir d'un silence de réflexion, suite à une question de CH, que FU interprète pour le collectif : « J'ai compris, que, en fait, on ne leur parle peut-être pas assez, si c'est ça, lorsqu'on va en visite, justement de leur posture, de leur attitude, et on s'intéresse plus aux fiches de prép et autre » (TTC4/ACS/FU/18). Il peut s'agir d'un silence d'inhibition. A la question d'un choix de compétence à travailler de manière progressive du M2 au T1, le collectif hésite, en témoigne un flottement. Pourtant, FU avait fait son choix et estime que « personne n'a osé dire ce qu'il avait envie », ou plutôt, se demandait-il « qui devait le dire, ça », qui devait faire ce choix (TTC4/ACS/FU/181-183). Il s'agit ici de la question du positionnement du collectif par le collectif pour poursuivre son travail. FU se pose la question de qui est finalement le collectif ? Selon lui, il s'agit à ce stade d'un groupe qui « se connaît, (...) a échangé des moments de vie aussi, des expériences d'enseignants » et « on est aussi des formateurs », sans « ces vrais représentants de l'institution, je veux dire, une hiérarchie qui est là ». Mais est-ce un collectif de 3 ou 4 personnes ? FU dit que le collectif a déjà beaucoup échangé depuis le début du travail, « tous les 4 et tous les 3 quand tu es plus en situation d'auditer, d'auditeur, d'une certaine manière » (TTC4/ACS/FU/44). CH a un rôle à part, tantôt en intériorité, tantôt en extériorité du collectif, selon lui, qu'il explicitera de la manière suivante : « Et toi, je sais que... de temps en

temps, tu relances un sujet, tu écoutes, tu... tu nous laisses plus parler » (TTC4/ACS/FU/115). CPC semble aussi avoir une place particulière pour lui. Elle est considérée « comme un IEN, en fait (rire) », quand il évoque une collègue formatrice qui exerce dans sa circonscription rapprochant son rôle de « l'institution, le responsable de la formation dans la circonscription » Il l'oublie de la proposition de montage d'une formation rassemblant plusieurs formateurs pluricatégorielles : « Mais c'est vrai, que tu as raison, ta question me fait remarquer que je n'ai même pas pensé à lui demander si elle voulait participer ». Il l'explique aussi par l'existence de « protocoles à la noix », malgré sa volonté que la pluricatégorialité existe, même avec des IEN, des intervenants en musique ou des médecins scolaires (TTC4/ACS/FU/155-159). Le collectif est fragile. Sa constitution même est sujet à débat. Qui compose le collectif et à quels moments, selon quelles conditions et en levant quels obstacles ?

Comment le collectif continue-t-il de se développer dans le TTC5 ? Le collectif « se connaît mieux maintenant », FU se cachant moins derrière une prise de notes (TTC5/ACS/FU/1). Le collectif « a appris à se connaître (...) » et « la parole est très libre », contrairement aux premières fois, où EMF et CPC étaient plus réservée, selon lui (TTC5/ACS/FU/163). Cette inter-connaissance est source de développement du collectif. Elle permet « des temps, où on a des constats communs et partagés » (TTC5/ACS/FU/98), d'être au cœur du métier et de « partager des expériences et des avis, qui souvent se recoupaient » (TTC5/ACS/FU/148) et « échanger les points de vue, et voir... puisqu'on est dans une logique aussi de collectif, de construction, de co-construction, puisque la prochaine fois, il y a un outil, hein, qui est prévu » (TTC5/ACS/FU/209). A nouveau, ce développement n'est pas linéaire et des vagues d'échanges ont lieu. FU réaffirme sa connexion avec PEMF (« On intervient aux mêmes endroits », « Je trempe un peu dans la même sauce ») sans en écarter non plus CPC, qui « dit des trucs tout à fait juste quand elle essaie de transcrire et de transposer aux M1, aux M2 » et, sachant que pour lui, « les T1 et les T2, (...) c'est plus difficile finalement de se projeter, même si bon, tu peux quand même le faire théoriquement » (TTC5/ACS/FU/89). Le développement du collectif se joue sur « avec qui » et « comment ». FU se rend compte de la dynamique des échanges fluctuant. Il évoque la longueur des échanges sur une même thématique, oscillant entre des moments longs de partage et des accélérations soudaines : « On est restés très longtemps sur ce point-là et on n'a pas avancé (...) C'est marrant, parce que pour le point suivant, on va pas... y'aura ce côté : "Il faut qu'on accélère un peu" » (TTC5/ACS/FU/187). Il évoque aussi le versus entre la volonté de débiter une problématique et sa mise en retrait : « Ouai, j'avais besoin d'en parler et j'avais envie de... oui, je sais pas pourquoi j'ai lancé le truc plus que d'habitude (...) Des fois, je peux être beaucoup plus sur... en retrait » (TTC5/ACS/FU/231-233). Au fil des ACS, FU a une perception de plus en plus fine des mouvements, des vagues au sein du collectif. Il voit le collectif échanger. Il prend aussi des décisions : « J'aime plus commencer, moi, maintenant, je ne prends pas la parole au départ » (TTC5/ACS/FU/165). Cela fait suite à une prise de conscience de PEMF et CPC, selon lui, plus réservées. Une des nouveautés de ce TTC est la projection vers un extérieur pour le collectif. FU parle du collectif dans son collectif d'appartenance premier, à son collègue, pour lui partager des réflexions communes entre FU et PEMF : « Je lui ai raconté que PEMF disait que c'était le même combat chez les PEMF, alors que moi ça m'avait surpris, pour moi, ils allaient tous dire : "Tu passes du général au particulier", en fait... et voilà, c'est assez étrange » (TTC5/ACS/FU/98). Un franchissement de frontière essaie d'être dépassé. FU pousse les murs du collectif et y fait entrer, de manière indirecte, un nouveau collègue, pour prolonger la réflexion collective. FU pense au collectif de

travail dans les interstices des rencontres, comme une habitude qui s'est installée : « T'y penses, parce que t'es entrée dans une logique où, finalement, on se rencontre régulièrement, (...) où se donne des petits travaux et malgré tout, finalement, alors que je pensais que... je me suis dit à un moment : "J'arriverais plus à suivre" (TTC5/ACS/FU/327). Un élément le faire tenir : « on parle de ce qui est notre métier, et notre travail, donc c'est pas accessoire, même si t'es un peu fatigué, t'as pas fait ce qu'il fallait, ce que tu aurais du faire... » (TTC5/ACS/FU/329).

Le silence revient en TTC6. Il prend à nouveau une autre signification. Le premier est le signe d'un collectif qui n'arrive pas immédiatement à faire un choix : « Ouai, y'a un blanc, là. On sait vraiment pas se positionner, je crois » (TTC6/ACS/FU/75). Le second témoigne d'un désaccord pour FU, mais sur lequel il n'est pas nécessaire d'intervenir : « Nan, là, c'est vrai que c'est un silence qui ne veut pas dire que je suis d'accord, c'est plutôt "je suis pas d'accord", mais comme je vois que c'est juste une idée lancée en l'air et qui a pas l'air... elle semble pas la défendre franchement... » (TTC6/ACS/FU/140). Qui est le collectif ? FU poursuit la réflexion entamée lors des deux précédents ACS et distingue :

- Le collectif à 3, sans le CH, dont le rôle est perçu en extériorité, qui est le catalyseur, qui revient sur des constats, sans donner son avis pour éviter d'être juge et partie, qui stimule le groupe ;
- Le collectif à 4, avec le CH qui pose les questions, essaie de faire reformuler, sans donner son avis ou influencer, même s'il transparait quand même.

A la question alors de la composition du collectif, FU dit : « Ben, pour moi, c'est nous 3. Encore une fois, par ton rôle quand même... allez, je peux pas dire 3,5... mais tu en fais partie, mis à certains moments, tu sais... c'est volontaire, c'est normal... tu t'en retires un petit peu. Et puis tu regardes les choses avec un certain détachement, avec un certain recul qui font que c'est nous 3. Mais sans toi, bien sûr, c'est... tu nous alimentes... alors, bien sûr, on a aussi partagé un certain nombre de constats, on a pu travailler sur cet outil quand même de toute manière nous 3, mais voilà, t'es le stimulateur, t'es le catalyseur » (TTC6/ACS/FU/281). La frontière semble fine et le rôle du CH identifié dans sa double posture tout en pointant la difficulté de mise en mots de cette nuance. Le collectif est un ensemble de personnes constructives, qui ne sont pas « des retors » (TTC6/ACS/FU/383-389). Il s'agit d'une aventure humaine où un collectif s'est pris le temps, s'est dégagé du temps, pour échanger indépendamment de ses missions premières : « C'est ce genre de moments, ce genre d'échanges qu'on n'a pas. Dans les missions dans lesquelles... dans lesquelles on se retrouve, la place qu'on nous donne, c'est pas propice à ce genre de... Voilà, il a fallu ton travail pour qu'on se prenne ce temps... Finalement, c'est possible si on réfléchit bien, on l'a pris ce temps » (TTC6/ACS/FU/363). Un collectif, c'est identifier les ressemblances et différences entre ses membres. Si les trois sont amenés « à accompagner les fonctionnaires-stagiaires » (TTC6/ACS/FU/325), FU note « la spécificité du prof d'INSPE qui est censé évaluer sur une ou deux visites » dans une dimension microscopique d'accompagnement de l'EN (TTC6/ACS/FU/231). Cela ne lui permet pas de s'investir de la même manière dans le travail qu'ont présenté CPC et PEMF sur un outil d'accompagnement au long terme de l'EN, même s'il le souhaiterait (TTC6/ACS/FU/323). Cela le conduit à « décrocher (...) mais un petit peu » parce qu'il y avait des éléments pratiques qu'il ne faisait pas, ou pas dans la même amplitude ou la même dimension que PEMF (TTC6/ACS/FU/325). Cette dimension microscopique semble rester pour FU un élément de tension et d'éclatement

de l'unicité du groupe. Néanmoins, il souhaite montrer cette unicité par des choix communs, par exemple lors de la présentation du travail du collectif aux CPC : « Ouai, moi ça m'embêtait qu'on soit pas sur la même manière de restituer » (TTC6/ACS/FU/173). Il le dira déjà dans le TTC : « Ca serait peut-être bien qu'on fasse la même chose tous les trois » (TTC6/ACS/FU/155). Dans la dynamique des échanges, FU témoigne pour la première fois de sa volonté d'avancer, après un temps d'observation de la situation. Il recueille des informations : « Mais comme elle avait la feuille, j'ai saisi la balle au bond, elle avait la feuille et elle a dit : "Voilà, j'ai écrit ça, je dirais ça", mais alors "Tiens, vas-y". Moi j'avais encore rien écrit » Puis, il fait une proposition : « Je me suis dit : "Ben tiens, on pourrait essayer de partager pour encore une fois, voir un peu qu'est-ce qu'on a de commun, qu'est-ce qu'il y a de différent ?". (TTC6/ACS/FU/211).

Nous identifions trois résolutions de nœuds dans l'activité de FU au sein du collectif (Schéma 36) :

- (1) Entre le pôle « sujet » et « communauté » : Une tension est d'abord présente entre ces deux pôles, dans le sens où FU dit vouloir ramener le collectif vers son contexte de travail dans les échanges. Néanmoins, il semble s'en départir progressivement, et même permettre une projection à l'extérieur du collectif du protocole en diffusant le contenu des échanges à un collègue FU dans les interstices de rencontre du collectif.
- (2) Au sein du sujet : Qui est le sujet collectif ? Si FU pose un rapprochement avec PEMF dans les expériences communes et l'institution qui les rassemble, CPC a en revanche un statut particulier, dont la représentation du conseiller proche de l'EN et de CH, parfois en intériorité et parfois en extériorité du collectif.
- (3) Au sein du résultat : FU a besoin de raccrocher le collectif à son réelle, à ses expériences situées, que ce soit en lien avec l'EN qu'il accompagne ou son contexte de travail.
- (4) Entre le pôle « sujet » et « outil » : FU revient sur les dynamiques d'échanges avec une dimension descriptive longue et des temps plus accélérés, le questionnant. Pour sa part, s'il ne prend pas la parole au départ, un triptyque s'élabore entre ce que dit le reste du collectif, sa propre réflexion et sa prise de notes écrite. L'intra-connaissance au sein du sujet-collectifs est progressivement source de liberté de parole et de développement du collectif, selon lui.

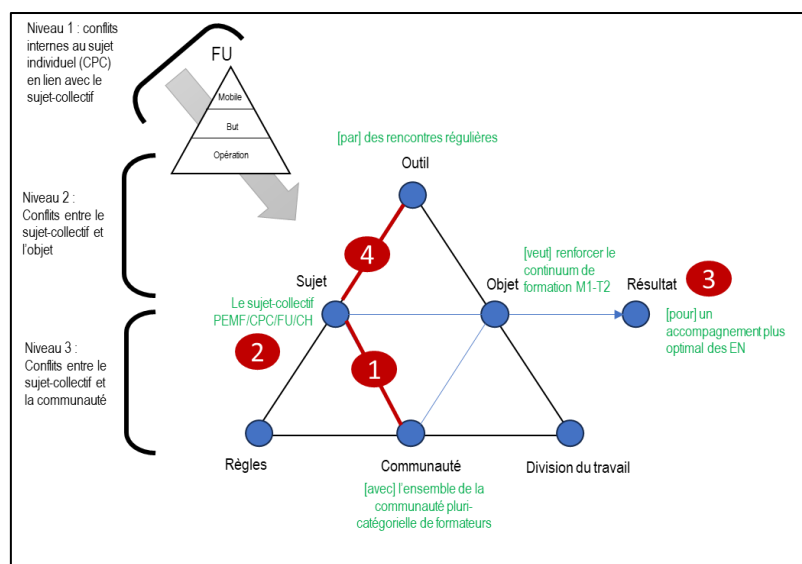


Schéma 36 : Nœuds dans l'activité du collectif de travail – FU - Modalités de construction du collectif

1.3.2.3. Les obstacles et craintes

Qu'est-ce qui semble être un obstacle au développement du collectif dans son entièreté ? De manière basique, FU évoque dans le TTC3 le placement géographique de chacun autour de la table de travail. Lorsque PEMF et CPC échangent autour d'un outil de positionnement de l'EN, FU relève qu'il est plus à l'écart pour deux raisons : « C'est par rapport à comment elles sont assises, et c'est vrai que je suis en face », avant de très vite dire « Mais je t'avoue que j'étais déjà vers autre chose » (TTC3/ACS/FU/58). FU prend du recul sur les réflexions du groupe et réalise que se monte « une vision un peu comme ça, d'ensemble sur les années, que je trouve finalement de plus en plus nombreuses », ce qui le bouscule (TTC3/ACS/FU/60). Il le dit d'une autre manière plus tard dans l'ACS quand il évoque un collectif qui « s'est un peu éparpillé, dispersé, [qui] a commencé à vouloir faire une liste et ça s'est arrêté ». Il appréhende alors « le travail à faire pour la fois suivante » (TTC3/ACS/FU/165). Il l'explicite en énonçant les craintes de « retomber sur des équipes plurielles qui vont porter un autre nom » avec des réflexions centrées autour de « qui va faire quoi, à quelle date, on sort son agenda, toi t'interviens là, tu fais ce thème », pour au final arriver à « des querelles de docteurs de la foi, (...) savoir qu'est-ce qu'on va mettre en premier » et « ça va prendre beaucoup de temps » (TTC3/ACS/FU/179-185). Un collectif est aussi fait de quiproquos. Dans le TTC4, lorsqu'est évoquée la compétence éthique de l'EN, FU exprime sa déception de l'évolution de l'échange du collectif. « On s'est éloignés de ce que je racontais », dit-il. Alors que lui attendait que PEMF vienne sur le discours de l'EN, l'explication du positionnement et de la posture de l'EN, elle expose davantage comment elle fait de l'EMC dans sa classe et comment ses stagiaires le voient. En cela, il y a malentendu sur ce qu'est « faire de l'EMC » dans le collectif (TTC4/ACS/FU/54). Un manque d'implication est aussi soulevé par FU par moment : « Je voyais le collectif un peu patiner par rapport à ça et je n'avais aucune idée de... comment faire, que proposer face à ça ». Comme il n'a pas d'élément de réponse, il se dit : « Ils vont trouver à ma place (rire) » (TTC4/ACS/FU/213). Plus tard, il explique les raisons d'un investissement moindre dans ce questionnement : « Tu vois, c'est un réflexe, c'est un

réflexe de... "Voilà, le prof d'INSPE, qu'est-ce qu'il veut dire là-dessus ?". Un peu déjà, c'est comme si t'avais déjà un peu abandonné le terrain, quoi » (TTC4/ACS/FU/223). Ici, on peut comprendre que FU peut s'exclure du collectif, lorsqu'il trouve qu'il n'a pas d'influence pour faire évoluer la situation dans le cadre d'un travail pluricatégoriel. FU énonce cette dynamique d'implication / retrait dans le collectif : « Je m'intéressais quand même et je participais, mais c'est vrai que là, sur la fin... euh... ouai, j'étais un peu moins dedans » (TTC4/ACS/FU/239). Il donne pour explication que ce n'est pas un plaisir que de « détricoter et d'étaler une compétence sur des années », surtout qu'il a eu « l'impression de revivre les travaux qu'on avait fait pour la maquette du master », en se disant : « "Punaise, on l'a déjà fait" ». Cela ne l'empêche pas de poursuivre la réflexion, car « on est dans un travail collectif » (TTC4/ACS/FU/249). Moins de craintes sont exprimées en TTC5, mais deux persistent :

- La question des malentendus subsiste en TTC5 quand FU ne souhaite pas que CPC ait mal compris ses propos : « Je partage complètement son point de vue et je veux qu'elle le sache, mais en gros voilà, je suis empêché (...) Je veux lui montrer que je suis d'accord, voilà. J'ai ce besoin d'insister (...) Qu'elle n'interprète pas mal mes propos » (TTC5/ACS/FU/35-47).
- Celle de la projection vers le prochain temps de travail : « J'avais l'impression d'être beaucoup plus dedans que d'autres fois. J'ai un doute pour la prochaine fois (rire) ». Cela s'explique pour deux raisons, également persistantes : (1) « Mais c'est encore un écrit, un cadre, une grille, tu vois.... je... je fais de la phobie administrative, je crois (rire)...(...) Le fond est plus important, tu vois » ; (2) « C'est vrai que l'outil d'auto-positionnement, ouai... ben moi je m'en sers pas beaucoup c'est pour ça, donc tu vois, j'y vois moins d'intérêt » (TTC5/ACS/FU/329-333).

Le dernier ACS rappelle deux obstacles : (1) celui de l'évaluation, « reste central, (...) un point d'achoppement (...) partagé, pour le coup avec PEMF » (TTC6/ACS/FU/316-317) ; (2) un accompagnement de l'EN qu'il ne peut effectuer selon sa propre vision de l'accompagnement : « Je ne peux pas le vivre, de faire un vrai accompagnement qui ne soit pas évalué et noté. Qu'il y ait pas cette note qui tombe. Et même si y'avait pas de notes une fois ou deux fois dans l'année, c'est pas un accompagnement ça, et ça me manque. J'aimerais bien qu'on puisse, tu vois, sur deux ans, suivre... mais non, il y a la question des heures, la question de "tout le monde doit faire quelque chose", on fragmente... on n'en prend pas le chemin malheureusement » (TTC6/ACS/FU/321). Trois principaux obstacles peuvent finalement être notés : (1) l'un fugace, pouvant survenir à n'importe quel moment : les quiproquos et malentendus au sein du sujet-collectif ; (2) un autre surgissant souvent dans les moments de projection du collectif : la crainte de recréer des outils et réinvestir des réflexions qui ont déjà eu lieu dans d'autres instances institutionnelles de l'INSPE ; (3) enfin, un dernier persistant et n'évoluant peu à sa confrontation au collectif : sa marge de manœuvre dans l'accompagnement d'un EN, confronté à la dimension évaluative de l'étudiant.

1.3.2.4. La question des représentations, de part et d'autre

Dans le TTC3, FU explique un silence après le visionnage d'un extrait de l'entretien de PEMF avec son EN par le rôle de CH : « Je me suis dit : "C'est toi qui vas lancer le truc, là" » (TTC3/ACS/FU/5). Dans l'outil de positionnement

et la réflexion sur les mots devant y figurer, FU dit que PEMF « est peut-être entre nous deux [entre FU et CPC]. Mais peut-être que j'ai pas encore tranché, hein » (TTC3/ACS/FU/22). Il pense que PEMF a un positionnement sur la question qui serait un intermédiaire entre la conception de CPC, visant l'explicitation des compétences pour l'EN, et de FU, moins explicite. CPC est estimée trop catégorique sur une question et FU pense qu'elle l'associe à l'institution de l'INSPE : « Elle me renvoie quand même à l'INSPE, mais je le sens, je le sais, j'ai déjà compris. Mais, c'est vrai que moi non plus, je ne viens pas défendre la maison, puisque souvent, je ne fais ressortir que ce qui ne marche pas » (TTC3/ACS/FU/89).

Dans le TTC4, il expose la vision qu'il a de chacun des membres du collectifs sur la question du travail des compétences éthiques et relatives aux valeurs républicaines. Il y a : (1) FU, « le prof d'INSPE, on le voit toujours... comme étant celui qui fait encore des cours théoriques, un petit peu, pas toujours liés aux pratiques de terrain » ; (2) le PEMF, qui « essaie quand même de temps en temps (...) de faire venir l'école devant les fonctionnaires stagiaires, mais ça reste toujours moins bien que le PEMF qui a sa classe et qui peut montrer un cours d'EMC aux fonctionnaires stagiaires » ; (3) le CPC, « elle tombe sur T1-T2, donc ça s'éloigne un petit peu, mais ça m'intéresse quand même (...) Quelle est son approche ? Quel est son regard par rapport à cette question par rapport à cette question avec des titulaires 1^{ère} année et 2^{nde} année ? » (TTC4/ACS/FU/58-60). CPC a un statut particulier dans les représentations de FU à ce stade : « Je regarde CPC comme un IEN, en fait (rire) ». L'explication est la suivante : « Je vois l'institution, le responsable de la formation dans la circonscription, c'est ce que je vois. C'est horrible, hein, mais c'est ce que je vois ». L'IEEN déléguant souvent la formation à ses CPC, FU brouille les deux fonctions (TTC4/ACS/FU/155-163). L'ACS du TTC5 permet d'évoquer les représentations apparentes de PEMF sur FU, déjà évoquées pour le TTC3 mais avec CPC. FU dit que PEMF a encore un discours sur l'INSPE : « "C'est l'INSPE, qu'est-ce que c'est que ce truc ? Comment ça marche ? C'est un peu obscure. On sait pas trop qui intervient, ni comment" ». Les deux mondes ne se connaissent pas bien, selon lui, ce qui « des stéréotypes, des clichés qui sont de part et d'autres » (TTC5/ACS/FU/98). Si FU les perçoit dans le discours de PEMF, il en est lui-même victime également quand il évoque la reprise de l'idée de conditionnement du formateur et dit « pour moi, l'image du CPC, c'est aussi, oui le représentant de l'institution, dans la circo, le responsable de la formation, entre autre, et c'est vrai que ça m'a étonné » (TTC5/ACS/FU/115). Ses représentations évoluent sur CPC. S'il pensait au départ que CPC avait plus de libertés pédagogiques, il a évolué sur cette idée : « Tu vois, je pense que le CPC est peut-être plus libre, mais non (...) Y'a quand même un cahier des charges que je ne soupçonnais... enfin, je n'en soupçonnais pas l'étendu (...) Tu dois quand même faire ce que l'IEEN te dit de faire, c'est toujours assez compliqué, donc tout va dépendre de la personnalité de l'inspecteur » (TTC5/ACS/FU/119-130). A ce stade, CH est considéré comme celui qui questionne pour « plus faire réagir (...) que si on était juste partie sur une compétence comme ça » (TTC5/ACS/FU/201). FU n'évoquera plus que les rôles des CH dans l'ACS du TTC6 :

- Il synthétise : « je suis en train de me dire : "Il va faire une synthèse, donc on va parler les uns après les autres et il va synthétiser" » (TTC6/ACS/FU/73)
- Il agit à distance, anticipe : « On s'y attendait, parce qu'on avait échangé là-dessus, ben en visio, on avait aussi échangé par écrit, tu nous avais envoyé des mails, donc on savait bien qu'il y avait un moment

donné où la fin c'était vierge, où la... sur la diapo, c'était vierge, donc à nous de... de... préciser les choses pour ce dernier temps. Et c'était normal » (TTC6/ACS/FU/189)

- Il catalyse : « Ben, t'es un peu le catalyseur, donc tu poses certaines questions, tu reviens sur des constats que tu fais, donc... (...) Tu nous stimules, t'attends qu'on réagisse et puis alors, à ce moment-là, on est 3 (...) Mais c'est vrai que quand tu poses les questions, ou t'essaies de nous faire reformuler, tu fais... je veux pas dire de conclusions... là, on est 4, enfin, peut-être que je me trompe. » On notera ce collectif qui passe de 3 à 4, constamment » (TTC6/ACS/FU/277)
- Il se met en retrait : « Tu t'éloignes à ces moments-là quand on part et tu ne donnes pas vraiment ton avis, ce qui est normal, tu ne peux pas être juge et partie (...) » (TTC6/ACS/FU/277)

FU développe une perception nuancée des rôles au sein de son collectif de travail. Son discours montre une évolution progressive dans sa compréhension des dynamiques institutionnelles, particulièrement en ce qui concerne CPC et PEMF. CH, quant à lui, est perçu comme un catalyseur et un synthétiseur, jouant un rôle clé dans la stimulation des échanges et la coordination du groupe. Il reconnaît l'importance de la régulation des prises de parole, révélant ainsi l'interdépendance et la complémentarité des membres du collectif.

1.3.2.5. Quelques signes d'évolution du collectif

FU met en lumière plusieurs aspects essentiels de son travail au sein du collectif de formateurs. Il souligne d'abord la nécessité d'une culture d'échange plus soutenue sur les compétences enseignées, regrettant que ces discussions ne soient pas assez fréquentes : « Il y a quand même des accords, assez souvent, sur ce que ça recouvre comme réalité ces compétences. Mais... Peut-être qu'on n'a pas l'habitude d'en parler assez... Je sais pas, est-ce qu'il faudrait une culture de davantage en parler à des moments plus fréquents dans notre année (...) de formateurs ? (...) Voilà, peut-être avoir des temps où on réfléchisse plus à ça, je sais pas. Mais ensemble » (TTC3/ACS/FU/83). Cette réflexion l'amène à proposer des initiatives concrètes pour renforcer ces échanges, comme l'idée de placer les formateurs sur le terrain avec les PEMF et les CPC : « Faut les mettre sur le terrain tout le temps. Avec des PEMF, des CPC, revenir à... Ben là, c'est marrant j'ai proposé pour l'année de M1 déjà... (...) où ça serait "Enseigner les questions vives en réseau d'éducation prioritaire". Et je veux travailler avec des PEMF, et s'il y a des CPC qui veulent intervenir aussi » (TTC3/ACS/FU/149). FU reconnaît la richesse des relations construites au fil des échanges dans le collectif, basées sur une compréhension mutuelle et des expériences partagées : « D'une part, parce qu'on a beaucoup échangé depuis le début de ce travail, tous les 4 et tous les 3 quand tu es plus en situation d'auditer, d'auditeur, d'une certaine manière. On se connaît, on a échangé des moments de vie aussi, des expériences d'enseignants. On est aussi dans une... même si c'est pour des âges ou des moments de la vie professionnelle, on est aussi des formateurs » (TTC4/ACS/FU/44). Cette proximité a permis à FU de se sentir pleinement intégré dans le processus collectif : « J'avais pleinement l'impression qu'on y était tous les 3, au même moment, sur les mêmes choses, (...) Avant, les premiers temps, on a fait connaissance, on a partagé un certain nombre de choses (...) Là, j'ai vraiment l'impression qu'on était au cœur de l'exercice » (TTC5/ACS/FU/137).

S'il évoque la construction collaborative d'outils pédagogiques comme enrichissante (TTC5/ACS/FU/81), il exprime une certaine frustration liée à la focalisation sur les enseignants stagiaires novices, regrettant l'absence d'un lien plus direct avec la pratique en classe : « C'est un peu la frustration que je ressens, mais c'est vrai, on s'occupe des enseignants stagiaires novices (...), alors qu'on intervient tous les 3 dans des cadres où ils ne sont pas devant la classe » (TTC5/ACS/FU/343). Malgré ces défis, FU reconnaît la volonté collective qui a permis de maintenir des échanges riches et constructifs, soulignant que chacun a trouvé un intérêt dans ces discussions : « On a quand même réussi à se dégager des temps, on a discuté, on a échangé et que... on s'est vraiment beaucoup (...) Et là, c'est le moment où on peut échanger, on peut discuter, on peut partager des expériences vécues individuellement et nourrir un collectif (...) On aurait pu se dire : "Ben non, je peux plus, je suis débordé, je peux plus, je suis désolé", on s'excuse, mais on participe plus. C'est que chacun y a trouvé quelque chose » (TTC5/ACS/FU/365-373). Il projette des perspectives pour l'avenir du collectif, imaginant des orientations nouvelles pour les travaux du collectif, notamment sur l'accompagnement des EN et l'intégration des constellations pédagogiques : « Ça pourrait être sympa. (...) Mais est-ce qu'on pourrait l'orienter autour de l'accompagnement de l'enseignant novice, au stagiaire, qui... (...) Tu vois, dépasser l'échelle micro et aller peut-être vers du macro, mais j'arrive pas à dire quoi » et « Ou alors, toi t'as évoqué certaines choses finalement avec les CPC, puisque tu liais beaucoup ce travail là avec les constellations. Est-ce que on pourrait faire quelque chose là-dessus ? Je sais pas » (TTC5/ACS/FU/425-427). Les réflexions de FU témoignent au final d'une évolution notable du collectif de formateurs, selon son point de vue. D'une simple interconnaissance initiale, le groupe a construit des liens solides, favorisant des échanges plus profonds et une meilleure compréhension mutuelle. Malgré quelques frustrations liées à l'orientation des travaux, FU reconnaît que cette dynamique collective a permis de dépasser les obstacles initiaux. Les projections qu'il propose pour l'avenir illustrent une volonté d'aller au-delà des pratiques actuelles, en intégrant de nouvelles perspectives et en renforçant la collaboration entre les différents acteurs du collectif.

1.4. Synthèse

En nous appuyant sur les six pôles d'organisation collective définis par Engeström (2001), plusieurs aspects essentiels de développement du collectif pluricatégoriel de travail émergent. Premièrement, la dynamique du sujet-collectif montre une progression significative : ce collectif est passé d'une phase de recherche d'interconnaissance, où les membres apprennent à se connaître, à une phase où les échanges deviennent plus libres et assumés. Cela reflète une maturité croissante du collectif, où les individus se sentent suffisamment en confiance pour exprimer leurs opinions avec authenticité. L'outil de travail, une fois posé et clairement défini, marque une rupture importante entre un avant et un après. Avant sa mise en place, les échanges étaient plus diffus, et les objectifs moins précis. Avec un outil clair, le collectif a pu structurer son action de manière plus efficace, facilitant une meilleure coordination et une plus grande clarté dans les rôles de chacun. Quant à la communauté, le développement du collectif a permis à ses membres d'expliquer et d'approfondir leur compréhension de leur propre communauté de pratique tout en apprenant à connaître celles des autres. Cette connaissance mutuelle renforce la cohésion et facilite la collaboration. L'objet du travail collectif, bien que clair dès le départ, a servi de boussole constante,

maintenant le collectif sur une trajectoire commune. Cependant, les règles du collectif, souvent implicites, ont parfois nécessité une explicitation pour éviter les malentendus et garantir une collaboration harmonieuse. La division du travail au sein du collectif a été principalement marquée par un état des lieux régulier, avec de rares incursions dans des projections futures. Cela suggère que le collectif, bien qu'efficace dans sa répartition des tâches, pourrait bénéficier d'une réflexion plus prospective pour anticiper et s'adapter aux défis. Les ACS semblent ainsi montrer que le collectif a évolué vers une structure plus cohésive et fonctionnelle, tout en laissant entrevoir des axes d'amélioration, notamment dans l'explicitation des règles et la projection de son travail futur.

En intériorité, le sujet-collectif se pose la question de comment faire « avancer » le travail, terme que chacun utilisera dans ses ACS. S'en dégageant pour l'objet de travail

- Un dilemme constant entre *échanger* vs *produire*. L'échange permet d'illustrer, de mieux comprendre, de réfléchir ; il est fait de silences, de longueurs, d'accélération. La production est un outil concret, tangible, diffusable.
- Un nœud à trois étages entre les membres individuels du collectif, le sujet-collectif réuni pour cette recherche et le supra-collectif des formateurs accompagnement un EN pour permettre des échanges et une production d'outil où chaque individu, chaque communauté et le collectif de travail « y trouve son compte » pour qu'il puisse dépasser les outils déjà existants dans chaque communauté et puisse être généralisable.
- Une inter-individualité sur certaines dimensions : la cohérence recherchée de l'outil pour CPC, l'aspect réel et utilisable pour PEMF, l'utilisabilité dans ses missions pour FU
- Une évolution personnelle de ses pratiques dans ses missions
- La nécessité d'un objet de travail précis et choisi.

Pour résoudre ces tensions, le sujet-collectif met en œuvre des opérations sur tout un spectre de communication, être en retrait, illustrer, écrire, être précautionneux, observer, nuancer, insister, prendre la parole, se sentir libre de dire... D'abord inconscients, ces gestes et postures deviennent ensuite des stratégies de communication. Le collectif produit des stratégies pour communiquer et résoudre des tensions pour mieux avancer sur son objet de travail. Des compromis et des régulations s'échafaudent entre sa communauté première d'appartenance ou son contexte d'exercice et l'intégration du nouveau collectif de travail, entre ce que chacun est personnellement et professionnellement, cela au gré d'une inter-connaissance progressive du collectif. Le passage de la strate 1 à 2 est le fruit : (1) d'actions collectives dans le magma de paroles (se questionner, douter, croiser les regards, chercher les accords et les désaccords, confronter les outils, s'informer sur l'avant et l'après) ; (2) d'une inter-connaissance à plusieurs niveaux : soi dans le collectif, avec un positionnement qui se clarifie, une évolution des représentations des missions de l'autre, une inter-connaissance institutionnelle, voire du système d'accompagnement, à la recherche d'une vision systémique ; (3) d'étapes ou de démarches pour dépasser les individualismes de communautés et parvenir à une réponse collective sur une situation évoquée au sein d'un TTC, et au gré des TTC, passer du questionnement collectif à la réflexion collective en confrontant les points de vue pour construire ; (4) d'une souplesse des modalités de réflexion, avec une implication à géométrie variable des formateurs (en duo, en trio, avec ou sans CH), avec une dimension aléatoire et libre avec des va-et-vient, des

rebonds, un questionnement sur le macro ou le micro, mais de plus en plus précis, une navigation entre des flottements, des résistances, des constructions, des allers-retours entre la communauté d'appartenance première et le collectif de travail ; (5) une vigilance qu'il n'y ait pas de quiproquos ou de malentendus, la crainte de la projection qui serait similaire à des tentatives de travail déjà effectuées par aigris, la marge de manœuvre de chacun.

la section 1.6 du phasage de développement du collectif dans le Chapitre 1 des Résultats pour un rappel d'une analyse plus fine.

	UA25	UA26
IND1- Circulation de la parole	11CH/26CPC/9FU/17PEMF. Plus forte présence de CPC avec prise de parole plus longues ; FU et CH plus discrets. Un duo PEMF/CPC plus présent.	10CH/12CPC/26FU/16PEMF. Plus forte présence de FU avec prises de paroles longues ; CH et CPC plus effacés. Une 1 ^{ère} partie en ping-pong FU/PEMF, puis 2 ^{ème} partie plus équilibrée dans la prise de parole.
IND2 - Références à l'entité-collectif et aux inter-individualités	1 ^{ère} partie avec ON-collectif ; 2 ^{ème} partie avec ON-collectif d'appartenance ; Quelques JE/TU/ILS parsèment le discours.	Début : forte présence JE/IL ; Milieu : ON-coll très présent ; Fin : convocation des groupes d'appartenance.
IND3 - Dynamique de construction des réponses	Questionnement > construction de règles > questionnement > construction de règles > partage d'outils. Obstacles ou questionnements surmontés.	Partage d'expériences et identification d'un problème > construction de règles > identification de problèmes. Moment d'obstacles avec un bref moment de construction au milieu.
IND4 - Règles élaborées	14 règles : 5 règles entretien / outil, 8 règles-principe, 1 règle interne.	14 règles : la poursuite de la règle « expliciter les compétences » + la construction de séance/séquence.
IND5 - Communautés convoquées	Les 3 formateurs du collectif de travail + les EN + les CPC + l'INSPE.	Les 3 formateurs du collectif de travail + les EN + les CPC + l'INSPE.
IND6 - Division du travail envisagée	Une répartition / un continuum sur la règle « Expliciter les compétences aux EN »	Un continuum sur l'élaboration de la fiche de préparation en M1-M2

Tableau 30 : Caractéristiques UA25-26

Les unités d'analyse décrites montrent une dynamique distincte dans la circulation de la parole et l'évolution des interactions au sein du collectif de travail. Dans la première unité, CPC domine les échanges avec des interventions plus longues, tandis que dans la seconde unité, FU prend une part plus importante. La référence au collectif varie également, passant d'un usage fréquent du "ON-collectif" à une présence plus marquée des pronoms individuels (JE/IL) avant un retour aux groupes d'appartenance. Concernant la dynamique de construction des réponses, la

première unité montre un processus cyclique de questionnement et d'élaboration de règles, tandis que la seconde unité se concentre davantage sur le partage d'expériences et la résolution de problèmes. Enfin, les règles élaborées et la division du travail évoluent de manière similaire et progressive, avec une réflexion de nouvelle répartition des tâches dans l'accompagnement des EN, que ce soit sur des principes d'accompagnement ou des étapes progressives à déterminer.

2.2. Etude croisée des raisonnements

Nous analysons les raisonnements issus des trois ACS menés suite au troisième temps de travail vécu par le collectif. Ils sont les traces de développement des parcours individuels générés par et dans le collectif. Deux temps constituent cette étude : (1) le pistage des parcours de chaque formateur ; (2) une analyse croisée des développements, nous permettant de mieux appréhender les dynamiques intra-collectives.

2.2.1. PEMF

19 raisonnements sont identifiés dans le discours de PEMF. La majorité de ces raisonnements se centre sur l'échange avec CPC autour de l'outil de co-positionnement qu'elle a élaboré et donné à voir sous le format d'un extrait vidéo (14 raisonnements).

Les buts poursuivis par PEMF sont de trois ordres dans cette ACS sur TTC. Elle fait en sorte : (1) d'argumenter son point de vue ; (2) de s'inscrire dans une dynamique collective d'évolution ; (3) de chercher le réel d'un objet de travail. Sa volonté d'argumenter est en tension entre des moments où elle souhaite adhérer à ce que CPC dit (TTC3/ACS/PEMF/R6), mais cherche aussi à voir ce que pense CPC de son outil (TTC3/ ACS/PEMF/R1+15), à la convaincre de l'intérêt de son outil (TTC3/ACS/PEMF/R5) et à lui faire comprendre comment elle a mis en place l'outil (TTC3/ ACS/PEMF/R7+10). Ce but évolue dans la volonté de trouver une solution à la tension de points de vue entre CPC et elle (TTC3/ACS/PEMF/R9) et trouver un équilibre dans son propos auprès de CPC (TTC3/ACS/PEMF/R11), tout en inscrivant le discours qu'elle a dans une recherche de réel, par exemple en souhaitant voir la compétence en discussion dans la réalité de la classe (TTC3/ACS/PEMF/R17) et ou arrêtant d'idéaliser des fonctionnements pluri-catégoriels existants (TTC3/ACS/PEMF/R18).

La poursuite de ces buts sous-tend des mobiles adressés à divers destinataires. PEMF adresse ses motifs d'agir à la fois aux EN, ses prises de parole au sein du collectif étant la résultante d'une volonté de prendre le stagiaire dans sa fonction de professeurs et dans ses choix à lui (TTC3/ACS/PEMF/R2), d'amener les PES à être autonomes (TTC3/ACS/PEMF/R14) ou que le stagiaire en tire tous les bénéfices (TTC3/ACS/PEMF/R12), notamment de comprendre le lien entre le référentiel et la classe (TTC3/ ACS/PEMF/R17). A d'autres moments, ses mobiles sont davantage tournés vers le collectif de travail, ses membres, quand elle vise à se positionner par rapport au discours de l'un ou l'autre (TTC3/ACS/PEMF/R10), comprendre où veut en venir CPC (TTC3/ACS/PEMF/R1) ou expliquer à CPC que son outil ne peut être considéré comme un retour en arrière (TTC3/ACS/PEMF/R13). Il dépasse d'ailleurs le cadre microscopique du collectif de travail, lorsque le mobile touche l'ensemble des formateurs pluri-catégoriels dans une vision plus macroscopique qui vise à généraliser un outil de co-positionnement du M1 au T2

(TTC3/ACS/PEMF/R9) ou à « avancer sur des choses qu'on peut faire et ne pas construire un truc pour le plaisir de le construire » (TTC3/ ACS/PEMF/R18). Enfin, des mobiles sont auto-adressés, lorsque PEMF souhaite être rassuré dans l'utilisation de l'outil et se demander si ça vaut vraiment le coup (TTC3/ACS/PEMF/R15), avancer sur son outil (TTC3/ACS/PEMF/R1) et faire comprendre sa réflexion et son cheminement (TTC3/ACS/PEMF/R5).

2.2.2. CPC

Les 18 raisonnements identifiés sont plus variés. CPC poursuit plusieurs buts dans ce TTC3. Chronologiquement, elle dit que son premier objectif est de débiter l'échange suite au visionnage collectif de l'extrait vidéo de PEMF en entretien : elle souhaite prendre de la hauteur quant à la vidéo (TTC3/ACS/CPC/R1) et démarrer la conversation (TTC3/ACS/CPC/R2). Son échange avec CPC va l'amener à viser une vigilance dans sa communication et ne pas être dans la critique négative (TTC3/ACS/CPC/R3), faire une remarque acceptée et acceptable (TTC3/ACS/CPC/R4), prendre des précautions (TTC3/ACS/CPC/R5) et ne pas froisser (TTC3/ACS/CPC/R7). Ces précautions prises, elle a pour volonté que PEMF et elle travaille ensemble dans un même but, l'impliquer (TTC3/ACS/CPC/R8) et trouver une alternative ensemble à la tension de points de vue (TTC3/ ACS/CPC/R9), avancer sur l'outil, aussi bien sur le fond que sur la forme (TTC3/ACS/CPC/R10) et trouver une réponse au « concrètement » que PEMF avance (TTC3/ACS/CPC/R12). Elle n'oublie pas d'argumenter son point de vue, dire ce vers quoi elle pense que le collectif doit tendre (TTC3/ACS/CPC/R13) et revient sur la préoccupation des mots clés de l'outil (TTC3/ACS/CPC/R14). Quand l'échange tourne davantage au ping-pong verbal entre PEMF et FU, ne touchant pas à sa préoccupation première, elle a pour objectif de s'informer (TTC3/ACS/CPC/R15), mieux connaître le contexte (TTC3/ACS/CPC/R16) et noter la nouvelle information obtenue, par exemple la nouvelle temporalité M1 à T2 à penser (TTC3/ACS/CPC/R18). Ses opérations naviguent alors entre des précautions prises dans sa communication auprès de PEMF (TTC3/ ACS/CPC/R5), en trouvant les mots justes (TTC3/ ACS/CPC/R3), cherchant les mots positifs, justes, le moins agressifs (TTC3/ ACS/CPC/R4+7) et des gestes d'argumentation méthodiques en ayant deux propos intentionnels et progressifs dans son intervention auprès de PEMF (TTC3/ACS/CPC/R6), en commençant à argumenter, à voir avec PEMF comment on pourrait faire autrement ou améliorer son outil (TTC3/ACS/CPC/9), en abordant ensuite la forme (TTC3/ ACS/CPC/R10) ou étant le nez dans ses feuilles, en sachant qu'elle avait déjà travaillé sur une préoccupation citée (TTC3/ ACS/CPC/R12). Elle peut être amenée à insister sur certains points (TTC3/ACS/CPC/R13), parfois avec une pointe d'agacement (TTC3/ACS/CPC/R14) et partager directement sans filtre (TTC3/ACS/CPC/R2). Ses mobiles sont alors soit liés au développement du collectif de travail, avec la crainte que la séance va mal démarrer (TTC3/ ACS/CPC/R3), parce qu'ils sont au début et que c'est une relation qui est en train de se construire (TTC3/ ACS/CPC/R5) et liés au respect d'autrui, celui de ne pas heurter (TTC3/ACS/CPC/R4). D'autres mobiles sont plutôt liés à l'objet de travail du collectif, c'est-à-dire se projeter, voir comment l'outil peut être développer et utiliser pour l'accompagnement des T1 et des PES (TTC3/ACS/CPC/R10+16), voir comment le collectif pourrait organiser, découper ou programmer cette idée de compétences sur plusieurs années (TTC3/ CS/CPC/R13+18). D'autres mobiles sont adressés aux EN, « parce que c'est pas si clair dans la tête des jeunes enseignants » (TTC3/ACS/CPC/R14) ou à son collectif

d'appartenance premier : arriver à des positionnements plus précis en T1 et gagner du temps (TTC3/ACS/CPC/R11).

2.2.3. FU

19 raisonnements sont identifiés dans l'ACS de FU. Les buts poursuivis sont différents de ceux de CPC et PEMF, puisqu'il s'agit d'objectifs d'information et d'approfondissement de connaissances, comme avoir des éléments sur l'outil de PEMF (TTC3/ACS/FU/R3) et entrer dans ce travail de tuteur ou tutrice (TTC3/ACS/FU/R4) et noter, se faire un petit pense-bête sur les éléments intéressants (TTC3/ACS/FU/R5), comme le fait de lister certaines compétences au cours d'un entretien avec un EN (TTC3/ ACS/FU/R6). Il souhaite faire des liens avec : (1) son activité d'accompagnement auprès de l'EN qu'il suit, que la question du lien avec le référentiel de compétences soit plus explicite (TTC3/ACS/FU/R7), le dire de manière explicite (TTC3/ACS/FU/R9) et ainsi souhaite que le TCC ait un ancrage concret avec sa réalité d'accompagnement (TTC3/ACS/FU/R8) ; (2) et son activité de formateur à l'INSPE (TTC3/ACS/FU/R10), essayer de lier le micro et prendre du recul, avoir une vision d'ensemble sur les années (TTC3/ ACS/FU/R11), faire en sorte de lier le travail collectif avec ce qu'il rencontre (TTC3/ ACS/FU/R16). Une tension entre des objectifs à deux dimensions s'opère entre par exemple la volonté de ne pas passer pour le rôleur (TTC3/ ACS/FU/R2) et partager une forme de détresse (TTC3/ ACS/FU/R17) tout en se demandant comment faire à l'échelle macro pour qu'on arrive à distiller ça progressivement, sur plusieurs années (TTC3/ ACS/FU/R12+13). Des objectifs plus en lien avec certains membres du collectif émergent aussi, par exemple celui de faire comprendre à CPC que c'est difficile de généraliser, que ça dépend des personnes (TTC3/ ACS/FU/R14), ou de la récupérer entre guillemets (TTC3/ ACS/FU/R19). Ses opérations touchent à l'ensemble de son environnement de travail au sein du collectif à travers :

- Sa prise de notes : il cherche ses notes (TTC3/ACS/FU/R1), il prend beaucoup de notes (TTC3/ACS/FU/R3), écrit « cibler 2-3 compétences » (TTC3/ACS/FU/R5), précise la P3 et P4 (TTC3/ACS/FU/R9) et partage ses notes avec le groupe (TTC3/ACS/FU/R18) ;
- Les autres outils à disposition : Regarder l'extrait de PEMF et écouter ses explications (TTC3/ ACS/FU/R4) ou regarder sur son ordinateur le rapport PES (TTC3/ ACS/FU/R78) ;

Tout comme il convoque plusieurs outils, il convoque aussi l'ensemble des paramètres de son activité professionnelle au cours du TTC, en liant davantage les compétences au référentiel, le montrer trouver quelque chose d'intermédiaire (TTC3/ ACS/FU/R7), faisant un lien avec les échanges eus avec les collègues qui s'intéressent à la mise en stage et ces questions de compétences en début d'année (TTC3/ ACS/FU/R10), en attrapant des questions, préoccupations qui sont les siennes (TTC3/ ACS/FU/R11), finalement en ayant en tête aussi bien l'entretien PES, que les M1 qui revenaient de stage et quand CPC a parlé des T1-T2 (TTC3/ ACS/FU/R13). Il s'empêche néanmoins des prises de parole : il ne parle pas trop cette fois-ci (TTC3/ ACS/FU/R2), intervient peu (TTC3/ ACS/FU/R5), ne dit pas à CPC pas qu'elle est trop catégorique (TTC3/ ACS/FU/R14) et ne revient pas sur les travaux que faisaient les responsables des roupes ALS (TTC3/ ACS/FU/R16). Ces objectifs sont la déclinaison de plusieurs mobiles, qui sont tournés vers son activité auprès de PES : il a pour souhait de réutiliser

ses notes, les relire, extraire des éléments pour la prochaine fois où il ira voir PES (TTC3/ ACS/FU/R5), entrer directement dans l'utilisation de cet outil et être davantage explicite (TTC3/ ACS/FU/R6), éviter cette forme de plaquage associé à la note en lien avec le rapport qui s'appuie sur le référentiel (TTC3/ ACS/FU/R7) pour que ça ait du sens entre le rapport où tout est explicité et moi dans les mots et phrases qu'il formule (TTC3/ ACS/FU/R9). Finalement, il veut mettre en lien, revoir sa position, réfléchir savoir si c'est la bonne position, la bonne méthode, la bonne manière lors de mon entretien (TTC3/ ACS/FU/R8). Plus largement, des mobiles s'adressent à l'ensemble des EN, qu'ils arrivent à s'approprier des capacités professionnelles (TTC3/ ACS/FU/R12), pour qu'en T1 ils aient compris pour savoir quand et comment leur faire comprendre pour qu'en T1 ce soit réglé (TTC3/ ACS/FU/R16). Il renvoie ses mobiles à la fois à l'INSPE avec pour mission d'essayer de réfléchir aux étudiants qu'on met en stage (TTC3/ ACS/FU/R10), se questionner sur l'avenir de la maison (TTC3/ ACS/FU/R11) et essaie de ramener un peu tout ça à l'INSPE (c'est une déformation) (TTC3/ ACS/FU/R18), mais aussi au collectif de travail qui doit se questionner sur comment faire pour que ça marche et qu'est-ce qu'il faudrait qu'on fasse tous (TTC3/ ACS/FU/R17).

2.2.4. Synthèse

Le lecteur trouvera en schéma 37 une conceptualisation des raisonnements croisés des formateurs du collectif de travail lors des UA 25 et 26 du TTC. Le légendage est le suivant : (1) le **rouge** témoigne de tensions individuelles ; (2) le **bleu** d'adhésions ou d'éléments se retrouvant dans les raisonnements des 3 formateurs ; (3) le noir n'entre pas en réponse à d'autres raisonnements et reste singulier au formateur.

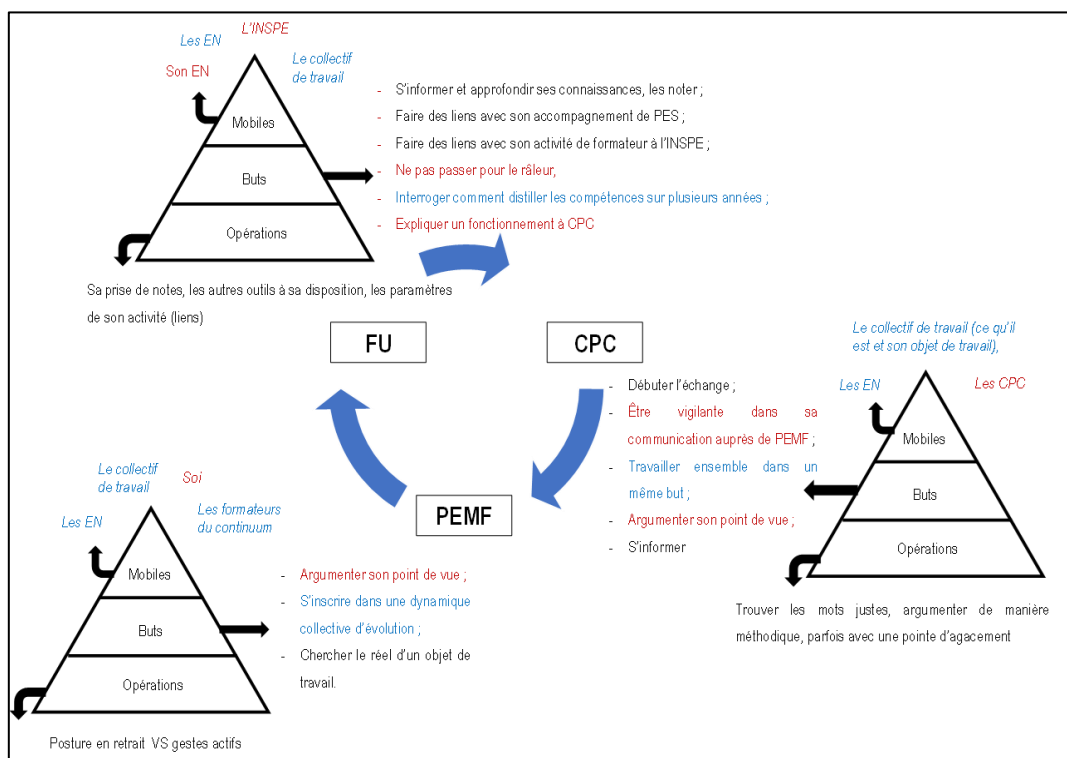


Schéma 37 : Conceptualisation des raisonnements croisés des formateurs (TTC3 - UA25-26)

Dans ce temps autour de l'élaboration d'un outil qui fait le lien avec le référentiel de compétences de l'EN pendant l'entretien, les intentions poursuivies vont se rejoindre : (1) pour le collectif de formateurs, notamment celui de s'inscrire dans une dynamique collective d'évolution autour de la progressivité à envisager pour accompagner progressivement les compétences chez l'EN ; (2) pour un collectif incomplet, comme le but d'argumenter son point de vue sur le contenu de l'outil discuté, mais peuvent aussi. Ils sont le fruit de mobiles communs dont les destinataires sont alors les EN ou le collectif de travail. Dans le tableau 31, on perçoit bien que le mobile fait référence à l'EN, le but est un élément d'argumentation chez PEMF et CPC et un élément d'action chez FU, chacun s'exprimant d'une autre manière dans les opérations.

Formateur	Mobile	But	Opération
PEMF TTC3/ACS/R2	Pour prendre le stagiaire dans sa fonction de professeur des écoles et dans ses choix à lui,	faire en sorte de ne pas être subjective, d'être dans un jugement de la personne ou dans un jugement par rapport à ce que je fais moi,	en [passant par] des faits.
CPC TTC3/ACS/R10	Pour se projeter et voir comment on peut le développer et l'utiliser après, pour l'accompagnement des T1 et (...) pour les PES,	faire en sorte d'avancer sur cet outil-là, sur le fond mais aussi sur l'outil avec tout ce qu'on avait dit et trouver une solution,	en abordant la forme et en cheminant.
FU TTC3/ACS/R5	Pour les réutiliser, les relire, extraire certains éléments qui m'intéressent pour la prochaine fois où je vais voir PES,	faire en sorte de se faire un petit pense-bête sur les éléments intéressants,	en intervenant peu, en écrivant.

Tableau 31 : Etude croisée de raisonnements TTC3

Des intentions plus individuelles se dégagent, comme pour PEMF le fait de vouloir chercher le réel de l'objet de travail et ne pas idéaliser des solutions ou pour CPC et FU le fait de s'informer par le groupe, ont davantage pour destinataire du mobile sa communauté d'appartenance première. Par exemple, PEMF renvoie à sa spécificité de formatrice sur le terrain dans le mobile du raisonnement suivant : Pour comprendre (...) le lien entre le référentiel et la classe faire en sorte de voir la compétence dans la réalité de la classe en disant souvent : "Il faut qu'ils voient ce que ça recouvre en classe" (TTC3/PEMF/R17). CPC qui ne peut intervenir dans un échange entre FU et PEMF a pour objectif de s'informer : *Pour se projeter, faire en sorte de connaître le contexte* (TTC3/CPC/R16). FU renvoie à la communauté d'appartenance de PEMF en revanche : *Pour qualifier, suivre la fonction de tuteur ou tutrice faire en sorte d'avoir des éléments [sur l'outil de PEMF] en prenant beaucoup de notes* (TTC3/FU/R3). Il se dégage donc des buts et des mobiles encore en lien avec son collectif d'appartenance. Il va aussi se dégager des mobiles plus en lien avec sa personnalité ou des valeurs que chacun porte en lui dans le collectif. Ainsi PEMF attende voir ce que pense CPC de son outil pour être rassurée dans l'utilisation de l'outil (TTC3/PEMF/R15). FU ne souhaite pas passer pour le râleur (TTC3/FU/R2) et CPC est vigilante dans sa communication pour en pas heurter (TTC3/CPC/R4). Chaque personnalité se dégage dans le collectif. Enfin, il y a des buts et mobiles qui sont tournés vers le collectif de travail, donc auto-adressés, ou vers des relations inter-individuelles. Le collectif a pour intention

d'avancer (R1 et R18 chez PEMF ; R9 -10 -13 -16 chez CPC ; R12-R13 chez FU). Cela se fait avec des moments où il faut convaincre : *Faire en sorte de récupérer CPC entre guillemets qui trouvait que c'était pas assez* (TTC3/PEMF/R19) et *Pour expliquer à CPC que finalement, c'est pas vraiment un retour en arrière* (TTC3/PEMF/R13). Nous retrouvons ainsi des moments où l'individuel ressort et pousse le pouvoir d'agir de l'un ou l'autre formateur, des moments où le collectif d'appartenance premier ressort, des moments de consensus commun en lien avec la visée de développement de compétences de l'EN et des moments de tensions.

2.3. Etude de l'agentivité

L'étude croisée des raisonnements a témoigné de tensions au sein du collectif de travail. Sur quoi portent ces tensions ? Deux nœuds de niveau 2 sont identifiés dans les ACS en nous appuyant sur la modélisation du système d'activité d'Engeström : (1) entre le sujet-collectif, l'artefact et la règle ; (2) entre le sujet-collectif, la communauté et la division du travail.

2.3.1. Nœud n°1 : L'outil de co-positionnement

Le premier nœud peut se formuler ainsi : le sujet-collectif [veut] renforcer le continuum M2/T2 [par] l'intégration d'un outil qui fait le lien avec le référentiel de compétences de l'EN pendant l'entretien [en] évitant d'être dans des choses trop générales (...), sur du subjectif (...), donner plus d'objectivité et de traitement complet de la compétence [via] la communauté pluri-catégorielle de formateurs contribuant à l'accompagnement des EN. Des tensions émergent entre les pôles sujet / artefact / règles (Schéma 38)

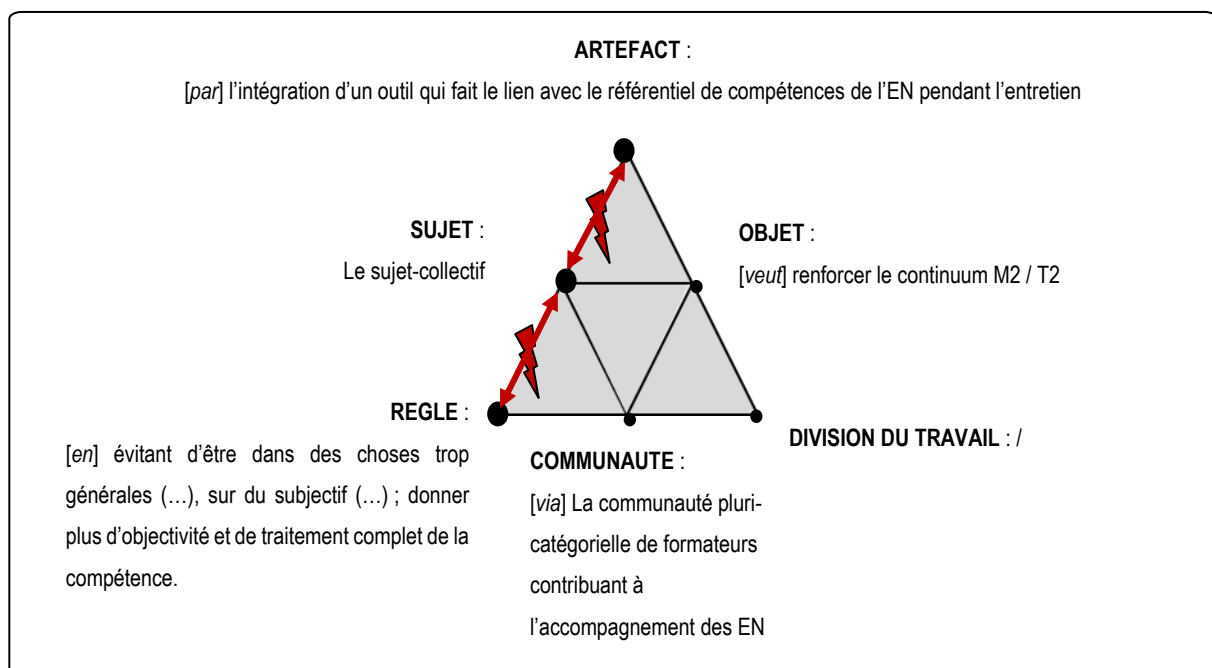


Schéma 38 : Agentivité – Nœud 1 – Outil de co-positionnement

Ce que donne à voir le TTC

Cinq temps constituent cette UA : (1) un silence collectif suite au visionnage de l'extrait vidéo de l'entretien de PEMF et l'EN ; (2) un échange davantage entre CPC et PEMF sur le contenu de l'outil utilisé, alors que CH médie l'échange et FU est plus en retrait ; plusieurs règles émanent de ce temps ; (3) un questionnement sur la forme de l'outil au regard des règles qui ont été posées ; (4) un questionnement, insufflé par FU, autour de la compréhension des compétences par les EN et comment elle peut être travaillée au sein d'un continuum de formation ; une nouvelle division du travail émerge ; (5) un partage d'outils entre CPC et PEMF. Plus spécifiquement, le deuxième temps du TTC donne à voir un échange avec une plus forte présence de CPC et une construction de règles qu'elle insuffle au sein du collectif. PEMF échange avec elle, dans une dynamique de ping-pong et FU est plus en retrait. CPC apporte des remarques et questionne le contenu de l'outil que PEMF a construit pour son entretien : « On est encore sur du subjectif, parce que "c'est bien", qu'est-ce qu'on met exactement derrière... quelles sont les compétences derrière "la gestion" ? Qu'est-ce qu'on vise finalement ? Peut-être... Je sais pas comment on pourrait le faire, mais reprendre justement les mots-clés ou au moins les idées clés ou la formulation de certaines compétences qu'on aura bien ciblées » (TTC3/UA25/CPC/449). La dynamique de parole se situe dans un JE/TU entre PEMF et CPC et un ON/IL qui se construit des règles du collectif à destination de l'EN.

Ce que les ACS apprennent

L'analyse des ACS montre une tension autour du pôle « règle » dans la première partie de l'UA que CPC lance dans le collectif : *[en] évitant d'être dans des choses trop générales (...), sur du subjectif (...); donner plus d'objectivité et de traitement complet de la compétence.*

PEMF dit : « Alors là, moi ça m'a dérangé, en fait, ce qu'elle dit, que c'était de l'ordre du subjectif quand on dit : "C'est bien" » (TTC3/ACS/PEMF/6). Elle y reviendra à plusieurs reprises en énonçant qu'elle ne comprend pas la règle proposée par CPC : « Elle reparle d'objectivité et de traitement. Et à ce moment-là, je n'ai pas compris en quoi le fait d'utiliser des mots clés pouvait être dans de la subjectivité (...) Je n'ai pas compris son raisonnement, les liens qu'il y avait entre les mots-clés et la subjectivité » (TTC3/ACS/PEMF/17+19). Au contraire, CPC use de précaution dans sa communication : « Oui, alors là, j'avais... Je sentais que c'était... Je voulais pas être dans la critique négative (...) C'était... une suggestion que je pouvais lui faire par rapport au discours tenu pour... qui me semblait... on n'allait pas à l'essentiel et on restait sur quelque chose de "c'est bien/c'est pas bien", mais finalement, ça fait pas avancer, ça fait pas progresser la stagiaire. Et... Et ça j'ai... Je me suis dit : "Faut pas que je"... Y'avait déjà ce blanc, si en plus, je démarre et c'est une critique... » (TTC3/ACS/CPC/24). Une tension naît autour de l'artefact, pour lequel le sujet-collectif n'a pas le même point de vue sur la règle : un dilemme est présent entre noter des mots-clés vs noter des compétences dans l'outil.

Néanmoins, une progression dans l'échange est notée avec des efforts de compréhension de part et d'autre, dans avec des allers-retours entre adhésions et tensions sur cette règle dans le discours de PEMF. Un rapprochement se fait sentir : « "Ok, elle parle d'observables, c'est là où elle veut en venir", quoi. Je comprends petit à petit où elle veut en venir, que les mots-clés ne visaient pas un observable bien précis ». C'est le signe d'une adhésion, mais

qui va vite être contrebalancé : « Oui, je comprends, mais là je fais quand même pas le lien avec la subjectivité » (TTC3/ACS/PEMF/26+28). Preuve d'une stabilité génératrice de développement, un jeu d'argumentation se met en œuvre, perceptible dans l'ACS de PEMF, par des traces :

- d'adhésion : « Ouai, mais j'adhère à ce qu'elle dit » ; « Et là, je me dis : "Bon", je pense qu'on s'est mieux comprises, quoi » (TTC3/ACS/PEMF/40) ; « Je suis ravie qu'elle s'engage en fait avec moi dans l'action et qu'elle cherche avec moi une solution, et voir comment on peut faire évoluer l'outil » (TTC3/ACS/PEMF/60).
- de tensions : « Clairement, je l'ai pas sentie s'inscrire dans la conversation » (TTC3/ACS/PEMF/60) ; « Ben là, en fait, je me dis, on repart en arrière sur ces histoires de mots-clés » (TTC3/ACS/PEMF/71) ; « Je me dis : "Bon ben, mes mots-clés ne lui plaisent définitivement pas" » (TTC3/ACS/PEMF/77).
- d'intention projetée sur autrui : « J'ai l'impression qu'elle essaie aussi un peu de me convaincre d'une méthodologie » (TTC3/ACS/PEMF/40).

CPC, sur le même extrait visionné en ACS, recourt aux mêmes éléments dans son discours, puisqu'elle énonce : (1) des traces de rapprochement avec PEMF : « Là, je me dis : "Je crois que, du coup, ça a cheminé, et qu'elle arrive à se dire : "Ah, effectivement, je peux peut-être davantage le... le préciser par compétence"". Si, elle avait ses compétences, là dans son histogramme. Je ne sais plus quel mot elle avait mis en-dessous » (TTC3/ACS/CPC/54) ; (2) des traces de possibles tensions : « J'avais envie de le dire et je me suis dit, si je ne le dis pas à ce moment-là, ben c'est dommage, parce que là, c'est vraiment l'occasion. Et puis, je me suis dit : "Je peux pas le dire comme ça de but en blanc", » (TTC3/ACS/CPC/43) ; (3) comment elle perçoit PEMF : « Ouai, elle était en retrait. Ce qui peut se... ce qui peut tout à fait se comprendre, parce que... » (TTC3/ACS/CPC/67). Un développement s'opère ici entre ces trois composantes adhésion / tension / intention projetée. Elles vont participer au cheminement, au développement de PEMF : « Donc, je me suis dit : "Oui, à un moment donné, oui effectivement, peut-être que le fait d'utiliser des mots-clés, c'est pas tout à fait clair, elles ont peut-être pas tous les observables que j'ai envoyés en tête". Donc le fait de les remettre encore une fois sur l'outil, ça permet après de faire des liens » ((TTC3/ACS/PEMF73). Un consensus est trouvé entre CPC et PEMF, collectif de formateurs alors incomplet. Où est FU dans tout ça ? Qu'en dit-il ? FU adhère : « Mais elles m'ont convaincu, elles m'ont convaincu ce matin-là, que c'est vrai qu'en fait, oui... C'est... Je pense que c'est aussi la réflexion de CPC » (TTC3/ACS/FU14). Dans cette tension, il se place comme un intermédiaire : « Mais ces mots [en référence aux mots-clés, utilisés par PEMF dans son outil] (...), moi je les trouve beaucoup plus proche du référentiel que moi, mes mots, mais bon. Moi, j'ai trouvé qu'elle était... Ou alors, elle est peut-être entre nous deux, PEMF. Mais peut-être que j'ai pas encore tranché, hein. Je suis en train de cheminer pour savoir si... Mais en tout cas, ce qui est certain, c'est que je veux que ce soit plus explicite chez moi, ça l'est pas assez » (TTC3/ACS/FU/22). On note que FU, peu verbal dans le TCC, adhère pourtant facilement à cette règle, car elle fait sens aussi pour son activité plus individuelle auprès de son EN. Enfin, CH est perçu comme celui qui fait l'intermédiaire par PEMF : « Et là, je me dis : "Merci CH, tu as compris ce que je voulais faire !" (rire). Merci d'être dans ma tête ! Et c'était tout à fait ça mon objectif, c'était d'être dans quelque chose d'un peu abordable aussi pour la PES » (TTC3/ACS/PEMF/69) et « C'est ça, c'est exactement ça. T'as bien résumé le truc (rire)... » (TTC3/ACS/PEMF/74).

2.3.2. Nœud n°2 : Le continuum de formation

Ce nœud peut se formuler ainsi : Le sujet-collectif [veut] renforcer le continuum M2/T2 [par] l'intégration d'un outil qui fait le lien avec le référentiel de compétences de l'EN pendant l'entretien [en] explicitant les compétences aux EN [via] la communauté pluri-catégorielle de formateurs contribuant à l'accompagnement des EN [en] le faisant d'abord à l'INSPE (même si ça dépend des tuteurs), ensuite par les CPC qui pourraient enchaîner et poursuivre ; chaque formateur reprend et explicite les compétences. Des tensions émergent entre les pôles « sujet », « communauté » et « division du travail » (Schéma 39).

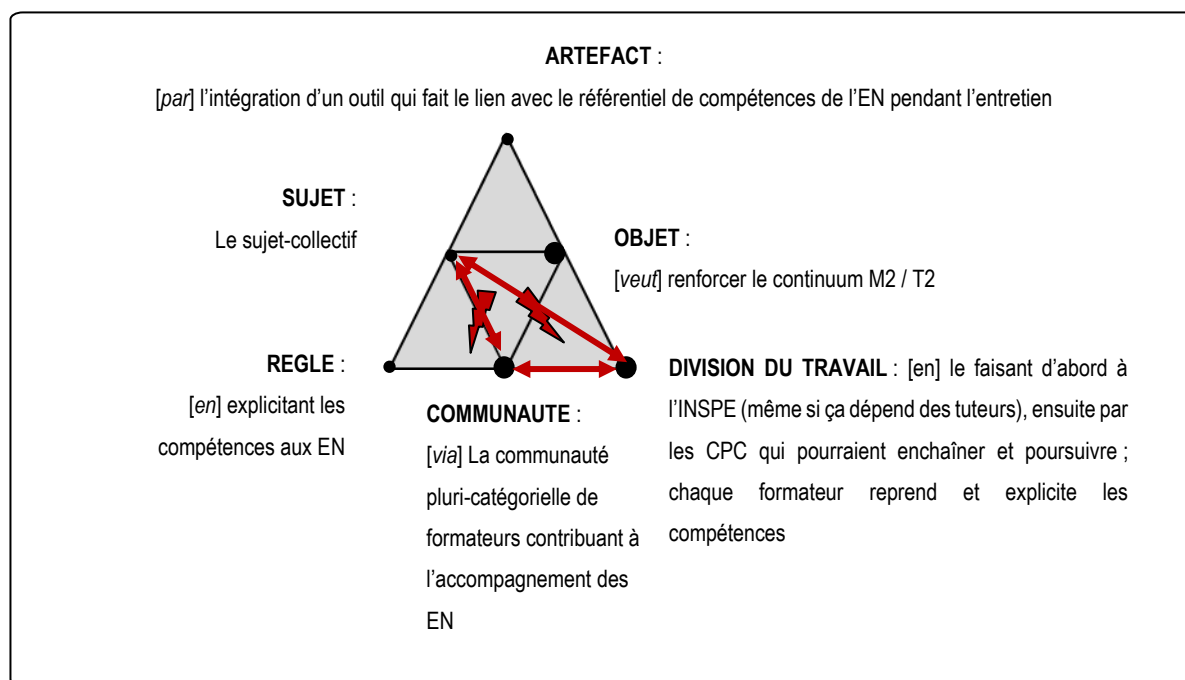


Schéma 39 : Agentivité – Nœud 2 – Continuum de formation

Ce que donne à voir le TTC

Ce nœud débute lorsque FU réintègre verbalement le collectif de travail de manière courte mais efface en parlant des compétences du référentiel : « Est-ce qu'ils les comprennent ? » (TTC4/UA25/FU/474). Une adhésion est déjà visible dans les prises de parole du reste du collectif sur ce questionnement dont la réponse est négative. Le questionnement qui va suivre est celui de comment faire en sorte que les EN comprennent mieux ces compétences de leur référentiel. Le collectif va convoquer ses collectifs d'appartenance premiers et les institutions auxquels ils sont rattachés pour construire des règles qui ne sont pas remises en question dans les ACS, comme [S'assurer] que les EN comprennent ce que recouvrent comment réalité les compétences et *Expliciter les compétences aux EN*, le tout avec la volonté d'*Avoir un discours commun [entre les formateurs]*. Le répartition des rôles se fait progressivement dans le discours, avec des éléments apportés par CPC que FU nuance.

Ce que les ACS apprennent

L'adhésion au questionnement de FU quand il dit : « Mais est-ce qu'ils les comprennent ? » est forte par PEMF : « Et moi je suis complètement d'accord avec FU » (TTC3/ACS/PEMF/77). CPC, au même moment, est plus mitigée ou méfiante dans sa réaction : « Ben là je me dis : "Comment c'est présenté ? Comment est-ce que c'est présenté avant ?" Et là, oui, j'ai envie d'en savoir un peu plus » (TTC3/ACS/CPC/133). Le sujet, car il est pluriel, concentre en lui déjà un nœud de premier niveau, dans le sens où une tension est présente au sein de son collectif, indépendamment des autres paramètres de sa structure socio-institutionnelle. Par exemple, des incompréhensions naissent. Ce ne sont pas des tensions génératrices de ressources, mais des incompréhensions décelées lors des ACS et des interprétations erronées. Lorsque FU dit dans le TTC, « je pense qu'avec une tutrice comme PEMF, elle a compris PES » (TTC5/UA26/FU/485), c'est interprété par PEMF comme un signe de valorisation : « Ah ouai, franchement. Je suis rentrée à la maison, j'ai dit : "Tu sais pas ce qu'il a dit FU ?" (rire). Ah nan, mais ça m'a fait plaisir ! » (TTC3/ACS/PEMF/83). Or, l'intention de FU est autre : « C'est pour ça que je veux lui faire comprendre à CPC : "Attention, ça dépend des personnes" » (TTC3/ACS/FU/92) et « Là, CPC, dans mon esprit, généralisait de trop : "Et forcément, à l'INSPE, ça ne va pas". "Mais non", j'essaie de lui montrer qu'il y a des tuteurs qui interviennent aussi à l'INSPE » (TTC3/ACS/FU/94).

Le sujet se trouve en tension dans le nœud qui le lie à son pôle « communauté ». CPC trouve confirmation dans ses pensées de manque de formation à l'INSPE sur l'explicitation des compétences du référentiel : « Oui, donc il confirme ce que je pensais. C'est pas suffisamment fait ou pas fait du tout. "Voilà, ça fait partie de votre évaluation, voilà les compétences", et puis on s'arrête là. » (TTC3/ACS/CPC/135). Une tension naît entre la vision de CPC du travail à l'INSPE que FU représente au sein du collectif de travail : « Excuse-moi, mais je la trouve trop catégorique, là, CPC. Je lui ai pas dit, mais elle dit : "C'est pas fait du tout". C'est pas vrai : c'est fait, mais pas bien » et « Elle me renvoie quand même à l'INSPE, mais je le sens, je le sais, j'ai déjà compris. Mais, c'est vrai que moi non plus, je ne viens pas défendre la maison, puisque souvent, je ne fais ressortir que ce qui ne marche pas » (TTC3/ACS/FU/87+89). Ces tensions vont s'amenuiser pour aboutir à une adhésion CPC/FU selon le point de vue de FU : « Oui, parce que là pour, le coup, elle m'a rejoint. Parce qu'on expliquait, ce qu'on était pour les M1 qui allaient en stage. Et là, je l'ai récupérée, entre guillemets. Et c'est vrai qu'elle trouvait que c'était pas assez, ben oui, et alors je lui ai expliqué pourquoi » (TTC3/ACS/FU/140). Ici, la tension semble génératrice de ressources, par le truchement des échanges et des explications de fonctionnements inter-institutionnels. La complexité du nœud sujet / communauté est accentuée par le caractère pluriel du sujet, qui fait émerger les préoccupations de chaque communauté d'appartenance première. PEMF revient dans le TTC sur la nécessité que les EN fassent le lien entre les compétences et le concret de la classe, car il s'agit de sa spécifiée au sein du collectif : elle accompagne les EN au sein de la classe et elle est toujours enseignante. « Je veux quand même leur dire. Concrètement, dans la classe, c'est ça, y'a plein de jeunes qui ne comprennent pas ce qu'on leur demande. Ca, ils voient pas ce que ça veut dire (TTC3/ACS/PEMF/121). Ainsi, elle se retrouve en tension avec CPC, par la spécificité qui la démarque : « Pour expliquer aussi à CPC que finalement, c'est pas vraiment un retour en arrière. Quand elle dit : "Pourquoi on refait marche arrière de nouveau et qu'on redonne les mots-clés etc... ?", c'est pas une marche arrière, c'est un accompagnement différent, c'est une explicitation différente des compétences et des attendus » (TTC3/ACS/PEMF/123). CPC adhère pourtant aux propos de PEMF : « Oui, oui, le concret... Et, elle a raison. Je

disais aussi... Finalement, on utilise une formulation, mais on n'est pas du tout sûr que l'enseignant sache qu'il y a autant de compétences qui soient développées dans cette grande compétence, puisqu'elle est tellement » (TTC3/ACS/PEMF/157). Il y a à nouveau mécompréhension ou projection sur l'autre d'intentions qui sont erronées, d'après le discours des ACS. Chacun peut être renvoyé à son collectif d'appartenance premier, les représentations que chacun s'en fait, si elles ne sont pas déconstruites ou explicitées.

L'étude croisée des raisonnements met en lumière des tensions significatives au sein du collectif de travail, qui se manifestent à travers des nœuds de tension identifiés dans l'analyse des systèmes d'activité d'Engeström (2001). Le premier nœud, centré sur l'outil de co-positionnement, révèle des tensions entre le sujet-collectif, l'artefact et la règle. Ces tensions émergent autour de l'intégration d'un outil visant à renforcer le continuum M2/T2 en lien avec le référentiel de compétences de l'Éducation nationale (EN). L'échange entre les membres du collectif montre une difficulté à s'accorder sur la forme et le contenu de cet outil, notamment entre PEMF et CPC. La tension est exacerbée par des divergences de compréhension des concepts de subjectivité et d'objectivité dans l'évaluation des compétences, bien que des efforts de rapprochement soient perceptibles, notamment par une progression dans l'échange et une tentative de trouver un consensus. Le second nœud concerne le continuum de formation et les tensions entre le sujet-collectif, la communauté et la division du travail. Ici, les tensions se focalisent sur la manière d'explicitier les compétences du référentiel aux enseignants en formation (EN). Le questionnement sur la compréhension des compétences par les EN suscite des échanges divergents, notamment entre FU et CPC, qui perçoit un manque de formation à l'INSPE. Les tensions au sein de ce nœud sont révélatrices des différences de perception et de pratiques entre les membres du collectif, liées à leurs appartenances institutionnelles respectives. Ces tensions, bien qu'inévitables dans un collectif pluri-catégoriel, montrent la complexité de l'intégration des outils pédagogiques et la nécessité d'une communication claire et d'une compréhension mutuelle pour surmonter les divergences et renforcer le continuum de formation.

CHAPITRE 3 : Synthèse des résultats

Après une présentation des résultats (1) en extériorité du collectif, à partir de l'analyse linguistique de sa dynamique de développement et l'analyse du contenu de ses objets de travail, (2) en intériorité, par ce qu'en disent les formateurs individuellement, et (3) par l'articulation de ces deux entrées en faisant une focale autour de deux moments d'agentivité du collectif, nous concluons la section des résultats par une synthèse des dimensions dynamiques du développement de ce collectif de travail pluricatégoriel de formateurs.

Pour rappel, cette étude a pour ambition d'appréhender l'activité d'un collectif pluricatégoriel de formateurs, sa production et son développement en faveur des enseignants novices à travers 3 questions de recherche : (1) Comment un collectif pluricatégoriel de formateurs d'enseignants novices se développe-t-il et produit-il ? ; (2) En quoi un collectif pluricatégoriel de formateurs est-il source de développement individuel et collectif de l'activité ? ; (3) En quoi le dispositif de formation de formateurs, sous certaines conditions, est un vecteur de transformation de l'activité collective des professionnels ? La synthèse des résultats est la résultante de la confrontation de l'étude diachronique en extériorité du collectif de travail (partie IV – Chapitre 1), de l'étude diachronique en intériorité du collectif (partie IV – Chapitre 2 – Section 1) et l'étude synchronique via deux focales d'agentivité du collectif (partie IV - Chapitre 2 – Section 2). Cette synthèse des résultats permet de comprendre la progression du collectif de travail, les circonstances influençant cette progression, et les tensions internes qui dynamisent et structurent le développement.

Cette recherche, fondée sur l'étude des verbatims des TTC, a conduit à l'identification de 65 unités d'analyse réparties en douze étapes caractérisant le développement du collectif de travail : 1) Interconnaissance et questionnement du fonctionnement inter-institutionnel ; 2) Explication de nouveaux potentiels de collaboration ; 3) Description et analyse de la situation du collectif ; 4) Elaboration d'une dynamique de réflexion collective ; 5) Première autonomie collective et besoin de soutien ; 6) Stabilisation, approfondissement et centrage de la réflexion collective ; 7) Construction d'un outil collectif : les compétences à travailler du M1 au T2 ; 8) Inscription collective dans un continuum de formation ; 9) Emergence d'un collectif tridimensionnel ; 10) Navigation collective entre construction, empêchements et recherche d'ouverture ; 11) Evolution de l'objet de travail : préparation de la présentation du travail du collectif. L'analyse de l'activité du collectif au cours de ces différentes phases révèle **cinq circonstances-type de développement du collectif** :

- La première circonstance (schéma 40) réside dans le fait que le collectif se nourrit de phases de questionnements, d'obstacles, de partage d'expériences et d'informations, nourrissant des moments de construction et de projections collectives, qui restent éphémères et fugaces. Ce sont de courts moments, pris en étau entre deux moments de partages de pratiques ou d'obstacles/questionnements. Le développement du collectif n'est pas linéaire, mais s'inscrit dans une dynamique spiralaire, discutant le

passé-présent, le rappelant régulièrement, le répétant pour mieux faire émerger les constituants d'un présent-avenir, s'ouvrant vers d'autres communautés de travail pour mieux se réorganiser.

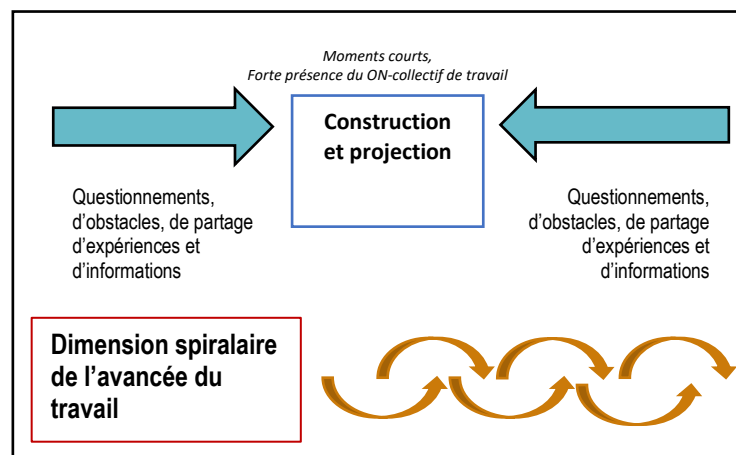


Schéma 40 : Circonstance-type n°1 de développement du collectif

- L'émergence d'une régularité dans la manière de réfléchir autour des thématiques constitue une seconde circonstance (schéma 41). Tout se passe comme si le collectif élaborait un pattern pour mieux réfléchir les situations. Ce processus, non-stable et fragile, passerait par quatre jalons : 1) un élément déclencheur de la réflexion, ici le questionnement du CH ou l'extrait vidéo des moments de formation ; 2) une confrontation des points de vue, passant par un partage d'expériences, d'illustrations incarnées, d'outils, de contextualisation du moment, des obstacles et questionnements. Il s'agit d'un moment où le collectif décrit et analyse la situation ; 3) une problématisation et conceptualisation ou une modélisation de l'existant. Cette étape n'est pas toujours présente ; et enfin 4) un consensus sous la forme d'une règle de travail, voire une division du travail projetée, une solution (mais parfois avortée), comme si un nouveau modèle était pensé. Ce consensus est à divers degré : conceptualisation, règle construite, projection, présence ou non d'une division de travail.
- Une troisième circonstance-type (schéma 41) postule que cet effort permanent est notamment le fruit d'un leadership dynamique et évolutif, partagé entre : (i) le chercheur, par son accompagnement clinique, par son questionnement, ses synthèses, ses explicitations des liens entre les formateurs, ses reformulations et clarifications collectives, ses jeux de controverse ; (ii) les autres membres du collectif, soutenant le collectif de travail, par les mêmes actions par un jeu de mimétisme et de transfert, se détachant de ses missions pour s'inscrire dans un continuum de formateurs.

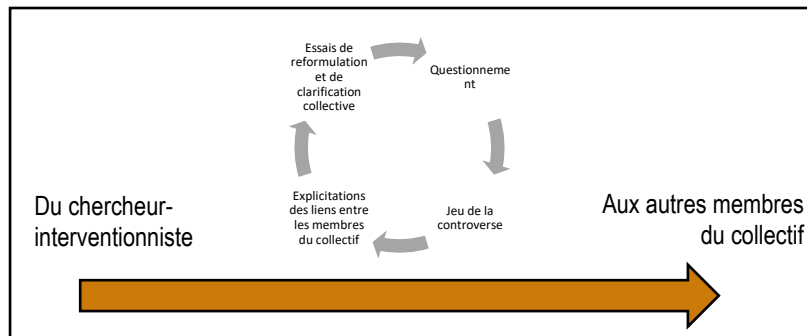


Schéma 41 : Circonstance-type n°2 et 3 de développement du collectif

- Fragile, le collectif l'est par le dynamisme entre un sujet-collectif s'exprimant d'une même voix, par un « on » au présent ou projectif, qui ne se détache pas et a besoin du « on » renvoyant au collectifs d'appartenance premier. Deux « on » se parle, celui de la première communauté d'appartenance et celui de la communauté qui se crée, entre passé et avenir, dans un présent fragile. Le collectif est composé de *subcollectifs* avec des trajectoires individuelles qu'il est impossible de gommer, qui sont enrichies par le collectif et expérimentées à l'extérieur du collectif ; des dimensions collectives incomplètes, à savoir que deux acteurs peuvent s'interroger sur une problématique que le collectif n'investit pas immédiatement de la même manière ; et enfin des dimensions collectives, notamment par la poursuite d'échanges d'informations. Cela constitue la quatrième circonstance-type de développement d'un collectif.
- Enfin, la cinquième circonstance-type réside dans les règles collectives. Elles sont de deux natures. D'une part nous identifions les règles inhérentes au collectif de travail qui se construit ; d'autre part, celles relatives à l'accompagnement de l'EN, avec un va-et-vient entre l'échelle microscopique (par exemple, relative à l'outil d'accompagnement du néotitulaire) et macroscopique (relative aux principes d'accompagnement d'un continuum de formation). Ces règles arrêtées permettent la recherche d'une division du travail inédite, entre des moments de clarification, d'états des lieux de la répartition du travail existante, celle souhaitée et celle projetée.

Ces cinq circonstances-types qui façonnent la croissance du collectif sont habitées de tensions, qu'elles soient interpersonnelles ou structurelles. Ces tensions sont constitutives du processus de formation de la nouvelle entité collective de formateurs tout en révélant les défis inhérents à l'harmonisation des perspectives et des pratiques individuelles au sein du groupe. C'est dans cette dialectique entre développement collectif et gestion des tensions que s'inscrit l'évolution du collectif, où chaque circonstance-type contribue à la construction d'un cadre de travail commun tout en mettant à l'épreuve la capacité des membres à naviguer entre leurs identités institutionnelles et leur engagement collectif. Les tensions qui émergent sont à la fois des obstacles et des leviers de transformation pour le collectif. C'est à travers ces tensions que le collectif peut évoluer, en produisant de nouvelles règles, en redéfinissant les rôles, et en clarifiant les objectifs communs. Le collectif se construit ainsi en réponse à ces tensions, oscillant entre une réflexion sur les outils existants et la création d'un nouveau cadre de travail, tout en

s'efforçant de maintenir un équilibre entre individualités et unité collective. Nous identifions **quatre tensions constitutives du développement d'un collectif de travail pluriel** :

Tension 1 : Le collectif pluri-catégoriel se développe dans une tension dynamique à trois étages : 1) l'inter-individualité ; 2) l'inter-communauté ; 3) la nouvelle entité collective.

En extériorité, cette tension se manifeste par le jeu des pronoms utilisés dans le discours du collectif. Comment le collectif parle-t-il de lui ? S'il s'exprime d'une même voix par un ON-collectif, il ne se détache pas pour autant de ON renvoyant aux collectifs d'appartenance premiers de chaque communauté de formateurs (les PEMF, les CPC et les FU). Le collectif se construit alors entre la nécessité d'évoquer le passé de ses communautés premières et de se projeter dans un avenir collectif. Cette tension binaire devient trinaire dans la confrontation des inter-individualités au sein du sujet, s'exprimant par des JE d'illustration, de partage d'informations, d'expressions de craintes et de réussites. Le collectif se construit aussi dans le dialogue de plusieurs collectifs de travail incomplets l'unissant, avec des ping-pongs verbaux en duo, et un acteur muet, l'outil au centre de la table, qui rassemble et fait office de catalyseur du collectif. Le collectif se construit de manière fragmentée, avec des glissements vers l'inter-communautaire et l'inter-individualité, dans un effort à maintenir se créer en unité.

En intériorité, cette tension se matérialise dans l'évocation d'une nécessaire intra-connaissance au sein du sujet-collectif, aussi bien dans le rôle que chacun peut y tenir, dans l'évolution des représentations des missions d'autrui ou la connaissance inter-institutionnelle qui se joue, pour aboutir à une vision systémique de l'accompagnement d'un EN. C'est par cette connaissance entre pairs formateurs que le collectif s'efforce à construire l'entité du collectif et la garantir. Celle-ci reste fragile. Les ACS mettent en lumière une tension à trois étages entre les membres individuels du sujet-collectif, le sujet-collectif réuni pour cette recherche et le supra-collectif des formateurs accompagnant un EN, tension qui puisse être génératrice de dépassement des outils déjà existants pour élaborer un outil original et généralisable. Si la sensibilité d'un formateur est davantage sur la dimension réelle de l'outil, un autre sera davantage sur la recherche de cohérence et un autres sur son utilisabilité dans ses missions. Entre soutien collectif à une production et sensibilités inter-individuelles, le collectif navigue.

Tension 2 : Le collectif pluri-catégoriel se développe dans et par l'action

En extériorité, la fixation sur un objet de travail (élaborer un continuum de formation des M1 au T2 s'appuyant sur le référentiel de compétences de l'enseignant) a été déterminante dans l'évolution du collectif. Avant cette étape, les échanges étaient davantage constitués de moments de partage d'informations, de questionnements et d'obstacles, dans une dynamique pronominal de JE/TU et d'un ON des communautés d'appartenance premières. Après, l'apparition d'un outil commun a permis une plus forte présence d'un ON-collectif et de ping-pongs verbaux rassemblant les 4 acteurs. Les moments de construction et de projections collectives sont éphémères et fugaces, pris en étau entre le nécessaire partage continu d'informations et d'expériences ou d'obstacles et de

questionnements. Une dimension spiralaire est perceptible avec la nécessité de répétition pour aller plus loin et se positionner collectivement, selon une démarche réflexive se mettant en œuvre intuitivement. L'outil devient à un alors le catalyseur des échanges, la production visible qui se construit, créant autour une dynamique d'échanges propre, rendant le discours du collectif saccadé et impersonnel. Une double posture du collectif s'imbrique entre un engagement « les mains dans le cambouis » de l'outil et une prise de hauteur sur les problématiques-métier des formateurs, avec pour effet des continuités et des ruptures dans le discours collectif.

En intériorité, cette double posture se traduit dans un dilemme constant chez les formateurs du collectif entre *échanger* vs *produire* collectivement. Si l'échange permet d'illustrer, de mieux comprendre et réfléchir, avec ses silences et ses longueurs, la production est la trace tangible d'avancée du travail. Cela va engendrer la production par le collectif de gestes et de postures au sein du collectif, de stratégies de communication pour mieux rendre tenable cette tension. Des compromis et des régulations s'échafaudent pour répondre au nœud à trois étages évoqué précédemment. Parallèlement, le collectif perçoit aussi les étapes par lesquelles il passe pour dépasser les individualismes de communautés et parvenir à une réponse collective à une situation évoquée et pour passer d'un questionnement collectif à une réflexion collective en confrontant les points de vue pour construire. La clarification de l'objet de travail a contribué à cette bascule vers plus de construction.

Tension 3 : Le collectif pluri-catégoriel se développe par la production de règles et de nouvelles organisations inédites

En extériorité, on lit une double production de règles : les unes, internes au collectif, des conditions qui lui permettent de mieux avancer dans sa réflexion (ex : créer un outil qui serve au collectif, discuter sans être focaliser sur un outil bien précis qu'il faudrait compléter de suite, utiliser un carnet de bord pour communiquer à distance) et des autres relatives à l'objet de travail (ex : réunir les formateurs en amont pour anticiper les difficultés des EN, imaginer une formation spécifique pour les stagiaires, clarifier le rôle des formateurs dans le continuum). Elles se construisent dans un va-et-vient entre une échelle microscopique de réflexion sur des outils et une échelle macroscopique de liens entre formateurs et institutions, où le ON-collectif ressort plus nettement. Certaines règles permettent d'aboutir à la prise de conscience d'une division de travail existante désormais clarifiée, d'autres permettent la proposition d'une nouvelle division de travail.

En intériorité, on remarque que ces règles sont mises à l'épreuve du terrain et permettent une évolution des pratiques dans les missions de chacun, signifiant la qualité de ressource du collectif dans les missions de chaque formateur. L'aspect dynamique des questionnements, du macro au micro et inversement, est souligné, tout comme un questionnement de plus en plus précis du collectif. De nombreuses autres règles internes au collectif ne sont visibles qu'en intériorité : les stratégies de communication de l'individuel vers le collectif. C'est une production de règles de communication. La division du travail, parfois possible, parfois moins, est spécifiée dans la dimension de nœuds à trois étages, dont le passage du niveau 1 à 2 est possible, mais du niveau 2 à 3 nécessite encore d'autres conditions.

Tension 4 : Le collectif se développe par une inter-connaissance progressive et une définition implicite de rôles

En extériorité, un premier temps d'UA consiste, sans outil médiant les échanges, à se connaître et à questionner le fonctionnement interinstitutionnel, à expliciter les nouveaux potentiels de collaboration et à analyser la situation du collectif. Un leadership est partagé entre : (1) le CH, par son accompagnement clinique et des gestes en intériorité du collectif de questionnement, synthèse, reformulation et jeux de controverse ; (2) le reste du collectif qui va vivre ses premières autonomies et soutenir le collectif, par les mêmes actions que CH, dans un jeu de mimétisme, pour mieux piloter le collectif et permettre une mise en extériorité du CH.

En intériorité, des rôles se dessinent avec une clarification de sa place pour PEMF par exemple, une compréhension du rôle de CH, parfois en intériorité, parfois en extériorité. Le collectif est à géométrie variable : parfois à 3, parfois à 4 avec le CH. Aussi, les représentations sur autrui évoluent et permettent une inter-connaissance des personnes, des missions, des institutions.

Cette étude a mis en lumière les dynamiques complexes qui façonnent le développement d'un collectif pluricatégoriel de formateurs d'enseignants novices. Les circonstances-types identifiées révèlent un processus de développement non linéaire, caractérisé par des tensions qui, loin d'être des obstacles, se révèlent être des leviers de transformation pour le collectif. Ces tensions catalysent l'émergence de nouvelles règles, la redéfinition des rôles, et la construction d'un cadre de travail commun. Le collectif évolue en réponse à ces défis, oscillant entre réflexions sur les pratiques existantes et création de nouvelles modalités d'action collective.

PARTIE V : DISCUSSION et PRECONISATIONS

Cette partie met en discussion les résultats présentés dans la quatrième partie. Un premier chapitre permettra une discussion épistémologique autour de la conceptualisation d'un collectif de travail, du travail collectif qu'il mène au concept de sujet-collectif et d'agentivité collective. Une discussion méthodologique reviendra sur la manière d'appréhender un collectif de travail pluricatégoriel, l'innovation méthodologique nécessaire et le rôle du clinicien-chercheur. Enfin, dans une perspective plus praxéologique, nous questionnerons l'avenir de ce dispositif de formation et émettons des préconisations pour clore ce chapitre.

La discussion des résultats obtenus dans cette thèse permet de situer notre recherche dans le cadre plus large des études existantes, en mettant en lumière ses apports spécifiques, notamment en matière de conceptualisation du collectif. Nos résultats témoignent d'un développement du collectif de travail pluri-catégoriel de formateurs reposant sur cinq circonstances-types qui ont permis à ce que ce collectif maintienne sa volonté de travailler ensemble dans une dimension volitionnelle : 1) des moments de construction collective et de projection, ponctués par des partages de pratiques et des questionnements, dans une temporalité non-linéaire et dynamique ; 2) une régularité émergente dans la réflexion sur les thématiques, incluant éléments déclencheurs, confrontations, problématisations et conceptualisations ; 3) un leadership dynamique et évolutif, notamment le rôle du coordinateur (CH) dans le soutien clinique; 4) un collectif fragile qui se fissure occasionnellement en plusieurs sous-collectifs incomplets et de collectifs d'appartenance premiers; 5) des règles collectives portant sur la construction et le contenu du collectif, articulant une vision micro et macro. En interne, quatre tensions clés génèrent un pouvoir d'agir collectif : la construction du collectif dans le dialogue, une double posture d'engagement et de réflexion, une double production de règles internes et externes, et un développement par inter-connaissance progressive et redéfinition des principes de division du travail.

Dans cette Partie V, nous discuterons les résultats obtenus par notre étude au regard des questions de recherche qui ont guidé nos travaux. La participation à une pratique sociale implique non seulement d'acquérir des compétences, mais aussi de devenir membre d'une communauté de pratique (Lave et Wenger, 1991), ce qui rejoint notre réflexion sur la construction d'un collectif. Les innovations méthodologiques apportées par notre approche confirment l'idée que les méthodes de recherche doivent s'adapter à la complexité des objets étudiés (Guba et Lincoln, 1989). Ces éléments montrent que la discussion des résultats est non seulement un exercice de synthèse, mais aussi un moment de dialogue critique avec la littérature existante, nécessaire pour valider et affiner les conclusions de notre recherche. Trois points nous semblent essentiels à mettre en débat avec d'autres travaux se rapprochant des nôtres, dans une même perspective clinique de l'activité :

- (1) Dans une visée épistémologique, comment notre recherche contribue-t-elle à l'actualisation de connaissances sur la conceptualisation et le développement d'un collectif ?
- (2) Dans une perspective méthodologique, quelle innovation méthodologique nous semble apporter cette recherche pour appréhender un collectif de travail ?
- (3) D'un point de vue praxéologique, quelles transformations ont eu lieu et comment ce dispositif est-il viable ?

CHAPITRE 1 : Discussion épistémologique : quelle conceptualisation d'un collectif ?

Nous souhaitons ici discuter de ce qu'est un collectif et comment son activité se développe. Les résultats empiriques de notre étude témoignent de la complexité d'appréhender un collectif, d'en voir les contours et limites ainsi que les modalités de développement. La dimension aléatoire mise en exergue questionne deux éléments : (1) qui est ce *sujet-collectif* dont nous parlons ? ; (2) comment fait-il pour produire ? Un collectif de travail n'est pas la simple juxtaposition de ses individus, rassemblés en un même espace et en un même temps. L'étude montre qu'un processus est à l'œuvre pour que les individus se constituent en un collectif de travail, entre recherche d'unité et manifestation des singularités. Cette thèse vise à contribuer à la conceptualisation de l'activité d'un collectif au travail en questionnant l'articulation suivante :

- (1) Plusieurs termes renvoyant à la dimension collective ont été employés pour l'instant dans notre étude, notamment de *travail collectif*, de *collectif de travail* ou *sujet-collectif* au travail ; cette partie vise à clarifier, puis mettre en discussion ces termes dans une visée épistémologique.
- (2) Dans la complexité de définir un collectif, comment l'entité fait-elle pour exister, vivre et se développer, avec ses empêchements et la pluri-catégorialité de sa composition ?
- (3) La place du chercheur dans cette conceptualisation ne peut être omise et peut être résumée en une question : fait-il partie de l'activité collective ?

1. Dynamique du travail collectif : vers un sujet-collectif de formateurs

Les sujets de notre étude ont mené un *travail collectif*, impliquant des acteurs réunis qui procèdent ensemble pour atteindre les objectifs d'une tâche (Caroly et Barcellini, 2013). Ils ont coopéré en un même lieu, à intervalles réguliers, pour produire un référentiel commun d'accompagnement de l'EN et une présentation commune de leur travail à un groupe de formateurs. Ils ont collaboré et produit de manière volontaire. Cette volonté de participation de professionnels à notre étude témoigne de l'intérêt pour les dynamiques collectives de travail, qui ne serait pas uniquement la particularité d'une hiérarchie en mal de rentabilité. Il s'agit dans notre étude d'un travail collectif non prescrit par l'institution. L'engagement initial est volontaire. Une sorte d'engagement moral relie les trois formateurs et le CH, tout en autorisant les participants à se retirer s'ils le souhaitent ce qu'ils n'ont ni souhaité, ni fait. Aucun objet de travail précis n'a été défini a priori. Le groupe est parti d'un point A, proche de l'inexistant, à un point B, fruit d'un travail collectif. Il ne s'agissait pas d'une tâche prescrite, de l'exécution d'une tâche voulue par une organisation institutionnelle. Les actions coordonnées des sujets ont permis l'émergence d'une préoccupation commune qui a été mise au travail. Les sujets ont été, dès le départ, interdépendants et ne pouvaient que s'inscrire dans une activité de coordination, soutenue par un effort de communication et des outils médiant les interactions. Notre propos s'inscrit jusque-là plutôt dans une perspective de *collaboration*, c'est-à-dire d'activité collective dans laquelle les sujets accomplissent des opérations différentes sur un même objet, mais qui s'articulent les unes aux

autres dans un objectif à court ou moyen terme, sans partager obligatoirement un même espace géographique, à l'inverse d'une *coopération* (De la Garza et Weill-Fassina, 2000). La coordination inhérente au travail collectif s'est manifestée notamment par une évolution de la coordination au regard de la fixation sur un objet de travail : avant l'identification de l'objet de travail, les échanges étaient davantage constitués de moments de partage d'informations, de questionnements et d'obstacles, dans une dynamique pronominale de JE/TU et d'un ON des communautés d'appartenance premières. L'apparition d'un outil commun a permis une plus forte présence d'un ON-collectif et de ping-pongs verbaux rassemblant les quatre acteurs. Rappelons que l'analyse des ACS a relevé la nécessité lors des premiers TTC, sans outil médiant les échanges, de se connaître et de questionner le fonctionnement interinstitutionnel, d'explicitier les nouveaux potentiels de collaboration et d'analyser la situation du collectif. La prescription à collaborer (Maroy, 2006 ; MEN, 2013 ; Thélot, 2004) ne semble pas poser de difficultés au sujet ; c'est davantage sa mise en œuvre qui préoccupe. L'écoute entre collègues et la bonne connaissance du travail d'autrui constituent des leviers indispensables à cette collaboration et rejoignent les ressources dont dispose l'activité collective déjà mises en exergues dans d'autres travaux (Caroly, 2010 ; Clot, 1999 ; Wisner, 1993). C'est à travers les communications, soutenant la coordination constante des opérations, que s'opère une synchronisation du collectif. Par la coordination verbale, chacun s'empare d'un état de la situation initiale, compare les points de vue, fait des hypothèses, pour construire un même savoir général de la situation. Une *synchronisation cognitive* a lieu (Grosjean et Lacoste, 1999) par l'intelligibilité mutuelle de la situation qui est recherchée (Salembier et Zouinar, 2004), à savoir de rendre visible les parties de son travail pertinentes pour les autres et comprendre l'activité de ses collègues, pour envisager des opportunités de travail, à l'aune de la reconnaissance des actions de chacun, ses contraintes et ressources (Grosjean, 2005 ; Salembier et Zouinar, 2004). Une incursion méthodologique est ici nécessaire : pour viser une synchronisation cognitive, les caractéristiques de l'organisation du travail, ici de l'ingénierie du protocole de recherche, telles que le nombre de rencontres, leur intervalle, la posture du chercheur, peuvent aussi bien faciliter qu'empêcher la communication et l'articulation des tâches.

Le travail collectif a nécessité un but commun et une même représentation de ce but commun. Ce dernier a été le fruit dans notre recherche de confrontations et de débats lors des premiers TTC. Notre recherche rejoint les conclusions de Caroly (2010) sur les conditions d'un travail collectif, à savoir la concertation avant l'action, la coordination, une stabilité de l'équipe et de ses membres et une marge de manœuvre laissée par l'organisation du travail. Le travail collectif a été la mise en cohérence d'un travail d'agencement et de régulations collectives et du but de production. Le rapport est celui sujet/objet. Les premiers TTC témoignent de la constitution d'un *groupe de travail*, à savoir dans une perception de psychologie sociale, d'un « ensemble de personnes, qui se constitue volontairement et dont la taille est limitée » (Anzieu, Martin, 1990, cité par Caroly, 2000). Ce groupe a produit des traces visibles, des transmissions et des partages d'informations, des stratégies de communications et une synchronisation de tâches. Or, pour nous, il ne s'agit pas tant de comprendre les conditions de coopération dans un objectif de production en une perspective behavioriste, mais comment ce *groupe de travail* se constitue en un *collectif de travail*, comment il passe de ce *travail collectif* à une *activité collective*, car « tout travail collectif n'implique pas (nécessairement) de collectif de travail » (Weill-Fassina et Bencheikroun, 2000, p.6). Notre dispositif

de recherche fixe dès le départ : (1) le caractère pluricatégoriel des sujets ; (2) le volontariat d'inscription dans ce groupe ; (3) l'inexistence d'un objet de travail défini. Dit autrement, nous avons initialement un groupe de formateurs qui ne se connaissent pas, qui n'ont pas exactement les mêmes missions, mais qui souhaitent travailler ensemble sur un objet à définir. Cet engagement chronophage et non-prescrit répond à une forme d'insatisfaction dans le travail quotidien des formateurs. La rencontre inter-formateurs semble libératrice d'un pouvoir d'agir par sa dimension volontaire, à mi-chemin entre l'aspect professionnel qui les réunit et l'aspect personnel qui les engage. Le dispositif d'accompagnement répondrait ainsi à une nouvelle forme de réponse à l'activité contrariée des formateurs, tant dans : (1) l'opérationnalité de leur accompagnement auprès des EN en tension avec la dimension intentionnelle en tant qu'outil de politique éducative (MEN, 2012, 2015) : (2) la recherche d'un équilibre entre asymétrie et symétrie (Boucenna, 2017), d'une posture adéquate du formateur, toujours instable ; (3) le questionnement autour de l'aspect sensible de tout conseil donné et la multimodalité possible de sa transmission (Perez-Roux, 2009). Par ailleurs, par les conditions établies au départ (pluricatégorialité, volontariat et objet de travail imprécis), le groupe se trouve dans l'obligation d'échanger sur ses pratiques et ses règles, les communautés d'appartenance, les organisations et les valeurs qui constituent le groupe. Plus qu'un groupe qui se coordonne dans une visée productive, l'enjeu auto-adressé est celui de la construction du groupe en un *collectif de travail*, en un groupe pour lequel naît un sentiment d'appartenance à une nouvelle communauté professionnelle. Le collectif de travail est l'instrument du travail collectif. Il est la mémoire du travail collectif et régule les contraintes de travail (Clot, 2008). Les conditions de la recherche placent dès le départ le groupe dans cette recherche et posture créative d'unicité à chercher. Le collectif de travail est à la fois : 1) le postulat de départ, puisque par les conditions imposées par le cadre de la recherche précédemment citées, l'unité est imposée ; 2) la finalité, puisqu'il s'agit pour le groupe de cheminer vers une unité qui est le fruit d'un processus de discussions de métier et de productions. Le processus du collectif de travail a été de créer dans l'action des nouvelles règles de métier, uniques au groupe, de reconnaître ses compétences et apprendre à sa faire confiance. Le développement du collectif de travail passe par l'élaboration de nouvelles règles ou la diffusion d'une règle à tous. Une double production de règles a été démontrée : les unes, internes au collectif, des conditions qui lui permettent de mieux avancer dans sa réflexion (ex : créer un outil qui serve au collectif, discuter sans être focaliser sur un outil bien précis qu'il faudrait compléter de suite, utiliser un carnet de bord pour communiquer à distance) et les autres relatives à l'objet de travail (ex : réunir les formateurs en amont pour anticiper les difficultés des EN, imaginer une formation spécifique pour les stagiaires, clarifier le rôle des formateurs dans le continuum). Notre collectif de travail a fondé ses propres règles de métier (Lhuillier et Litim, 2010), de nouvelles obligations partagées et des références dans la gestion d'un continuum d'accompagnement des EN. En empruntant à la psychodynamique du travail les quatre règles définies par Molinier (2006), nous identifions dans le développement du collectif de travail, l'élaboration de règles à la fois sociales (concernant les relations entre les personnes), techniques (relatives à l'organisation des activités et des manières de faire), langagières et règles éthiques (définissant les valeurs et les normes de référence du groupe). N'oublions jamais qu'un collectif de travail est toujours incarné par des individus et que le pouvoir d'agir qu'ils développent passe par les critères d'un travail *bien fait* (Miossec et Clot, 2015). C'est en instituant collectivement leur expérience et leurs atouts dans une nouvelle sphère d'activité qu'ils développent le pouvoir d'agir.

Notre étude souligne la difficulté majeure de réorganisation du travail. En effet, en nous appuyant sur la conception d'Engeström (1987, 2001, 2011), nous n'identifions que peu de nouvelles divisions de travail. Certaines sont explicitées, de rares sont envisagées ; la plupart n'ont pas suffisamment lieu. La division du travail, parfois possible, parfois moins, est spécifié dans la dimension de nœuds à trois étages, dont le passage du niveau 1 à 2 est possible, mais du niveau 2 à 3 nécessite encore d'autres conditions. Ce passage du niveau 1 à 2, de l'inter-individuel au sujet-collectif, a été rendu possible par un environnement sécurisé, le dépassement des relations superficielles et un travail rendu public. L'aspect pluricatégoriel ne semble plus être un obstacle pour notre collectif pluricatégoriel, grâce à la coordination et la communication entreprises pour réussir, comme nous en témoignent l'analyse en intériorité. Ces conclusions s'inscrivent ainsi dans les travaux de Moussay (2020). Les points de blocage sont davantage d'ordre structurel et inter-institutionnel que pédagogique *in fine* pour un passage au niveau 3, celui d'une co-configuration solide, s'inscrivant dans le temps et impactant l'ensemble des formateurs du continuum de formation des EN. Nos résultats montrent que des compétences interculturelles peuvent se développer au sein d'un collectif pluricatégoriel, mais font encore trop peu l'objet d'attention pour l'instant à une échelle inter-institutionnelle, comme le soulignaient déjà Audras et Chanier (2007), ne se saisissant pas de l'opportunité de faire travailler ensemble à une échelle macroscopique les formateurs des centres de formation et de l'Education Nationale. Les obstacles semblent moins inter-professionnels que structurels et renforce ainsi les conclusions de Huet *et al.* (2024). Il s'agirait de développer un mélange de cultures d'apprentissages institutionnelles, d'une nouvelle professionnalité inter-institutionnelle des formateurs (Amiguès *et al.*, 2018), s'appuyant sur un programme de formation qui s'appuie sur les dimensions contrariées de l'activité collective (Moussay, 2020) à une échelle macroscopique et quantitative, et ainsi dépasser les différences de culture professionnelle (Chaliès, 2015).

La nécessité d'avoir une vue d'ensemble de l'activité plurielle et coordonnée est une condition nécessaire à la réorganisation du travail. S'inscrire dans un continuum de formation pour notre collectif de formateurs fait que le fruit du travail collectif n'est jamais perceptible dans son intégralité. Cette rencontre avec la difficulté a permis la vitalité du collectif et une mise en réflexion créative, par la confrontation des *styles* de missions d'un presque même *genre* de formateur, par l'écriture à plusieurs voix de règles non encore écrites par ce collectif. Chacun vient avec le référentiel-métier qu'il a intériorisé, sur lequel il s'appuie et dont il doit se détacher pour construire un référentiel partagé. Cette élaboration est une part conséquente de l'activité collective, vécu par moment comme inefficace dans une logique temporelle, mais ayant du sens, dans une logique de compréhension. Or, l'étude montre que chaque sujet vient avec son référentiel, qu'il discute déjà au sein de sa communauté d'appartenance. Il s'agit de la rencontre de trois *styles* (liés aux trois sujets-formateurs) et de trois *genres* non-stables (liés aux communautés d'appartenance premières) et des organisations apprenantes (Felix & Saujat, 2015). C'est comme si le collectif servait le développement professionnel de chaque membre du collectif pour la construction de nouveaux *styles* et d'un nouveau *genre* pluricatégoriel. Le défi est de taille. Les ACS mettent en lumière une tension à trois étages entre les membres individuels du sujet-collectif, le sujet-collectif réuni pour cette recherche et le supra-collectif des formateurs accompagnant un EN, tension qui puisse être génératrice de dépassement des outils déjà existants pour élaborer un outil original et généralisable. Le travail collectif est enchâssé entre un genre d'inscription communautaire en perpétuel questionnement et un genre pluricatégoriel de projection. On assiste à une

consolidation du style de chacun de sa communauté d'appartenance et une découverte de son style pluricatégoriel. Les référentiels se multiplient et le tissu intermédiaire qui noue le collectif est instable et favorise la vitalité et le développement du collectif. C'est peut-être pour cette raison que les ACS font émerger les stratégies de communication de chacun au sein du collectif : elles permettent de formaliser une règle instable visant la standardisation. Il s'agit de faire un lien entre la règle construite et l'activité d'autrui pour qu'elle intègre l'activité collective. C'est une part importante de l'activité collective lors des TTC, comprise comme l'absence de genre professionnel de ce collectif pluricatégoriel. Nous pourrions considérer comme limite à notre dispositif le nombre de rencontres limités en une année, ne pouvant pleinement prétendre à l'émergence d'un genre professionnel pluricatégoriel de type métier. Néanmoins, la question temporelle paraît presque seconde, en considérant le genre dans sa perspective théorique, c'est-à-dire à l'aune d'un métier. Or, ici, on ne peut considérer un métier générique commun aux trois formateurs, mais davantage d'usages différenciés du métier de formateur par CPC, PEMF et FU. Saujat (2010) s'interrogeait déjà, pour le public d'EN si un sous-genre enseignant débutant existait, en allant dans le sens d'un genre qui ne se rapporte pas au métier, mais également à certaines circonstances particulières de sa réalisation, rattachant le concept de sous-genre à un collectif plus qu'à un métier (Flavier, 2016). Cela requestionne le passage du niveau 2 au niveau 3 en posant la question du passage du sous-genre formateur auprès d'EN de notre collectif au supra-collectif impliquant l'ensemble des formateurs. Le développement professionnel des formateurs est continu mais non linéaire. Nous inscrivons notre propos dans la complémentarité de Saujat et Serres (2015), suggérant des usages différents du genre professionnel unique et fédérateur, et c'est bien par ces usages divers, que le formateur parvient à préserver son statut de ressource pour l'action. Cela nous amène à discuter la délimitation du périmètre du genre. S'il est trop circonscrit à un collectif de travail, local et dans un but précis, « il perd de sa puissance en qualité de ressource pour l'action, d'autant plus qu'il constitue aussi un élément essentiel de la constitution dudit collectif, ressource inaltérable au développement professionnel des sujets au travail » (Flavier, 2016, p.55). Le travail collectif est ainsi le moteur du collectif de travail : pour arriver aux buts qu'il s'est assigné, des modalités de collaboration se mettent en œuvre et permettent l'élaboration d'un collectif de travail (Caroly, 2010). L'étude montre en parallèle que l'activité individuelle se poursuit sur ce *background* collectif. Entre soutien collectif à une production et sensibilités inter-individuelles, le collectif navigue, montrent nos résultats. Ainsi, plus que de parler de recherche d'un objet commun qui se nourrit des accordages et discordances de signification de chacun, le collectif implique une actualisation permanente d'un *faire commun* (Flavier et Moussay, 2023) : une renormalisation et une production constante des règles et des objectifs permet de supplanter celles des individus ou des communautés d'origine pour chercher une nouvelle structure socio-institutionnelle de l'activité (Engeström, 2001, 2011). A nouveau, ce mouvement et cette vitalité est preuve de la qualité de l'activité collective en cours de construction.

Revenons sur ce dilemme permanent du collectif de travail entre *échanger versus produire* collectivement. Cette double visée dans la construction du collectif se traduit par la volonté d'échanger, pour illustrer, mieux comprendre et réfléchir, avec ses silences et ses longueurs, et de produire avec une trace tangible d'avancée du travail. Cela va engendrer la production par le collectif de gestes et de postures au sein du collectif, de stratégies de

communication pour mieux rendre tenable cette tension. Le pouvoir d'agir (Clot, 2008) est bien la modalité qui permet au professionnel de prendre soin de lui mais aussi de prendre soin de son travail, d'être dans une recherche de sens et dans une recherche d'efficience, dans un mouvement perpétuel. C'est l'entretien de cette alternance entre recherche de sens et d'efficience qui permet de développer une activité collective efficace (Clot, 2008). Une articulation est palpable dans le développement de ce collectif entre le groupe de travail qui se coordonne dans une visée de production et un collectif de travail qui utilise les mêmes procédés en y ajoutant les discussions de métier. C'est ce que nous évoquons dans la synthèse des résultats lorsque nous écrivons que : « En intériorité, cette double posture se traduit dans un dilemme constant chez les formateurs du collectif entre *échanger* vs *produire collectivement*. Si l'échange permet d'illustrer, de mieux comprendre et réfléchir, avec ses silences et ses longueurs, la production est la trace tangible d'avancée du travail ». L'accélérateur de ce processus tiendrait dans le rôle du CH en extériorité par les conditions de son étude et en intériorité par ses relances qui garantissent l'effort d'unicité du collectif de travail, postulat de départ. Puisque seuls les collectifs de travail peuvent eux-mêmes s'engager dans des modifications de leur environnement, la tâche du CH sera alors de « seconder leurs efforts pour élargir leur propre rayon d'action, c'est-à-dire le développement de leur activité qui est l'objet même de notre recherche » (Clot *et al.*, 2000). Nous faisons ainsi l'hypothèse qu'un collectif de travail pluricatégoriel ne peut se constituer seul. Une tierce personne semble nécessaire à son développement, du moins, au départ, d'après nos résultats.

Nous apportons une distinction au concept de collectif de travail en introduisant le concept de *sujet-collectif*. Nos résultats montrent bien la fragilité du collectif de travail. Il est fragile dans le jeu des pronoms utilisés dans le discours du collectif, entre un ON et un JE qui s'alimentent sans cesse, entre témoignage d'unicité ou de fragmentation, de visée future ou de rappel communautaire du passé. Il est également fragile dans la représentation du but commun que le collectif de travail poursuit, lorsqu'un sujet se centrera sur la dimension réelle de l'outil, un autre sera davantage sur la recherche de cohérence et un autre sur son utilisabilité dans ses missions. Le collectif de travail ne peut gommer les individualités le composant. Dardot (2011), dans une perspective plus philosophique et psychanalytique, distingue : (1) d'une part le collectif en tant que « réunion de plusieurs éléments [qui] forme un ensemble, littéralement une *collection*, quel que soit le lien existant entre les éléments eux-mêmes », c'est-à-dire un lien extérieur aux individus, un acte de dénombrement qui aurait pu tout aussi bien ne pas exister ; (2) d'autre part, le collectif comme « un être totalement différent (*toto genere*) de ses éléments qui acquiert par là une vie et une existence indépendante en tant que tout, il s'agit donc du *tout* en tant qu'il est irréductible à une simple collection, donc de l'être collectif comme être moral ou spirituel supérieur à l'individu » (ibid, p.241). Il distingue ainsi le collectif comme collection et le collectif comme tout intégratif. Ces perspectives rejoignent celles du concept d'*individu collectif* développé par Descombes (2001), qui explore la manière dont les collectifs, tels que les groupes sociaux, les institutions, ou les communautés, peuvent être perçus comme des entités dotées d'une identité propre. Selon Descombes, un individu collectif est une entité qui agit et décide de manière cohérente, souvent au nom de ses membres, qui est capable d'action unitaire. Cette perspective implique que le collectif possède une volonté ou une intention qui dépasse les volontés individuelles de ses membres. Nos résultats témoignent bien d'un collectif

qui prend des décisions et adopte des attitudes qui ne correspondent pas forcément à celles que chaque membre aurait prises isolément, mais qui sont néanmoins attribuées à l'ensemble. Lorsque nous évoquons des collectifs incomplets qui échafaudent de nouvelles règles, cela ne signifie pas que les autres membres y voient un désaccord, comme en témoignent les traces d'ACS. Des collectifs parlent et agissent en tant que sujet, ce qui confère au groupe une forme de subjectivité (Descombes, 2001). L'*individu collectif* (ibid) engage une responsabilité commune, renforçant l'idée que les actions d'un collectif sont portées par une intention collective et non seulement par une multitude de décisions individuelles. L'identité d'une société à travers le temps est complexe : elle ne se limite pas simplement à la somme des individus qui la composent à un moment donné, mais elle s'étend sur le passé et l'avenir : « On peut s'imaginer qu'une société est ontologiquement équivalente à la pluralité des personnes qui la composent si on ne considère que son identité synchronique. Mais aucune liste ne peut donner l'identité diachronique d'une société. Car l'identité d'une génération à une autre doit être définie non seulement pour le passé, mais pour le futur » (Descombes, 2001, p.335). L'identité d'une société est plus complexe que la simple addition de ses membres à un moment donné. Elle inclut un lien entre les générations passées, présentes, et futures, ce qui la rend impossible à capturer par une simple liste d'individus. Nous avons pisté le développement du collectif, d'un point de vue diachronique et synchronique. Si l'identité synchronique se réfère à l'identité d'une société à un moment précis, on peut la définir par les personnes qui y vivent actuellement. Cependant, cette perspective est limitée car elle ne tient pas compte de l'évolution de cette société à travers le temps. L'identité diachronique inclut la dimension temporelle, prenant en compte non seulement les individus actuels, mais aussi ceux du passé et du futur. Nos résultats témoignent de cet ascenseur à trois étages s'inscrivant dans une temporalité (passé – présent – futur) où le sujet-collectif est le moteur de l'idéal visé (Schéma 42).

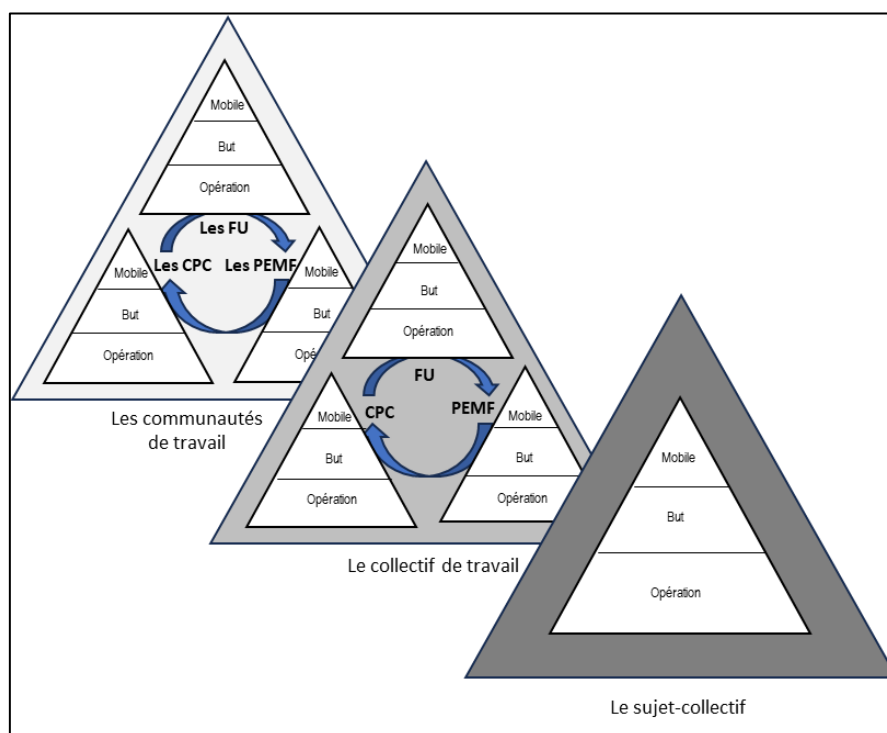


Schéma 42 : Ascenseur à trois étages

Cet idéal de sujet-collectif se développe en tension avec le collectif de travail et les communautés de travail. Il s'agit d'inviter à regarder loin et haut le développement d'un collectif quand j'en suis un des acteurs. « Il faut toujours viser la lune car même en cas d'échec, on atterrit au milieu des étoiles », disait Oscar Wilde. Faire collectif, c'est reconnaître que celui-ci fera autorité dès le départ dans la dynamique des dialogues entre les professionnels qui le composent (Bonnefond et Clot, 2018), c'est-à-dire viser l'idéal du sujet-collectif, tout en laissant toute sa place aux histoires enchâssées de la pluri-catégorialité du sujet. Des règles ne peuvent se constituer au sein d'un sujet-collectif que s'il se reconnaît comme tel dès le départ et le vise à l'arrivée, paradoxalement. En effet, nous ne pouvons oublier les singularités composant le collectif. Si le postulat de départ est le collectif de travail et si l'enjeu en est son développement, le processus de développement est bien la dynamique qui se joue entre le collectif et ses individualités. On assiste à une conception du sujet-collectif, où le sujet est une entité collective indissociable, ne gommant pas l'inter-individualité entre les sujets. Le sujet-collectif est aussi un collectif-sujets, c'est-à-dire un collectif de sujets. Le sujet est une entité collective indivisible et l'entité collective est une régulation constante de sujets, tous deux moteurs de l'activité collective et individuelle. Une dialectique entre le sujet et le collectif est donc posée : le collectif est un instrument d'action et un moyen de développement pour le sujet et le développement du sujet aide à la construction du collectif (Caroly, 2010). Le sujet-collectif pousse le collectif de travail dans ses retranchements pour renouveler le genre professionnel du formateur. CPC dit que la réflexion du sujet-collectif n'aurait pu être menée dans sa communauté d'appartenance première, car, dans un entre-soi (TTC5/CPC/ACS/177). En poussant les frontières de son activité, le collectif de travail construit la singularité du genre professionnel qui les réunit. Entre CPC, PEMF ou FU n'est qu'un style concourant au nouveau genre « formateur du continuum M1-T2 », lui-même alimentant chaque style. Il se développe par le sens et l'efficience, dans sa volonté d'avancer tout en ayant de longs moments de discussion. Rappelons que nos résultats montrent que les moments de construction et de projections collectives sont éphémères et fugaces, pris en étau entre le nécessaire partage continu d'informations et d'expériences ou d'obstacles et de questionnements. Une dimension spiralaire est perceptible avec la nécessité de répétition pour aller plus loin et se positionner collectivement, selon une démarche réflexive se mettant en œuvre intuitivement. Si l'efficience est cherchée dans une dynamique d'opérations concourant à un but, la plupart du temps reste consacré à la mise en correspondance des mobiles au but poursuivi. Le sujet-collectif est un idéal, mais il faut du bruit individuel. La quête permanente de partage d'informations s'entend par la volonté de se familiariser avec les compétences des autres pour s'ajuster collectivement et repérer son champ d'action et ses limites. Linhart (2017) parle en cela d'une distinction entre une *montée de compétences* continue, qui serait l'addition de nouvelles connaissances, et le *développement réel* de compétences et leur diversification d'application. Ici, le développement se matérialise dans ce dynamisme entre un idéal imposé par le CH et recherché par le groupe, et le bruit impulsé par le CH et convoqué naturellement par le groupe. S'il n'y a plus de bruit, c'est que le collectif se meurt. Lorsque Clot (2006) écrit que « rien n'est plus important que d'« attaquer » le métier pour le défendre », nous abondons en ce sens quant à l'activité d'un collectif : pourvu que « le dernier mot ne soit jamais dit et le dernier geste jamais accompli » pour poursuivre une vitalité transpersonnelle du collectif reposant sur les épaules de chacun. Le collectif de travail, en tant que groupe avec une intentionnalité commune, a un rôle déterminant dans le pouvoir d'agir (Clot, 2008), c'est-à-dire la création de

marges de manœuvre. Pour agir, le collectif pense et débat. Le pouvoir d'agir est conçu dans une triangulation avec le pouvoir penser et le pouvoir débattre, articulation source de santé (Daniellou, 1998). Par la ré(instauration) de temps socio-cognitifs d'appropriation d'informations, de circulation, de confrontation, d'étude de nœuds, de convergence et de divergences d'informations, un collectif se construit. Ainsi, considérer plusieurs sujets travaillant ensemble revient à appréhender leurs interactions selon plusieurs dimensions en articulation :

- D'une part, ils sont engagés dans un *travail collectif* où la collaboration vers un but commun résulte de la coordination minutieuse des efforts individuels. Chaque contribution est essentielle et complémentaire pour atteindre le résultat souhaité, nécessitant une communication fluide pour ajuster les stratégies et résoudre les obstacles immédiats. Cette dimension se concentre sur l'action concrète et opérationnelle.
- D'autre part, ils fonctionnent comme une organisation dotée d'une *structure organisationnelle*, à savoir un collectif de travail. Cette structure est façonnée par des règles, des hiérarchies, des interactions régulières, et l'établissement de normes et de valeurs partagées. L'organisation favorise un soutien mutuel et un processus de régulation collective pour maintenir la cohésion et la performance. Cette perspective met l'accent sur la durabilité et la gestion organisationnelle.
- Enfin, ils forment un *sujet-collectif* capable de réflexion, de décision et d'action unifiée, possédant une identité propre et une volonté commune. Ce sujet-collectif aspire à des objectifs plus larges et plus profonds, souvent d'ordre politique ou social, et engage des décisions collectives responsables visant à catalyser des changements sociétaux significatifs. Cette dimension transcende le niveau opérationnel pour aborder des enjeux philosophiques et politiques, explorant les possibilités de transformation et d'innovation dans les pratiques collectives.

La conceptualisation par étape et par dimension du travail collectif, du collectif de travail et du sujet-collectif révèle une dynamique complexe et interdépendante au sein des collectifs de formateurs. Cette approche nuancée permet d'appréhender les interactions entre individus engagés dans un objectif commun, la structuration organisationnelle facilitant la coopération durable, et l'émergence d'une volonté collective orientée vers des aspirations sociétales plus larges. Cependant, une vision complète du développement collectif exige également de considérer la médiation entre les sujets individuels et le sujet-collectif, ainsi que leur relation avec les communautés d'appartenance. C'est précisément cette perspective que notre étude approfondit, en explorant comment ces interactions dynamiques contribuent à l'individuation et au renforcement des capacités collectives, comme l'illustre notre analyse méthodologique de l'activité des formateurs à travers l'auto-confrontation et l'intégration réflexive des expériences vécues. Notre approche clinique de l'activité d'un collectif n'est ni une approche uniquement psychologique qui conçoit le groupe comme un agglomérat d'individus et chercherait uniquement à faire émerger les « dynamismes psychiques intérieurs aux individus », ni une approche sociologique où la réalité des groupes est un fait (Simondon, 1989, p. 209). Notre étude montre que le développement du collectif passe par la médiation entre les sujets du collectif et le groupe d'extériorité que constitue leur communauté d'appartenance par l'intermédiaire du sujet-collectif. Les sujets du groupe et le sujet-collectif ne sont jamais dans un rapport terme à terme, mais médiés par du social, par les relations que chacun établit avec des êtres éloignés de lui, par

l'intermédiaire d'un groupe. Un processus d'individuation (Simondon, 2005) est né dans notre collectif, d'abord individuellement en se détachant de sa communauté première, puis collectivement en se détachant du sujet-collectif des communautés premières. Nous avons remarqué que « les forces d'avenir recelées par plusieurs individus aboutissent à une structuration collective » (Simondon, 1989, p. 184). Il nous est difficile de concevoir un collectif en l'appréhendant par le biais de ses sujets ou de celui du collectif, qui n'en seraient que les deux pôles extrêmes. Il s'agit de la réalité de relation entre les deux pôles, l'opération d'individuation (Simondon, 2005), qui permet le développement d'un collectif. Le travail de Simondon (ibid) sur les rapports individu / collectif a démontré qu'il s'agit de s'intéresser à l'individuation plus qu'à l'individu : « C'est à l'activité, à la genèse qu'il faut remonter », car l'individu n'est pas un être mais un acte, et l'être est individu comme agent de cet acte d'individuation par lequel il se manifeste et existe » (Simondon, 1964, p.190). Ce que notre collectif a su créer, est le résultat d'une volonté de devenir, par une succession d'individuations, en réorganisant ses acquis. Notre étude, d'un point de vue plus méthodologique, a étudié le développement par l'étude des traces d'opérations qui permettent ces individuations, ou, ce qui équivaut à ce que Vygotski préconise en saisissant *ce qui* se développe. Les rencontres permises par l'étude et la méthodologie d'auto-confrontation ont permis l'intériorisation d'expériences et le recul sur sa communauté d'appartenance première, ouvrant à une propre reconnaissance de ses forces et des relations que le sujet entretient avec son milieu. Cela s'est construit avec des sujets qui partagent les mêmes problématiques, nourries de variantes propres à chaque mission. Ainsi, la dimension collective constitue la matière à penser ce qu'il peut faire en le transférant dans la dimension collective. « Ce qu'il y a de plus personnel dans l'individu n'est pas le contraire du social, mais sa force supérieure » (Vygotski, 1929/2004, p.236). Les ACS nous ont montré que saisir le sens de son activité est un des éléments moteurs du développement de la force collective. C'est un des paramètres de notre conception de l'activité de travail, qui est triplement adressée : vers la tâche à réaliser (« avancer »), vers les autres ayant à faire ces tâches (comme le suggèrent les précautions de communication) et vers soi en tant que réalisation qui est auto-évaluée. Le dispositif brise l'équilibre du système de notre groupe de sujets, dans des systèmes déjà surtendus et chargés de potentialités. Les informations que se transmet notre sujet-collectif sont un moyen pour lui de « s'informer » au sens de Simondon, c'est-à-dire de « mettre en forme autrement quelque chose, indiquer la voie vers une autre forme » (Scheller, 2022, p.139). Les trois dimensions du travail collectif sont non seulement facilitées mais aussi transformées par le processus d'individuation. C'est par ce processus que les membres du collectif parviennent à intégrer leurs expériences individuelles et leurs compétences dans une nouvelle forme d'activité collective, réorganisant ainsi leurs acquis pour répondre aux défis éducatifs et sociaux contemporains. Une complémentarité est de mise entre la structuration du collectif de travail et le processus dynamique d'individuation et de formation du sujet-collectif, montrant comment ces deux aspects interagissent pour soutenir le développement continu de l'agentivité collective et la capacité du collectif à innover et à transformer ses pratiques.

Pour comprendre pleinement les dispositifs de formation regroupant des formateurs à travers les paradigmes du travail collectif, du collectif de travail et du sujet-collectif, nous pouvons explorer leur articulation selon les concepts clés de Leontiev (1976/1984) :

- Le *travail collectif*, tout d'abord, peut être conceptualisé comme l'ensemble des opérations coordonnées effectuées par les individus en vue d'atteindre un objectif commun. Dans le contexte de la formation des formateurs, cela se traduit par les interactions et les efforts concertés déployés pour développer des compétences pédagogiques et méthodologiques partagées.
- Le *collectif de travail* représente quant à lui le résultat ou l'objectif vers lequel tend le travail collectif, le but. C'est la construction d'une expertise collective, d'une culture commune, et de normes partagées qui favorisent l'efficacité et la cohésion du groupe de formateurs dans leurs pratiques éducatives et d'accompagnement.
- Enfin, le *sujet-collectif* va au-delà de l'opération et du but pour incarner à la fois le mobile et le processus opérationnel lui-même. Il désigne l'entité collective capable de penser, de décider et d'agir comme une unité intégrée. Dans le cadre de la formation des formateurs, le sujet-collectif représente la capacité de réflexion critique, de prise de décision conjointe et de mobilisation vers des objectifs éducatifs et sociaux communs.

Plutôt que de les envisager séparément, ces concepts interagissent de manière dynamique et complémentaire dans les dispositifs de formation. Le travail collectif fournit la plateforme opérationnelle pour les interactions et la coopération. Le collectif de travail représente la consolidation des résultats visés de cette coopération. Enfin, le sujet-collectif symbolise la volonté commune et l'orientation stratégique qui guide et anime ces processus, facilitant ainsi une formation enrichissante et transformative pour les formateurs impliqués. En explorant ces concepts de *travail collectif*, de *collectif de travail* et de *sujet-collectif*, nous avons pu saisir les dynamiques essentielles qui structurent les dispositifs de formation des formateurs. Ces dynamiques se révèlent particulièrement complexes lorsqu'il s'agit d'un collectif pluricatégoriel. Notre étude s'est précisément penchée sur cette complexité, en cherchant à comprendre comment un tel collectif se développe et produit, rejoignant ainsi la littérature qui montre que se constituer en collectif de travail ne va pas de soi (Cru, 2016, L'huilier, 2019). Les résultats obtenus montrent que la construction d'un collectif de travail n'est pas spontanée, mais résulte d'une articulation fine entre les individualités et les objectifs communs. Penser un collectif de travail professionnel se conçoit sur la base de la référence au genre de métier, c'est-à-dire l'ensemble des normes, des règles, des valeurs partagées par les professionnels. Or, dans le cas présent d'un collectif pluri catégoriel, il n'existe pas de genre professionnel de référence à proprement parler. Pour autant, exerçant des métiers différents sans pour autant être étrangers les uns des autres, les trois formateurs impliqués dans cette étude partagent des finalités inhérentes à la formation des enseignants. C'est cette base commune qui soutient leur engagement dans une activité de production permettant de dépasser la cohabitation des individualités d'un sujet-collectif dans un effort collectif permanent (Flavier et Moussay, 2023) qui s'appuie pourtant sur l'appréhension du développement professionnel et les évolutions de chacun d'entre eux. L'existence du sujet-collectif tient ainsi à l'émergence d'un genre formateur qui participe de sa caractérisation. Ce genre formateur se meut par la confrontation des styles de sa pluri-catégorialité et des communautés premières d'appartenance de chaque formateur le constituant. Les nœuds étudiés au sein de l'activité collective dans cette étude rendent compte des franchissements de frontière possibles contribuant à la vitalité du genre formateur.

2. Agentivité collective

Les onze phases du développement d'un collectif de formateurs reflètent une progression dynamique où l'interconnaissance initiale et le questionnement sur le fonctionnement inter-institutionnel (phase 1) posent les bases pour l'explicitation de nouveaux potentiels de collaboration (phase 2) et la description analytique de la situation collective (phase 3). Ces premières étapes, essentiellement actionnelles et opérationnelles, correspondent à l'opération de travail collectif selon Leontiev, où la coordination des efforts individuels est cruciale pour atteindre des objectifs communs (par exemple, la construction d'un outil collectif). En confrontant nos résultats au modèle de Tuckman et Jentsen (1977), les UA 1 à 10 correspondent à la phase 1 de formation de l'équipe, au cours de laquelle le sujet-collectif se teste, cherche leur cadre de travail et établit la situation avec un questionnement de la tâche à accomplir, le tout sous forme de dépendance du chercheur-accompagnateur. Les UA 11 à 56 correspondent aux phases 2 et 3, c'est-à-dire de : (1) confrontation et de conflits, avec des clivages, des oppositions, des attitudes de résistance et un fort niveau d'émotivité. Nous tempérons cette phase, davantage visible en intériorité, mais peu visible en extériorité, conséquence de stratégies de communication expertes employées ; (2) de normalisation et de cohésion, avec un développement fort de règles communes et un début d'harmonisation, d'inter-connexion où chacun s'affirme de plus en plus tout en développant son empathie. Il nous est difficile de cloisonner ces deux phases, tant une porosité se dégage dans l'étude du collectif de formateurs. Une progressivité est bien palpable, mais aucune bascule n'a pu être identifiée précisément. Deux éléments clés ont néanmoins à ce passage :

- Le collectif s'est fixé un objectif de travail finalisé par une production (élaborer un continuum de formation, allant de la dernière année de formation initiale à la deuxième année suivant la titularisation, et s'appuyant sur le référentiel de compétences de l'enseignant). Nous dénombrons ainsi quatre productions du collectif : i) TTC 2 : synthèse des préoccupations du collectif de formateurs ; ii) TTC 3 : enjeux et modalités de l'intégration du référentiel de compétences lors d'un entretien avec un EN ; iii) TTC 4 et TTC 5 : formalisation des compétences communes à travailler par un collectif de formateurs PEMF / CPC / FU auprès d'un EN ; iv) TTC 6 : conception d'un outil de présentation des outils produits par le collectif. Ce processus de formalisation permet une dépersonnalisation des motifs personnels (Saussez, 2014) et le soutien de la force collective du groupe.
- La projection collective dans une activité future, qui a pris du temps et correspond à la phase de conceptualisation d'une intentionnalité collective (Engeström, 2006)

Les UA 57 à 64 sont celles de la performance, avec une concentration en fonction du but recherché, des idées et des feedbacks et des normes plus flexibles qui se créent, allant vers une forme d'agentivité et de franchissement de frontières, une synergie. Les UA 65-66 sont les UA de séparation, vers l'analyse et le retour d'expériences. La progression des phases du développement du collectif de formateurs met en évidence une dynamique où la coordination des efforts individuels se transforme en un processus de création collective. Ce parcours est marqué par l'élaboration d'objectifs communs et la construction d'outils collectifs. Dans ce contexte, l'agentivité, telle que

décrite par Engeström (2001), devient centrale, car elle incarne la capacité du collectif à transformer ses pratiques à travers une réflexion critique et des actions concertées, démontrant ainsi l'évolution de l'activité collective vers un apprentissage expansif et transformateur.

Selon Engeström (ibid), l'agentivité est centrale dans le processus d'apprentissage expansif, où les individus et les collectifs agissent activement pour transformer les situations de travail complexes. Cette approche met en lumière comment les collectifs de travail, tels que celui de formateurs en formation continue, développent des capacités collectives à travers des interactions dynamiques et réflexives. L'agentivité « se manifeste lorsque des personnes formulent des intentions et exécutent des actions volontaires qui vont au-delà des habitudes acceptées et des conditions données de l'activité et de l'organisation dans laquelle elles s'inscrivent, pour ensuite les transformer » (Engeström et Sannino, 2013). Notre développement autour de la conceptualisation du collectif de travail nous invite plutôt à considérer le concept d'agentivité sous l'angle d'une *agentivité collective transformatrice* (ibid), c'est-à-dire l'habilité à entreprendre collectivement un processus de transformation autour d'un même objet. L'un de nos résultats met en perspective l'émergence d'une régularité dans la manière de réfléchir autour des thématiques : élément déclencheur, confrontation, problématisation et conceptualisation, règle de travail ou division. Nous pouvons ici parler de *chaînes médiatrices* (ibid), avec une première étape de face à face des motifs contradictoires, en recourant à des moyens culturels auxiliaires pour prendre des décisions conscientes (Sannino, 2008). Le sujet-collectif a d'abord évalué et interprété les circonstances de son activité dans la situation problématique polymotivée pour prendre des décisions. On assista dans l'étude à un *apprentissage expansif*, de passage de l'initiative individuelle momentanée à un effort collectif soutenu (Engeström, 1987 ; Engeström et Sannino, 2013). Le processus de mouvement ascendant de l'abstrait vers le concret implique de passer d'une compréhension abstraite des contradictions et des problèmes à des solutions concrètes et intégrées dans la pratique quotidienne. Cela commence par la théorisation des contradictions et des possibilités de transformation, suivi par l'expérimentation et l'intégration progressive de nouvelles pratiques. Le cycle expansif, tel que défini par Engeström et Sannino (2013), est un processus dynamique structuré en plusieurs étapes clés, visant à transformer les pratiques existantes en réponse à des situations problématiques. La remise en question marque le début du cycle, où les aspects insatisfaisants d'une pratique courante sont critiqués, mettant en lumière la nécessité de changement. L'étape de l'analyse approfondit cette remise en question, en cherchant à comprendre les causes sous-jacentes de la situation problématique à travers deux types d'analyse : historique-génétique, qui retrace l'évolution de la situation, et réel-empirique, qui explore ses relations internes. Sur la base de cette analyse, la modélisation intervient pour formaliser une solution potentielle. Il s'agit de créer un modèle théorique qui simplifie la complexité du problème tout en proposant une voie de résolution. Ce modèle n'est pas simplement théorique : il doit être examiné et expérimenté pour tester sa viabilité, son efficacité et ses limites dans un cadre contrôlé. Une fois validé, le modèle passe à l'étape de mise en œuvre, où il est appliqué dans la pratique, tout en étant enrichi et ajusté en fonction des retours d'expérience. Cette phase est suivie d'une réflexion globale sur l'ensemble du processus, permettant de tirer des leçons et d'améliorer les futures pratiques. Enfin, le cycle se conclut par la consolidation, où les résultats obtenus sont regroupés et intégrés pour former une nouvelle pratique stable, capable de remplacer

l'ancienne de manière durable et efficace. Notre étude souligne que, si les premières étapes de d'un cycle expansif sont facilement générées par le collectif, il s'agit davantage des étapes de mise en œuvre, d'ajustement et d'évaluation régulière qui semblent difficiles dans le franchissement de frontières au sein du sujet-collectif.

Dans le cadre des phases de développement du collectif de formateurs décrites, l'agentivité se manifeste à plusieurs niveaux. Prenons un exemple dans le TTC6. Lors de l'identification des préoccupations initiales, comme la réaction du public à une présentation, les membres du collectif expriment une volonté d'agir pour améliorer la situation : « Il faut voir comment ça prend quoi » (TTC6/UA58/CH/126). Cette réflexion collective initiale démontre une forme d'agentivité anticipatrice, où ils envisagent des actions potentielles pour influencer le résultat attendu. L'émergence d'une réponse sous la forme d'un outil numérique d'écriture collaborative, discuté par les membres du collectif, montre également une forme d'agentivité collective. Comme le souligne Leontiev (1976), l'activité humaine est toujours médiée par des outils et des artefacts, qui non seulement facilitent mais aussi structurent l'action humaine. L'introduction de cet outil témoigne de la capacité du collectif à mobiliser des ressources externes pour résoudre les problèmes identifiés. Le cycle d'apprentissage expansif d'Engeström est illustré à travers les étapes de confrontation des points de vue sur les solutions proposées pour la préoccupation initiale. Par exemple, la discussion entre les membres du collectif sur l'opportunité d'annoncer la question en amont ou non reflète une dynamique où les différentes perspectives sont confrontées pour parvenir à une solution commune. Cette confrontation permet non seulement de prendre en compte les divers avis mais aussi d'enrichir la compréhension collective de la situation et des actions à entreprendre. Enfin, l'expérimentation et l'approfondissement de l'outil collaboratif au sein du collectif montrent comment l'apprentissage collectif progresse par la pratique et l'exploration active des fonctionnalités de l'outil. Ce processus cyclique d'exploration, de consolidation et de révision conduit à des transformations dans les pratiques collectives, renforçant ainsi l'agentivité tant au niveau individuel que collectif. Le collectif de travail se développe par des cycles d'essais de résolution collective de préoccupations, qui permettent, en aboutissant ou non à des solutions, à une nouvelle compréhension de pratique commune de formateurs et des projections de nouvelles formes d'activité. Les actions d'illustrations, de prise d'informations, d'explicitation et d'argumentation au sein du collectif permettent de construire une intelligibilité mutuelle des situations, qui dépassent les motifs inter-individuelles (Moussay, 2019).

CHAPITRE 2 : Discussion méthodologique : comment appréhender le développement d'un collectif ?

Ce chapitre nous permettra de revenir sur la méthodologie innovante que nous ambitionnions pour analyser la dynamique du collectif en se concentrant d'abord sur l'activité observable avant de considérer les discours des participants. Puis, nous reviendrons sur le rôle du chercheur-clinicien (CH) dans une recherche qualitative, à la fois un accompagnateur et analyste, exploitant sa subjectivité, facilitant la co-construction de savoirs et le développement du pouvoir d'agir des participants, tout en respectant les besoins méthodologiques des deux parties.

1. Innover méthodologiquement par une approche en extériorité/intériorité

Faire le pari d'un idéal de sujet-collectif dès le départ nécessite une approche méthodologique originale. La question qui sous-tend notre approche méthodologique est : comment appréhender la dynamique d'un collectif sans passer d'abord par ses individualités et la verbalisation qu'ils font de ce collectif ? L'innovation méthodologique tient en deux aspects que nous discutons ici : (1) le choix de l'articulation des outils utilisés dans une temporalité d'analyse spécifique des données ; (2) la place et le(s) rôle(s) du CH.

Notre choix a d'abord été d'analyser le développement du collectif en externalité, en documentant les TTC, avec une entrée d'analyse collective. Nous nous sommes appuyés sur des traces fines de l'activité du collectif, cherchant à appréhender son point de vue, alors même que le collectif ne peut pas « parler ». Nous avons été guidés par les principes d'une théorie de l'activité qui nous a permis d'appréhender ce collectif à partir d'indices de son activité. Les données à notre disposition étaient les captations vidéos et les verbatims des TTC. Comment, à partir des verbatims de réunions de travail, peut-on observer qu'un groupe de travail se développe ? L'innovation méthodologique tient à la fois dans la création d'outils d'analyse de données transférables à d'autres études, mais aussi dans une articulation avec les outils orientés « activité » déjà existants :

- La création d'outils linguistiques d'identification des références au collectif dans le discours du sujet par l'étude des pronoms, des types de discours et de la répartition de la parole pour identifier des flux de dynamique du travail. La visée était de comprendre comment le collectif produisait.
- La reprise des outils de conceptualisation de l'activité d'Engeström (2001, 2011), notamment l'infrastructure sociale, pour mieux identifier les règles, l'impact de la communauté et les nouvelles divisions du travail échafaudées. La visée était de comprendre ce que le collectif produisait.

Une démarche descriptive, en nous plaçant en extériorité d'analyse, nous a permis de décrire ce que fait le sujet-collectif. Ne voulant exclure les dimensions intersubjectives et singulières de l'activité collective, et appréhender le processus de cognition, l'outillage méthodologique a cherché à appréhender comment le collectif élabore des décisions. La part centrale du langage dans l'activité collective des TTC a nécessité un recours à des instruments

d'analyse du discours pour appréhender les processus d'influences mutuelles au sein du collectif de travail. Le langage est considéré comme manière d'agir sur l'autre et l'amener. Dans la pragmatique, communiquer est rarement une fin en soi, mais consiste en la volonté de transformer le monde par de multiples opérations (Filliettaz, 2004 ; Scollon, 2001, cités par St-Georges, 2011). Nous reprenons ainsi le concept d'*actes de langage* (Kebrat-Orecchioni, 2008) : les énoncés discursifs s'inscrivent dans une séquence d'actes, un enchaînement langagier et s'opèrent dans un contexte et une organisation particulière (Mattei-Mieusset *et al.*, 2022). C'est ainsi que nous avons pu mettre en évidence que « les moments de construction et de projections collectives sont éphémères et fugaces, pris en étau entre le nécessaire partage continu d'informations et d'expériences ou d'obstacles et de questionnements » (Synthèse des résultats, Partie IV, Chapitre 3). Nous avons cherché les traces de discours de projection dans le TTC, en pistant les verbes au futur simple de l'indicatif et au conditionnel (donner des exemples). Nos travaux rejoignent ceux de St-Georges (2011), s'appuyant sur la notion de *discours préfiguratif* (Scollon et Scollon, 2000), dans le sens où tout comportement humain est par nature orienté vers l'avenir et porte la trace d'un rapport aux savoirs, qui se situe sur un spectre agnostique / prophétique, et d'un rapport à l'action qui sera plutôt fataliste ou agentif. La fragilité du sujet-collectif montre bien cette navigation entre passé et présent, entre espoir et résignation.

Néanmoins, cette conception peut avoir pour limite de relever d'une épistémologie behavioriste, si elle n'est pas complétée par un usage de la vidéoscopie comme point d'appui à permettre aux acteurs de parler de leur activité en situation. Ce que dit le sujet-collectif sur soi est essentiel, mais ne vient que dans un second temps, dans l'objectif de confirmer, nuancer ou infirmer la partie visible. Cette deuxième partie d'analyse s'appuie sur la reconstitution des raisonnements de chaque formateur (Léontiev, 1976/1984). Soutenir l'innovation méthodologique de l'analyse de l'activité d'un collectif, c'est considérer un sujet qui est collectif et avoir la précaution de ne pas étudier de suite ce qu'en disent les participants, mais bien d'abord voir la partie émergée de l'iceberg, en extériorité, puis sa partie immergée, en intériorité, et voir comment les deux se répondent, se croisent. « Plutôt que d'analyser en premier lieu les discours de professionnels portant *sur* leur travail, nous avons cherché à saisir l'accompagnement *dans* la dynamique même de son accomplissement » (Filliettaz et Brockart, 2009, p.9). Les ACS ont permis au chercheur de s'inscrire dans une co-enquête pour comprendre la perspective du sujet-collectif en étant attentif aux infimes détails, aux micro-réactions et aux micro-variations. Conscient qu'un EAV ne restitue qu'une activité partielle et peut-être influencé par un excès d'interprétation du CH, l'ACS permet de documenter des traces et rendre compte de la part invisible de l'activité du sujet-collectif. Si l'ACS redonne le primat à l'individu et non au collectif, son analyse vise à chercher des indices de confirmation ou d'infirmer de l'analyse réalisée. Elle s'appuie sur la volonté de chercher dans l'ACS les éléments qui s'apparentent à une stratégie individuelle *versus* une stratégie collective. Flavier et Moussay (2023) nous rendent attentif à la dimension invisible de l'activité lorsque l'on observe le collectif, mais qui se révèle lorsque l'on accède à l'individu. C'est par ce moyen méthodologique qu'on peut par exemple identifier un collectif fragile, qui tend à partiellement se fendiller. En convoquant le concept d'enquête, soutenu ces dernières années par Thievenaz (2017, 2019), nous souhaitons mettre en lumière le caractère collectif de l'*enquête* menée, où la recherche de solutions à un problème est perçue comme un processus participatif et démocratique. En proposant un dispositif de recherche d'abord en extériorité,

puis en intériorité, nous témoignons d'une démarche d'*enquête*, c'est-à-dire « d'investigation et d'exploration du réel permettant au sujet de sortir du doute et de la confusion pour parvenir à rétablir un équilibre dans la situation et à retrouver de la continuité dans l'expérience » (Thievenaz & Thélin-Metello, 2020, p.120). Par *enquête*, nous entendons, au sens de Dewey (1938/2006) un processus de transformation d'une situation *indéterminée* (confuse, contradictoire, obscure), ici le développement d'un collectif de formateurs pluricatégoriel ne travaillant ni dans un même espace, ni dans un même lieu, ni dans les mêmes institutions, en une situation *problématique*, ici comment peut s'appréhender le développement d'un collectif de travail sans d'abord passer par ses inter-individualités, puis en une situation nouvellement *déterminée*, par un dispositif d'accompagnement inédit. Plus qu'une *enquête*, nous parlons de co-*enquête*, dans la mesure où cette caractéristique concerne aussi bien les participants volontaires de l'étude que le CH. Il s'est agi pour nous de mener une *enquête*, non pas telle une activité isolée, mais selon un processus qui engage plusieurs acteurs, en intégrant les différentes perspectives et expériences des formateurs, par les traces d'activité collective recueillies dans leurs ACS, permettant une compréhension plus complète et nuancée du problème à résoudre, ici, appréhender le développement d'un collectif de travail inédit. Cette co-*enquête* est intrinsèquement liée à l'idéal démocratique de Dewey (1859-1952) et sa philosophie pragmatiste, à savoir « *une philosophie de l'expérience, par l'expérience, pour l'expérience* » (Dewey, 1938, p. 72). Elle repose sur l'idée que la connaissance et les solutions doivent être co-construites par ceux qui sont directement concernés par le problème, plutôt que d'être imposées de manière top-down par des experts. C'est ainsi que notre volonté scientifique a été de pouvoir investiguer le développement du collectif d'abord en extériorité, de manière plus neutre, puis en intériorité dans une logique co-constructive. Cela reflète une vision où chaque participant a un rôle actif et une voix égale dans le processus et rejoint les concepts-clés de la clinique de l'activité où le primat est laissé au sujet. Cette conception se rapproche de la conception d'*enquête collaborative*, avec une collaboration entre le chercheur et les participants, mais aussi entre les participants (Lussi Borer & Muller, 2016). L'*enquête* devient collaborative « dès le moment où plusieurs individus (singuliers ou collectifs) travaillent ensemble à transformer leurs situations respectives, ce qui suppose un processus d'inter-objectivation, soit « la constitution d'objets en fonction des possibilités d'accord entre expériences plurielles » (Zask, 2004, p. 148) » (Muller & Lussi Borer, 2016, p.60). L'*enquête*, co-*enquête* ou *enquête collaborative*, permet un apprentissage réciproque. Les participants, qu'ils soient chercheurs ou sujets de l'*enquête*, apprennent les uns des autres. Ce processus d'interaction a enrichi la compréhension du développement d'un collectif pluricatégoriel de formateurs et la qualité des solutions proposées. Par ailleurs, dans l'*enquête deweyenne*, la dimension de flexibilité permet une adaptation progressive au fur et à mesure que les participants interagissent et que de nouvelles informations ou perspectives émergent. Cette caractéristique a été essentielle pour répondre aux complexités de compréhension des situations réelles, et ainsi confirmer ou nuancer les résultats de notre analyse d'abord en extériorité. Cette approche extériorité/intériorité valorise l'implication de chacun, l'apprentissage mutuel et l'adaptabilité, en faisant de la co-*enquête* un véritable outil de transformation sociale. Le CH poursuit ainsi une mission d'enquêteur autour du développement d'un collectif en s'incluant dans les sujets de l'étude pour mieux comprendre l'activité. Il fait preuve d'abord de proximité avec eux avec par : (1) le langage utilisé, dans ses apostrophes et dans son questionnement entre un langage soutenu professionnel et plus courant dans la perspective de faire émerger les préoccupations ;

(2) sa connaissance du contexte de travail : les enjeux actuels de la formation, les glissements pouvant créer des crispations dans les activités de chacun, les prescriptions et leurs déclinaisons ; (3) un ajustement de l'organisation : au regard des contraintes de chacun, un ajustement de l'ingénierie d'expérimentation, entre recherche de respect du cadre méthodologique de l'étude et collaboration respectueuse et arrangeante entre les participants. Il fait aussi preuve de recul et se place comme être différent dans son questionnement clinique, qui lui appartient à lui seul. On reprend ici le concept de juste rapport proximité / distance (Moussay *et al.* 2019 ; Azéma *et al.*, 2020) pour permettre cette coopération. Le CH n'est jamais totalement en intériorité, ni totalement en extériorité. Il est dans une co-construction, où la coordination des actions de chacun est claire.

Pour conclure, notre étude poursuivait également un enjeu méthodologique dans l'appréhension de l'activité d'un collectif en tant qu'individu collectif (Descombes, 2001), ou plutôt, de sujet-collectif. En associant une analyse en extériorité de l'activité du collectif sur la base des transcriptions des TTC et une analyse en intériorité en référence aux ACS menées avec chacun des formateurs, nous avons cherché à dépasser une approche interindividuelle plus traditionnelle. Ainsi, les ACS ont été exploitées dans une double perspective, celle de saisir la place de l'individu dans le collectif et celle de confirmer l'analyse des TTC prêtant au collectif une activité propre au-delà de l'activité déployée par chacun des formateurs qui le constitue. Ces avancées méthodologiques soutiennent l'identification d'une part de l'intention du collectif de faire commun et des processus d'affiliation au collectif même (Moussay et Flavier, 2023). Autrement dit, elles donnent des clés de lecture pour mieux appréhender un collectif qui se développe et son observation par le chercheur-intervenant.

2. Le rôle du clinicien-chercheur dans la construction collective du pouvoir d'agir

Notre étude permet d'interroger la place du CH dans la recherche, aussi bien dans sa dimension d'accompagnement que d'analyse des données. Le chercheur qui fait de la recherche qualitative vise une atteinte de compréhension, d'interprétation puis de présentation de son objet d'étude (Poisson, 1983). Pour y parvenir, il endosse le rôle de premier instrument de recherche tout au long de la recherche et se considère « comme l'instrument de recherche le plus approprié pour l'étude scientifique de sujets humains » (p.16). Cela rejoint les critères méthodologiques issue de la *verstehen* (Dilthey, 1883) selon laquelle la valeur d'une recherche qualitative est d'abord fonction de l'instrument principal, c'est-à-dire la personne qui conduit la recherche. La subjectivité du chercheur est un atout à exploiter pleinement. En tant que principal outil de recherche, le chercheur en méthodes qualitatives doit acquérir toutes les compétences nécessaires pour mener à bien chaque étape de sa recherche pour lui permettre de comprendre, d'interpréter et de présenter les phénomènes humains de manière véritablement scientifique. Le constat d'éloignement entre la pratique et la recherche n'est pas neuf (Schön, 1983) et interroge si le CH doit « être en recherche » ou « faire de la recherche » (Desgagné *et al.* 2001). Il s'est agi pour nous de développer une méthodologie commune entre formateurs et chercheur et améliorer les pratiques éducatives, en visant la réduction du fossé entre théorie et pratique, tension commune entre formateurs et EN formation

(Broccolichi *et al.*, 2018 ; Brisson et Laborde, 2018) en valorisant la « compétence d'acteur en contexte » des formateurs. Reprenant les concepts d'*enquête* (Thievenaz (2017, 2019), d'*enquête collaborative* (Lussi Borer & Muller, 2016) et de *co-enquête* nous nous sommes inscrits dans un processus selon une série de cinq étapes constituant le schème de l'*enquête* (Thievenaz, 2019) : 1) Une situation indéterminée / le doute ; 2) L'institution du problème ; 3) La détermination de la solution du problème ; 4) Le raisonnement ; 5) Le caractère opérationnel des faits-significations. Les trois premiers axes ont été de la responsabilité du chercheur, dans le passage du doute de comment appréhender le développement d'un tel collectif de formateurs sans passer d'abord par les individus le composant à la détermination du dispositif d'analyse des données en tant que solution du problème. Les deux axes suivants, le raisonnement et le caractère opérationnel des faits-significations, étant d'une co-responsabilité collaborative du chercheur et des participants. Nuançons notre propos en rappelant que, « si dans les faits, une conception linéaire du processus d'*enquête* est à relativiser, la théorie de l'*enquête* se présente comme un modèle universel de l'expérience, les processus auxquels elle renvoie se réalisent selon des modalités, configurations, dominantes et temporalités différentes » (Thievenaz & Thélin-Metello, 2020, p.122). L'activité réflexive proposée par le CH basée sur l'analyse de situations vécues sert à la fois de formation pour les formateurs et de recherche pour le CH. La méthodologie inclut la négociation d'objets de réflexion communs et l'accompagnement des formateurs par les CH. Le projet de recherche collaborative respecte ainsi les intérêts des deux parties, favorisant une co-construction de savoirs et un rapprochement entre les cultures de production de savoirs. La diffusion des résultats vise à bénéficier à la fois la communauté de pratique et de recherche, respectant la double vraisemblance des normes scientifiques et de crédibilité des formateurs. Concrètement, la recherche visera à la fois le développement professionnel des praticiens, ici formateurs, et la collecte de données pour le CH. Notre étude a montré dans le développement progressif du collectif la nécessité de 3 étapes, de la co-situation, à la collaboration et une co-production, ne signifiant nullement que « les acteurs, praticiens et chercheurs, feront tout ensemble mais qu'à chaque étape de la recherche, la double logique est respectée » (Desgagné, 1998, p.39). L'enjeu pour le CH est alors de pouvoir soutenir son argumentation auprès de la culture scientifique et des acteurs de terrain. La conséquence de la co-analyse et co-construction des faits des problèmes professionnels est une non-immédiateté de leur résolution (Felix & Saujat, 2015). Les filtres du CH, ses conceptions et attentes, vont avoir des conséquences sur la sélection des éléments retenus dans une recherche qualitative et va le « confirmer plus chercheur que sujet » (Van den Maren, 2004, p.145), à condition d'une démarche de collecte, d'analyse et d'interprétation des données la plus valable possible (Poisson, 1983). Le CH est un clinicien dans notre étude. Ses questions sont tournées vers le réel de l'activité, les préoccupations et problématiques. Il s'étonnait et cherchait à comprendre. Il reprenait des verbalisations pour aller plus loin ou mieux les confronter. Il est la possibilité de « vaincre le silence imposé par le genre » (Prot, 2006, p. 41). Pour toutes ces raisons, le CH fait partie du travail collectif, du collectif de travail et du sujet-collectif. L'inclusion du CH au sein du sujet-collectif, en constituant avec les professionnels un milieu associé à la recherche (Clot et Faïta, 2000) est alors force de *pouvoir d'agir*. On définira, avec Clot (2008, p. 13) le pouvoir d'agir comme « le souci et la réalisation du travail bien fait, celui dans lequel on peut se reconnaître individuellement et collectivement ». En d'autres termes, le pouvoir d'agir est le « rayon d'action des professionnels au sein de leur milieu de travail, ce sur quoi ils peuvent agir » (Bruno, 2015, p.

69) afin de réaliser du mieux possible leur métier et à chaque fois avec un peu plus de satisfaction. Etudier le collectif en intériorité, avec ses conflits, ses achèvements et inachèvements, se fait sur le terrain, « dans » et « avec », pour permettre de pousser le réel dans ses retranchements (Clot, 2008). En cherchant à approfondir leur propre regard sur leur activité, le CH ne s'intéresse pas seulement au professionnel formateur dans son métier, mais bien au métier de formateur dans le professionnel (Clot, 2008). En cela, le travail mené ne peut se réduire qu'au sujet-collectif ici engagé, mais bien dans l'histoire du métier, le métier en eux. C'est sous l'impulsion du cadre méthodologique que les sources de ce travail collectif se constitue et que des migrations fonctionnelles de l'expérience (Vygotski, 1934/1997 ; Clot, 2008) se créent, deviennent un moyen de former des pairs et permettent le développement du *pouvoir d'agir* des formateurs dans le contexte proposé. Notre étude s'inscrit dans les démarches d'intervention et d'accompagnement de type « Laboratoire de changement » » (Engeström, 2011 ; Engeström et Sannino, 2013), qui allie la transformation de l'activité des professionnels et l'exploitation des données recueillies à des fins de recherche.

Si notre étude montre que l'organisation de l'analyse de l'activité est initialement prise en charge par le CH, ce rôle se diffuse au sein du collectif du travail, qui va partager les contradictions vécues collectivement. L'activité du chercheur est celle d'un clinicien, tourné simultanément vers le réel du travail, au sens de ce qui fait problème ou qui reste difficile à exploiter, et vers le mouvement dialogique lui-même (Clot, 2010). Les questions du CH-clinicien sont toujours simultanément tournées vers les préoccupations. Il exprime son étonnement, cherche à comprendre les contradictions. Il ne se contente pas de questionner les préoccupations mais veille aussi à reprendre des éléments qui viennent d'être verbalisés par les travailleurs. « Le clinicien incarnerait une possibilité de relier les expériences vécues et les situations présentes, pour tenter de riposter et peut-être de vaincre le silence imposé par le genre. Il serait un troisième participant au dialogue » ; chez nous, le quatrième participant, témoignant encore de sa pleine intégration au collectif de travail (Prot, 2006, p.41). Comment se fait alors cette transition et ce transfert de rôle de clinicien, certes fragile et instable, au sein du sujet-collectif ? Le dialogue est mené entre les trois formateurs, lorsque le *genre formateur* est alors suffisamment solide pour permettre au collectif d'assumer la fonction d'organisateur de l'activité effective. Le genre est alors sur-destinataire de l'activité et prend le pas sur le CH-clinicien, destinataire direct et provisoire de l'élaboration. Le genre, discuté également lors des ACS, vient alors contribuer à la discussion de genre au sein des TTC et vient soutenir l'autonomisation du collectif de travail dans son organisation. Un nombre plus important de rencontres aurait-il permis progressivement un retrait progressif du CH lors des TTC, mais toujours en appui lors d'ACS ? Cette perspective tendrait à faire sortir le CH du collectif, comme s'il était une aide au début mais que l'objectif est qu'il s'efface progressivement. Or, je pense deux points essentiels sont à discuter : (1) la posture du CH dans la démarche ; (2) le transfert de compétences dans le cadre de la pérennisation du dispositif (point qui sera discuté dans le sous-chapitre suivant). Dans la recherche-intervention, la posture du chercheur est celle d'un intervenant. Il est *dans* le collectif, il est *avec* les participants, lorsque le collectif se façonne.

Notre recherche a pu s'appuyer sur le volontariat du groupe constitué. L'engagement subjectif est nécessaire pour permettre le retour réflexif sur ses propres manières de travailler, les conscientiser et les partager, les faire

comprendre, en expliquer les raisons et l'histoire. Si aucun regard hiérarchique évaluateur n'a favorisé ce développement, les sujets n'étaient pas des pairs au sens premier du terme. Les affects ont été la matière première de l'échange et ont permis un objet discutable, grâce aux discussions avec les autres. La méthodologie d'accompagnement pensée a permis au collectif pluricatégriel de travail de ne pas être abîmé par un morcellement spatio-temporel pour réfléchir son travail, qui par un manque de moyens de moyens et de formation, peut engendrer un jeu compétitif entre les formateurs et nuire à l'idée d'un travail collectif « bien fait » (Miossec et Clot, 2015). Notre revue de littérature nous a rend attentifs à des tâches qui évoluent au gré des réformes, des lieux et institutions, confirmés dans les propos des formateurs de notre étude, et peuvent alimenter une désarticulation des formes de travail. Notre étude montre que chaque individu trouve vite les limites de ses missions. Le sujet-collectif a identifié la limitation à sa puissance. Trois éléments ont permis de les dépasser : (1) un cadre construit et pensé ; (2) un cadre mis à l'épreuve du réel ; (3) les agencements collectifs permettant de construire des principes et règles partagés. Ainsi, notre étude met en avant la nécessité de proposer des espaces de travail où les gestes de métier, les modes d'actions efficaces et changements à apporter sont discutés et débattus, de manière collective. Ces espaces seraient-ils alors à institutionnaliser ? Nous inscrivons davantage notre positionnement dans une construction qui est à bâtir non pas en l'inventant, mais en l'instituant pas à pas, par ses acteurs, dans une logique bottom-up.

Notre méthodologie a finalement été la « rencontre » de deux mondes (Daniellou, 2007) pour favoriser une meilleure compréhension des transformations de l'activité et créer l'ouverture vers de nouvelles voies pour l'accompagnement, faire en sorte que chaque acteur apprenne du travail des autres de manière mutuelle, ici les chercheurs avec les acteurs (Leblanc, 2017). L'intérêt de notre programme de recherche empirique et technologique fondé sur la coopération entre chercheurs et praticiens s'inscrit en opposition avec une approche traditionnelle de « rationalité technique », où le chercheur, en position dominante, étudie uniquement les participants comme des objets, sans considérer leur point de vue. En complément, une approche « pratique » a été proposée, où la recherche devient une activité collective, centrée sur l'action et les intentions des acteurs. Il s'agit d'une alternative basée sur une épistémologie pratique de la recherche à partir d'une entrée « activité » (Barbier et Durand, 2003), où l'accent est mis sur l'action significative des acteurs et la coopération sociale, créant ainsi une activité collective articulant des visées professionnelles et scientifiques. Cette collaboration vise à comprendre l'activité en profondeur, en respectant les attentes des deux parties. Cela suppose l'engagement des chercheurs dans la réalité sociale des praticiens, d'une contractualisation flexible des attentes, en permanence renégociables, et de la construction mutuelle du sens (Leblanc, 2017), afin de préserver la pratique et de favoriser une coopération avec les acteurs dans la durée (Saury, 2003). Par cette méthodologie, les participants ont adopté une nouvelle norme, qui a émergé à travers leur expérience, les ont enrichis en renforçant leur processus d'individuation, contrairement à l'adaptation qui limite les possibles (Stiegler, 2010). L'individuation, à travers les interactions collectives, aussi bien entre les formateurs qu'avec le CH, au sein du collectif de travail ou via sa posture lors des ACS, conduit au développement et à la transformation des pratiques au sein d'un groupe. L'accompagnement par le CH en intériorité, puis en extériorité, a permis des processus d'individuation favorisent

la création d'un collectif capable de réorganiser ses acquis pour répondre aux défis. Ce processus d'individuation est renforcé lorsque les acteurs adoptent de nouvelles normes plutôt que de simplement s'y adapter, comme le souligne Stiegler (2010) dans la distinction entre adoption et adaptation.

CHAPITRE 3 : Discussion praxéologique : quel avenir pour le dispositif de formation ?

Les recherches en Sciences de l'Education et de la Formation ambitionnent pour une large part de dépasser la sphère de leurs auteurs et permettent une contribution praxéologique. Ce dernier sous-chapitre viendra discuter la dimension transformatrice de l'étude sur ses participants : en quoi s'engager dans ce travail fait qu'ils ne sont plus les mêmes ? En quoi la culture professionnelle a-t-elle été impactée ? Une autonomisation des équipes pour se constituer en collectif est-elle possible ? Comment les collectifs peuvent s'inspirer de ce travail pour se développer en collectif ? Nous aimerions discuter du dispositif de formation conçu et voir en quoi il est viable et transférable dans d'autres contextes.

1. La viabilité du dispositif de recherche-intervention

La plus-value du dispositif a été démontrée dans ses dimensions individuelle et collective dans les résultats et leur synthèse, puis dans une perspective plus théorique dans la discussion épistémologique lors du Chapitre 1 de cette section. La plus-value se synthétise autour de deux grands axes : (1) la production de nouvelles règles de fonctionnement, de nouvelles pratiques et nouveaux outils, ou tout au moins, une expansion de l'usage d'anciens outils ; (2) un développement professionnel collectif et individuel associant une plus grande compréhension et une transformation de son environnement de travail auprès de l'EN, ouvrant son champ d'expertise et l'articulant à d'autres formateurs. Une première retombée de cette recherche pour le collectif de formateurs a été la présentation de ses travaux à un groupe de formateurs-CPC.

Néanmoins, l'un de nos questionnements principaux réside en la viabilité d'un tel dispositif après son année de mise en œuvre. Pour qu'un dispositif soit viable à long terme, il doit être suffisamment intégré, c'est-à-dire nécessaire et faisant partie de leur activité du quotidien, et approprié, c'est-à-dire que ses acteurs le maîtrisent pour se passer de la présence/accompagnement du chercheur par les acteurs locaux. Cela signifie que les pratiques, les outils, et les connaissances introduites par le dispositif doivent être adoptés par ses acteurs, sans dépendre de la présence continue du chercheur. Cette viabilité repose sur la capacité des participants à s'approprier les processus mis en place, à les faire évoluer en fonction de leurs besoins, et à maintenir les dynamiques collaboratives créées pendant la phase active de recherche. L'un des critères de succès est la manière dont les acteurs continuent à développer et à transformer ces dispositifs en lien avec les défis qu'ils rencontrent, ce qui implique une certaine flexibilité et une ouverture à l'innovation de la part des praticiens. Les rencontres internationales des Léa-Ifé⁸ de mai 2024 proposaient un atelier en ce sens : « Être dans un Léa, et après ? A

⁸ Le réseau des Lieux d'éducation associés à l'Institut français de l'éducation (Léa-Ifé) est un réseau national de projets de recherche fondé sur la collaboration, qui « réunit durant trois ans des chercheurs et des acteurs éducatifs pour étudier conjointement les processus et modalités d'apprentissage et de formation, les actions des professionnels, ou/et le développement professionnel des acteurs engagés » (ENS Lyon, 2023, p.1)

quelles conditions est-ce possible ? Pour quelles activités ? Comment finaliser et/ou diffuser les ressources produites par le LéA ? Quels partenaires peuvent être mobilisés ? Quel lien maintenir avec le réseau des LéA ? » (2024). Nous reprenons les résultats de l'étude de Jacq & Ria (2019) qui définissent les étapes de développement que peut connaître un collectif de travail, en pistant l'évolution de l'objet de travail, les modalités de pilotage, l'organisation spatio-temporelle et méthodologique et le degré de professionnalisation (Figure 5). Ce tableau prolonge notre travail et l'inscrit dans une dimension longitudinale à empan plus long et donne des pistes à sa pérennisation.

Conditions de pérennisation	Principes de fonctionnement		Stabilité et éthique professionnelle	Soutien institutionnel	Capacité à faire du lien	Valeurs, buts et contradictions		
	Professionnalisation	Formation continue hors-sol, individuelle et/ou subie						
	Organisation (espaces, temps, outils)	Échanges informels, atomisés, non structurés						
	Pilotage	Pilotage par le prescrit et les moyens, peu de coordination						
	Objets, objectifs	Concertation ponctuelle pour harmonisation administrative						
Étapes de transformation	Collection de professionnels	Potentialités	Collectif émergent	Fusion	Collectif implanté	Maturation	Organisation apprenante	Transformation

Figure 5 : Grille de positionnement des collectifs professionnels (Jacq & Ria, 2019)

Notre étude s'est attachée à identifier à un grain très fin les conditions de développement du collectif, ne s'inscrivant pas exactement dans la même perspective temporelle que Jacq & Ria (ibid). Nous partageons en revanche trois des quatre conditions doivent être remplies pour une telle pérennité : (1) une stabilité de l'équipe et une éthique professionnelle ; (2) une capacité à faire du lien entre les différents acteurs du collectif pour partager des pratiques, et intégrer des apprentissages ; (3) des valeurs et finalités communes, sans gommer les contradictions génératrices de développement. Nous restons plus vigilants sur le soutien institutionnel comme condition de pérennisation d'un collectif de travail pluricatégoriel, qui peut être un frein à l'authenticité des échanges.

Nous discutons d'un retrait progressif du CH lors des TTC, mais toujours en appui lors d'ACS, dans une perspective de viabilité, voire d'étendue du protocole à un plus grand nombre de formateurs. Nous évoquons que cette perspective tendrait à faire sortir le CH du collectif, avec une logique de transfert de compétences dans le cadre de la pérennisation du dispositif. La poursuite d'une posture collaboration des autres membres du collectif nécessiterait d'implanter dans les lieux de formation et de travail des dispositifs de soutien au développement professionnel adossés à une théorie de l'activité d'une part, et avec une démarche collective, d'autre part. Dans cette perspective, le retrait du chercheur devient une nécessité, avec une forme de transfert de compétences sur ces deux aspects, afin d'éviter la limite que peut être l'élaboration d'un environnement de formation qui ne serait pas adossé théoriquement à de la vidéoformation et ne permettrait pas la transformation de l'interprétation au

développement du pouvoir d'agir (Gaudin et Chaliès, 2012 ; Pogent, 2020). La littérature et les verbatims de notre étude ont été le témoin d'une dimension collective parfois abimée par un morcellement répété des espace-temps des activités, un manque de moyens adéquats, un sentiment de devoir tout faire et n'importe quoi, de tâches qui évoluent constamment, créant une désarticulation des formes de travail. Concentrer son activité sans la disperser nécessite de forger des règles à discuter (Virno, 2022). L'inscription volontaire des participants dans cette étude témoigne d'une réponse à un besoin avant tout individuel de développement et de réflexion, d'espaces pour élaborer ou ré-élaborer des règles de travail, débattre de la qualité du travail *bien fait* (Miossec et Clot, 2015). Ainsi, notre dispositif d'intervention a une dimension informelle et volontaire première. Elle témoigne de la capacité, moyennant un soutien tiers, de développement d'un collectif de travail pluricatégoriel partant d'un état proche de l'inexistant dans son inter-connaissance et la production visée. Or, par essence, l'informel ne se prescrit. Le sujet-collectif a montré sa volonté d'espaces pour mieux confronter son style, mettre en mouvement les styles le constituant, dans le cadre d'un réseau informel, laissant place à la réflexivité, aux accords et désaccords, dans un cadre où le prescrit est discuté mais mis de côté par moment, pour mieux penser de nouvelles manières de faire. Notre intervention s'est inscrite dans une logique de rupture de la routine du sujet, dans une perspective socio-technique (Albéro, 2010a, 2010b). En rapprochant le concept de sujet-collectif de l'idéal qu'il sous-tend, le sujet-collectif s'inscrit aussi dans une logique épistémo-praxéologique, dans le sens où se sont construits des valeurs, des idées et des principes, qui ont structuré les décisions et actes des sujets. Si le sujet collectif est un idéal, il devient contreproductif si cette seule acceptation perdure. Le groupe de notre étude, constitué à la fois des trois formateurs et du chercheur, a mis en acte pratique son projet, dans une logique de travail collectif : il a auto-construit une ingénierie de formation, a organisé et régulé un fonctionnement dans une finalité productive, mue par l'efficacité et le sens. Le vécu et l'expérience des sujets ne pouvant être gommé, ce groupe s'est constitué en un collectif de travail, intégrant des aspects socio-émotionnels liés aux interactions et négociations constantes au sein du groupe, entre collectif recherché et dispositions propres inhérents aux statuts qui le compose, dans une logique intersubjective et communicationnelle. Ce qui a fait dispositif pour les acteurs, c'est bien l'articulation de ces trois dimensions, intra et inter-personnelles de l'activité collective. Albéro parle alors de l'idée, du fonctionnel de référence et du vécu des acteurs (Albéro, 2010b). La co-analyse du travail entre pairs ou assimilés les a amenés à redécouvrir les dimensions de leur métier (Clot, 2006a), qu'elles soient de l'ordre de l'impersonnel, de l'inter ou intra personnel et du personnel, mais surtout les arrangements qu'ils ont construits dans le réel de la situation. Une redécouverte des écarts entre leur engagement subjectif et d'autres conceptions du collectif a pu avoir lieu (Arnaud, 2016). Le défi sera alors de poursuivre ces temps de réflexion inter-catégoriels, d'en faire des instances plus régulières dans la visée de se comprendre et permettre une nouvelle division du travail qui dépasse le collectif de travail de l'étude et implique un supra collectif de travail des formateurs d'une même entité géographique institutionnelle (académie) pour mieux accompagner la cohérence de l'accompagnement des enseignants novices. Nous sommes pour la constitution de nouvelles équipes de formateurs-accompagnateurs, en lien étroit avec la recherche pour « enraciner » des collectifs de travail, une activité métafonctionnelle sur les situations de travail (Felix, 2014).

2. Vers des préconisations

Dans cette section dédiée aux préconisations, nous explorons les recommandations issues de notre recherche doctorale pour le développement d'un collectif pluricatégoriel de formateurs. Se constituer en collectif de professionnels aux compétences et aux horizons variés présente un potentiel significatif pour enrichir les pratiques pédagogiques et favoriser l'innovation dans la formation. Les propositions formulées ici s'appuient sur les résultats de notre recherche, visant à optimiser la collaboration entre les différents formateurs et à instaurer un cadre propice à l'émergence d'une dynamique collective cohérente et durable.

Pour accompagner le développement d'un collectif pluricatégoriel de formateurs, huit axes de réflexion se dégagent de ce travail de recherche pour le développement d'un collectif, à partir des résultats en extériorité. Ces huit axes ne constituent pas de phases *stricto sensu*, mais se pensent par enchevêtrement plus que dans une stricte linéarité, chacun de ces axes pouvant occuper plus ou moins d'importance, de temps et d'attention :

- (1) Le premier axe serait celui d'une interconnaissance et d'un questionnement du fonctionnement inter-institutionnel, impliquant l'organisation de sessions d'introduction pour favoriser la connaissance mutuelle des membres et la compréhension des divers contextes institutionnels. Chaque formateur pourrait en ce sens présenter son parcours professionnel, les missions de son institution et ses méthodes pédagogiques spécifiques. Des visites sur site ou des échanges virtuels permettraient de découvrir les différents environnements de travail.
- (2) Un axe d'explicitation de nouveaux potentiels de collaboration permettrait l'encouragement de mises en synergie potentielles. L'organisation de sessions de brainstorming où les formateurs identifiaient des thèmes ou projets communs, comme la création de modules de formation conjoints ou le développement de nouveaux outils pédagogiques à partir des expertises respectives, en serait une illustration.
- (3) La description et l'analyse de la situation du collectif, via des méthodes d'analyse de situation, permettrait d'évaluer l'état actuel du collectif et identifier les défis et opportunités. On pourrait ainsi utiliser des outils tels que le SWOT (forces, faiblesses, opportunités, menaces) ou des cartes mentales lors d'ateliers pour faire un diagnostic collectif des défis auxquels chaque institution fait face, ainsi que des ressources disponibles pour les surmonter.
- (4) Des groupes de réflexion, permettraient aux formateurs de partager leurs idées et de co-construire des solutions, en utilisant des méthodes participatives et permettre des dynamiques de réflexion collective. La création de sous-groupes de travail autour de problématiques spécifiques en utilisant des méthodes comme le World Café ou le Design Thinking permettrait de générer et affiner des idées de manière collaborative.
- (5) Ces premières autonomies collectives nécessitent un soutien et un accompagnement ciblé, peut-être via des sessions de supervision pour aider le collectif à naviguer dans ses premiers pas vers l'autonomie. La mise en place de séances de mentorat ou de supervision par des chercheurs en extériorité, accompagnerait les formateurs dans la mise en œuvre de projets collaboratifs, avec des bilans réguliers pour ajuster les stratégies d'action.

(6) Des ateliers de retour d'expérience et des réflexions approfondies sur les pratiques consolideraient les acquis, tout en établissant des rituels de réunion réguliers pour maintenir le focus et l'engagement. Après chaque initiative commune, il s'agirait d'organiser des ateliers de retour d'expérience où les formateurs analysent ensemble ce qui a bien fonctionné ou non, en vue d'améliorer les pratiques futures. Ces sessions pourraient devenir un rendez-vous régulier.

(7) La co-construction d'outils pédagogiques nécessite d'intégrer les travaux du collectif dans un cadre de formation plus large, par des événements de dissémination et des formations continues organisés pour aligner les efforts avec les objectifs institutionnels. Par exemple, on peut penser à l'organisation d'hackathons pédagogiques, où les formateurs travaillent ensemble sur des projets concrets, comme la conception de formations, de vidéos pédagogiques ou d'autres outils, qui seraient intégrés dans des formations et disséminés dans les institutions.

(8) La mise en réseau avec d'autres collectifs permettra de partager les meilleures pratiques et s'inspirer mutuellement, tout en promouvant une culture de collaboration inter-collective. Nous pensons à la participation à des forums ou conférences interinstitutionnels où différents collectifs de formateurs échangent leurs expériences, partagent des ressources et créent des liens pour des projets futurs. Cela peut également inclure la création de plateformes numériques pour favoriser ces échanges en continu.

Ces huit axes permettront d'échafauder des dispositifs de formation qui accueillent des publics pluricatégoriels dans une visée de production nouvelle.

L'analyse en intériorité du collectif nous invite à poursuivre ces huit axes de réflexion, en considérant le sujet-collectif comme un collectif dynamique de sujets interdépendants, avec la considération d'une temporalité, au cours de laquelle le chercheur devra accepter et encourager une dynamique non-linéaire de développement, en créant des espaces de réflexion récurrents pour revisiter et adapter les objectifs et les méthodes de travail. Une démarche structurée, inspirée de l'agentivité et du cycle d'apprentissage expansif d'Engeström (2001) pourra guider les discussions. Un transfert de compétences pourra alors évoluer, via un leadership plus partagé et évolutif, où tous pourront développer un accompagnement plus clinique, et apprivoiser le questionnement spécifique relatif aux principes-clés de la clinique de l'activité. La reconnaissance de la fragilité et de la diversité des collectifs favorisera des discussions sur les identités et les dynamiques internes pour renforcer la cohésion et l'engagement. Il s'agit alors d'établir des règles de fonctionnement claires et adaptables, incluant des règles sur la communication et la prise de décision, en intégrant les visions micro et macro des défis et des objectifs. Il s'agirait de développer des règles internes pour renforcer la cohésion et la performance du collectif, encourager une réflexion continue sur les pratiques professionnelles pour adapter et améliorer les règles de travail, et faciliter des activités d'inter-connaissance régulières pour renforcer les liens et la compréhension mutuelle, tout en clarifiant et redéfinissant les rôles et les responsabilités, pour optimiser la division du travail. Il serait recommandé de formaliser ces règles de manière progressive, en veillant à ce qu'elles soient le résultat d'un consensus collectif. Des outils de suivi et d'évaluation des pratiques collectives peuvent être mis en place pour assurer une cohérence dans leur application et pour ajuster les pratiques en fonction des besoins évolutifs du collectif. L'accompagnement doit inclure un soutien

dans l'élaboration d'outils, en veillant à ce qu'ils répondent aux besoins réels des formateurs et qu'ils soient effectivement utilisés dans les pratiques quotidiennes, avec des moments de recul pour évaluer ces outils et les adapter en fonction des retours du terrain. Si le collectif se développe dans et par l'action, les formateurs doivent être encouragés à adopter une posture réflexive sur leurs pratiques, en alternant entre phases d'action et de réflexion. Des journées d'échanges de pratiques peuvent être organisées pour permettre aux membres de partager leurs expériences, de réfléchir collectivement sur les défis rencontrés et de co-construire des solutions adaptées. Les tensions observées dans le collectif sont à la fois des obstacles et des opportunités. Pour les transformer en leviers de développement, il serait nécessaire de favoriser un dialogue ouvert sur ces tensions, qu'elles soient interpersonnelles, interinstitutionnelles ou liées aux objectifs de travail. Des séances de médiation peuvent être intégrées dans le processus d'accompagnement, permettant ainsi de clarifier les rôles, de redéfinir les objectifs communs, et de renforcer la cohésion du groupe.

L'accompagnement d'un collectif de formateurs pluricatégoriels requiert *in fine* une approche holistique, tenant compte des dynamiques complexes et des tensions inhérentes à ce type de collectif. En facilitant l'interconnaissance, en soutenant la réflexion collective, en gérant les tensions et en formalisant de nouvelles règles, il est possible de favoriser la croissance et l'efficacité du collectif, tout en assurant l'harmonisation des pratiques et des perspectives individuelles au sein du groupe. Ces recommandations visent à répondre aux dynamiques complexes observées, ainsi qu'à naviguer entre les tensions identifiées pour maximiser la synergie et l'efficacité du collectif.

CONCLUSION

Cette thèse est le cheminement d'un travail étalé sur cinq années de recherche. Elle a permis une professionnalisation dans le champ de la recherche des Sciences de l'Education et de la Formation : l'analyse approfondie de grandes quantités de données et de littérature scientifique et leur synthèse, l'apprentissage de l'écriture scientifique, l'intégration dans une communauté scientifique, la présentation des conclusions du travail, l'autonomie et la résilience. Cette conclusion est une étape fondamentale dans l'ensemble du doctorat, qui constitue un rite de passage pour nous dans la construction d'une nouvelle identité professionnelle (Gérard, 2024 ; Van Genep, 2011 [1909]). Il s'est agi progressivement de nous inscrire dans un rite de séparation et de marge, de l'ancien groupe de pairs enseignants-formateurs, pour engager une appartenance à celui de l'enseignement-recherche, d'acclimatation à un nouveau milieu d'appartenance, jonglant entre plusieurs identités, étudiant, enseignant et chercheur, par la rencontre de chercheurs extérieurs au laboratoire, l'exposition de notre travail aux chercheurs de notre champ, la confrontation à la critique et l'intégration progressive dans un réseau (Gérard, 2014). La recherche n'est pas un exercice solitaire, mais s'inscrit au carrefour de sociabilités, à la fois scientifique, académique et socio-professionnel (Albéro, 2022). Le lecteur verra dans ces premiers mots conclusifs une mise en abîme de notre développement professionnel et les aspirations de notre travail de recherche.

Cette thèse ambitionnait d'explorer le développement et la production d'un collectif pluricatégoriel de formateurs d'enseignants novices, en mettant en lumière les tensions et les dynamiques internes. Sa visée épistémologique nous a permis de mieux comprendre comment l'introduction d'un dispositif singulier de formation collectif pluricatégoriel engendrait des tensions, sources de perturbations dans la communauté, ses règles et la division du travail (Engeström, 2001), documentant l'agentivité du collectif de travail de formateurs, incluant son chercheur, sur son système d'activité (Engeström et Sannino, 2013). Un tel dispositif a permis aux acteurs de modifier leur rapport au collectif, dans une visée transformative, de les engager dans un dialogue avec eux-mêmes et autrui, en maintenant des controverses pour que le collectif vive au sein de l'activité, produisant du genre professionnel et développant leur pouvoir d'agir. L'enjeu était avant tout de rendre compte de l'activité du collectif en la documentant sans passer par les inter-individualités, mais en faisant le postulat d'un « sujet-collectif » dès le départ, l'innovation méthodologique tenant dans le choix et l'articulation des outils utilisés et la temporalité d'analyse des données.

Avant d'en évoquer les principaux apports, nous souhaitons apporter quelques points de vigilance, voire limites à notre étude. Contrairement à des recherches quantitatives, les études qualitatives sont souvent difficiles à reproduire. Chaque contexte étant unique, la généralisation des conclusions à d'autres situations ou populations reste limitée. Nous avons utilisé un échantillon restreint en raison de la profondeur d'analyse nécessaire. Bien que cela permette une exploration détaillée, la représentativité des résultats pour des groupes plus larges ou différents est à prendre avec vigilance. La seconde limite ou point de discussion réside en notre qualité d'accompagnateur d'enseignants et de formateurs au sein du système éducatif, dans des métiers proches des acteurs de notre étude.

Un chercheur extérieur au monde de l'Education Nationale aurait appréhendé nos questions de recherches d'une autre manière, puisque potentiellement moins acculturé aux concepts académiques sous-tendant l'étude. Toutefois, cette limite n'est que partielle à notre sens, puisque : (1) l'acculturation du chercheur au monde de l'accompagnement et du système éducatif est un levier à la compréhension des tensions inhérentes au métier de formateur et à son intervention, la posture du chercheur étant celle de chercher de l'étrange sans être étranger au contexte ; (2) l'analyse rigoureuse des données, est gage d'une démarche qui se veut la plus scientifique possible, avec la « volonté d'être objective par la reconnaissance de sa subjectivité et par l'objectivation des effets de cette subjectivité » (Van der Maren, 1996, p. 119). Enfin, la pérennité du dispositif pourra questionner le lecteur, à la fois sa reproductibilité et sa capacité à être étendu à un volume d'acteurs plus important, ici dans une visée plus praxéologique. Un pont entre notre recherche et d'autres ayant étudié le développement de collectifs de travail sur un empan temporel plus long (par exemple, Jacq et Ria, 2019) pourrait être établi.

Nous retenons de l'étude menée que le développement d'un collectif pluricatégoriel de formateurs passe par une dynamique complexe et non linéaire. Elle est marquée par des phases de questionnements, d'obstacles, et de partage d'expériences, évoluant de manière spiralaire, naviguant entre le passé, le présent et l'avenir, et se structure autour de moments clés comme le déclencheur de réflexion, la confrontation des points de vue, la problématisation, et la construction d'un consensus. Un tel processus de construction du collectif s'est vu soutenu par un leadership dynamique partagé entre le chercheur et les membres du collectif, chacun contribuant activement à travers des actions de soutien et de transfert. Toutefois, cette dynamique est fragile et instable, avec des subcollectifs ayant des trajectoires individuelles et des dimensions collectives parfois incomplètes. Les tensions entre différentes voix et perspectives jouent un rôle crucial dans la construction du collectif, permettant d'ajuster les règles internes et externes, celles inhérentes au collectif en construction et celles liées à l'accompagnement de la formation. Ces règles permettent de définir et clarifier la division du travail, tout en évoluant à travers les interactions et les discours des membres. Les pronoms utilisés dans le discours et les dialogues révèlent la complexité des relations entre les membres et leurs communautés d'appartenance premières. La construction du collectif se fait dans un cadre fragmenté et évolutif, nécessitant une connaissance intra-collective approfondie et des compromis entre les sensibilités individuelles. Le collectif progresse concrètement par la réalisation d'objectifs communs, comme l'élaboration d'un outil partagé, ce qui renforce l'interaction entre les membres et facilite l'émergence d'une identité collective. Cependant, la tension entre l'échange d'informations et la production tangible du travail entraîne des ajustements constants dans les stratégies de communication et les postures collectives. La création et l'ajustement des règles, tant internes pour le fonctionnement quotidien du groupe qu'externes pour la gestion de l'objet de travail, permettent une meilleure organisation et une répartition plus claire des rôles. Ce processus favorise une meilleure compréhension des rôles et des contributions de chacun, améliorant ainsi la collaboration et la flexibilité du groupe. En somme, les tensions identifiées ne sont pas tant des obstacles mais des leviers de transformation, permettant au collectif de s'adapter, de redéfinir ses règles et ses rôles, et de construire un cadre de travail commun, tout en oscillant entre la réflexion sur les pratiques et la création de nouvelles modalités d'action collective.

L'apport de cette étude est également méthodologique. Peu d'études ont documenté l'activité d'un collectif de travail sans passer par les inter-individualités. Le postulat qu'a été le nôtre de considérer un « sujet-collectif », c'est-à-dire une entité collective capable de penser, de décider et d'agir comme une unité intégrée, a nécessité la construction d'un appareillage méthodologique inédit. Tout en nous appuyant sur notre cadre théorique, il s'est agi d'étudier le collectif d'abord en extériorité, par l'étude de données linguistiques dans les traces d'activité des rencontres du collectif de travail, et ainsi appréhender l'accompagnement *dans* la dynamique même de son accompagnement, avant de pouvoir confirmer, informer ou nuancer ces résultats par une vision en intériorité, par ce que chacun des formateurs en dit., en redonnant le primat au sujet et à la dimension invisible de l'activité. La démarche méthodologique éprouvée a été celle d'une co-enquête, dans un juste rapport de proximité / distance entre le chercheur et les autres acteurs impliqués, dans une rencontre entre deux mondes, chercheur et formateurs.

Plusieurs pistes de recherche s'ouvrent à nous, mais aussi à d'autres de la communauté scientifique. Nous en retenons trois. D'abord, il serait intéressant de mieux comprendre comment la dynamique spiralaire dans le développement du collectif de travail, dans une oscillation entre passé, présent, et avenir, influence les prises de décision et l'adaptation du collectif. Une piste pourrait être de modéliser cette spirale pour déterminer à quels moments clés le collectif est le plus vulnérable aux tensions ou, au contraire, capable de s'adapter. Étant donné que le collectif est constitué de sous-groupes aux trajectoires individuelles variées, il serait pertinent de se pencher sur la manière dont ces subcollectifs influencent la dynamique globale. Une étude pourrait alors explorer comment les interactions entre ces sous-groupes influencent la construction des règles communes et l'identité collective. Par ailleurs, le rôle du leadership partagé entre le chercheur et les membres du collectif mérite une attention plus approfondie. Une piste de recherche pourrait analyser les modalités de ce partage de leadership, en identifiant quels types de soutien sont les plus efficaces pour favoriser une dynamique collective stable et pérenne. Il serait utile de comparer les dynamiques que nous avons observées auprès de formateurs d'enseignants à celles observées dans d'autres types de collectifs pluricatégoriels (par exemple dans des contextes industriels ou artistiques, ou éducatifs) afin de mieux comprendre les spécificités du collectif de formateurs. Enfin, l'étude a adopté une méthodologie novatrice en traitant le collectif comme une entité capable de penser et d'agir comme un tout. Une recherche future pourrait affiner cette approche méthodologique, en explorant des moyens plus précis de capturer les pensées et actions collectives au-delà des individualités. L'utilisation de l'analyse linguistique des interactions pourrait être prolongée pour révéler comment les discours révèlent des dynamiques de pouvoir et de prise de décision au sein du collectif. Le cadre fragmenté et évolutif du collectif, nécessitant des compromis entre sensibilités individuelles, pourrait faire l'objet d'une étude longitudinale. Cela permettrait de suivre comment la fragmentation initiale se résout (ou non) à travers l'évolution des objectifs collectifs, et d'observer si des moments de stabilité émergent ou si la dynamique reste perpétuellement instable.

L'exploration du développement de ce collectif pluricatégoriel de formateurs nous a transformé, tant sur le plan personnel que professionnel. Cette recherche nous a permis de prendre conscience de la richesse et de la complexité des dynamiques collectives, ainsi que de la puissance de la collaboration entre des acteurs issus de contextes variés. En tant qu'accompagnant, nous avons développé une posture plus réflexive, une capacité accrue

à naviguer dans l'incertitude, et une écoute plus fine des besoins et des aspirations de chaque membre du collectif. Cette expérience nous a amené à repenser notre rôle, non plus seulement comme facilitateur de savoirs, mais comme co-constructeur d'espaces d'échanges, où la diversité devient une force pour l'innovation et l'apprentissage partagé. La soutenance de thèse constituera un dernier rite d'agrégation, qui marquera notre indépendance et notre entrée dans la communauté des chercheurs.

BIBLIOGRAPHIE

Albero, B. (2010a). La formation en tant que dispositif : Du terme au concept. In B. Charlier et F. Henri, *Apprendre avec les technologies* (p. 47). Presses Universitaires de France.

Albero, B. (2010b). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Éducation et didactique*, 4(vol. 4-n°1), 7-24.

Albero, B. (2022). Problématiser, questionner, formuler des hypothèses : la construction de l'objet de recherche. In Albero, B. et Thievenaz, J. *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de la recherche en Sciences de l'éducation et de la formation*, Raison et Passions.

Albero, B., Guérin, J., et Watteau, B. (2019). Comprendre la relation entre influences de l'environnement et activité : Questionnements théoriques et enjeux praxéologiques. *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 49, 103-124.

Albero, B. et Las Vergnas, O. (2022). La revue de la littérature scientifique : préalable à toute démarche d'enquête méthodique. . In Albero, B. et Thievenaz, J. *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de la recherche en Sciences de l'éducation et de la formation*, Raison et Passions.

Allain, J.-L. (2012). Le travail de régulation des conseillers pédagogiques de circonscription : L'incidence d'un système personnel de transaction [Thesis, Nantes]. In <http://www.theses.fr>

Altet, M. (1999). Les professionnalités des formateurs MAFPEN : Profils identitaires ou profil polyidentitaire. *Recherche et formation*, 32(1), 45-64.

Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherches en Education*, 8 (2), 12-23

Altet M., Paquay L., et Perrenoud P. (éds) (2002). Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ? *Bruxelles : De Boeck* (1^{re} éd., 1996).

Altet, M. et Guibert, P. (2014). Construire un curriculum européen à partir de l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes. Dans *Travail réel des enseignants et formation: Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (pp. 79-96). Belgique : De Boeck Supérieur.

Ambroise C., Toczec M.-C., et Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : vécu et transformations. *Éducation et socialisation* [Online], 46 | 2017

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé*, hors-série 1, 5-16.

- Amigues R., Félix Ch., Espinassy L., et Mouton J.-C. (2010). Le travail collectif dans les établissements scolaires : quête ou déni ? *Travail et formation en éducation* [En ligne], 7 | 2010, mis en ligne le 18 février 2011.
- Arnaud, N. (2016). Pour une perspective communicationnelle et pratique de la compétence collective. *Communication et organisation*, 50, 215-244.
- Arnoud, J. et Falzon, P. (2014). La co-analyse constructive des pratiques. Falzon Pierre (dir.). *Ergonomie constructive*, Presses Universitaires de France, pp. 223-236, 2013.
- Audras, I. et Chanier, T. (2007). Acquisition de compétences interculturelles. *Lidil* [En ligne], 36 | 2007.
- Aumais, N., Laflamme, S., et Venne, C. (2012). Les leviers qui favorisent la collaboration inter-équipes. Université de Sherbrooke.
- Azéma et al. (2020). Envisager une ethnographie éactive ? Réflexions illustrées. *Activités*, 17(2) [en ligne].
- Badiee, F., et Kaufman, D. (2014). Effectiveness of an online simulation for teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 22, 167-186.
- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. In Hétu, J.-C., Lavoie, M., Baillauquès, S. (eds). Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ? *De Boeck Université, Perspectives en éducation*, Paris, Bruxelles, 1999, pp.21-42.
- Bancel, D. (1989). Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres, Paris : MEN. Rapport remis à L. JOSPIN, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- Barbier, J.-M. (1996). Tutorat et fonction tutorale : Quelques entrées d'analyse. *Recherche et Formation*, 22(1), 7-19.
- Barry, V. et Maître de Pembroke, E. (2013). Place de l'altérité et risque de découragement dans la relation intersubjective entre un enseignant et un élève à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65-80.
- Beck, C., et Kosnik, C. (2000). Associate Teachers in Pre-Service Education: Clarifying and Enhancing Their Role. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 26, 207-224.
- Bécue, A. (2015). L'accompagnement des enseignants débutants du primaire : Comment s'élaborent, lors des entretiens-conseils, les processus permettant la construction de savoirs professionnels ? *Recherches en éducation*, HS 7, 5-17.
- Ben Abdallah, N. (2012). Réflexions sur la prise en compte de l'évolution des concepts dans les systèmes d'organisation des connaissances. *Études de communication*, 39 | 2012, 117-139.

Bessaoud Alonso, P. (ed.) (2017). Les dispositifs dans la 'recherche avec'. *Regards croisés en éducation*. Paris : L'Harmattan.

Bertone, S. et Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *Activités*, 12(2), 53-72.

Bertone, S., Chaliès, S., Clarke, A., Méard, J.A. (2006). The dynamics of interaction during post-lesson conferences and the development of professional activity: Study of a preservice physical education teacher and her cooperating teacher. *Asian Pacific Journal of Teacher Education*. 34(2), 245-264

Bertone, S., Chaliès, S., et Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le travail humain*, 72(2), 105-125.

Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Dans M. Durand, L. Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes*, Paris, France :PUF.

Blanchard-Laville, C. (2011). Pour un accompagnement clinique groupal du travail enseignant, Abstract. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 11, 131-147

Bloom B.S. (1953) Thought processes in lectures and seminars, *Journal of General Education*, 7, 160-169.

Bonnefond, J.-Y., et Clot, Y. (2018). Clinique du travail et santé au travail : ouvertures, perspectives et limites. *Pistes: Perspectives Interdisciplinaires sur le Travail et la Santé*, 20(1), 1–24.

Boucenna, S. (2017). Penser la sécurité psychologique : Un levier pour accompagner les apprentissages ? In *Les apprentissages professionnels accompagnés* (p. 147-162). De Boeck Supérieur.

Bouyssières, P. et Mulin, T. (2004). Formateurs de Midi-Pyrénées et formation de formateurs : pratiques, attentes et représentations professionnelles. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*. pp.105-118.

Boxberger, C. (2017). Broccolichi, S., Joigneaux, C. et Mierzejewski, S. (dir.). (2017). *Le parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire* », *Recherche et formation* [En ligne], 88 | 2018, mis en ligne le 03 juillet 2019

Bradbury, L. U., et Koballa Jr, T. R. (2008). Borders to cross: Identifying sources of tension in mentor-intern relationships. *Teaching and Teacher Education*, 24(8)

Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., et Leconte-Lambert, C. (199). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 1999, 126 (1), pp.97-110.

Brisson, M., et Laborde, F. (2018). *Métier d'enseignant : Un cadre rénové pour renouer avec l'attractivité*. Rapport d'information sur le métier d'enseignant, N° 690. Sénat.

- Brouillet, M. et Deaudelin, C. (1994). Étude écosystémique d'un entretien de supervision de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 443-466
- Bruno F. (2015). Analyse du développement du pouvoir d'agir d'enseignants confrontés au risque de décrochage scolaire : étude de cas en classe de sixième. Thèse de doctorat, Aix-Marseille Université.
- Bruno, F., Chaliès, S., Méard, J. et Euzet, J.P. (2007). Les règles de métier à l'épreuve de la pratique de classe, l'exemple d'un dispositif de formation par l'alternance des professeurs d'école stagiaires : étude de cas. In *Actes du Colloque « Qu'est-ce qu'une formation universitaire professionnelle des enseignants ? Enjeux et pratiques »*, Arras, mai.
- Bucheton, D. (2009). L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés. Toulouse : Octarès.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique* [En ligne], 3-3 | Octobre 2009
- Bullough, R. V., Young, J., Birrell, J. R., Cecil Clark, D., Winston Egan, M., Erickson, L., Frankovich, M., Brunetti, J., et Welling, M. (2003). Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 57-73.
- Bullough Jr., R. V., et Draper, R. J. (2004). Mentoring and Emotions. *Journal of Education for Teaching*, 30, 271-288.
- Canguilhem, G. (1966). Le normal et le pathologique. Paris : PUF
- Carlier, G. (2002). Superviser des stagiaires en éducation physique : balises pour une fonction en voie de professionnalisation. *Avante*, 8 (1), 96-111.
- Carlier, G. (2009). Accompagner et former des maîtres de stage en éducation physique. L'expérience de l'Université catholique de Louvain (Belgique). *Éducation et francophonie*, 37 (1), 68-88.
- Caroly, S. (2010). Activité collective et réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail. *Note de synthèse pour l'HDR*. Sciences de l'Homme et Société. Université Victor Segalen – Bordeaux.
- Caroly, S., et Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail : Développer des stratégies d'expérience. *Formation Emploi*, 88(1), 43-55.
- Caroly, S., et Barcellini, F. (2013). Le développement de l'activité collective. In P. Falzon, *Ergonomie constructive* (p. 33). Presses Universitaires de France.
- Carpentier, G. (2019). Les types de besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle au Québec et leur perception de l'aide reçue. Thèse. Université de Sherbrooke.
- Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue française de pédagogie*, 190 | 2015, 29-40.

Carré, P. (2020). Pourquoi et comment les adultes apprennent. De la formation à l'apprenance. Paris : Dunod, 295 pages. ISBN : 978-2-10-079877-3

Cartaut S., Bertone S. (2009). Visite conseil, activité des formateurs et développement du pouvoir d'action des enseignants novices en Education Physique et Sportive. *Travail et formation en éducation*.

Cattarin Muckensturm, P. (2023). Le clair-obscur du travail enseignant : activité empêchée, émotions et désirs inconscients : les contributions des collectifs au développement de l'agir professionnel et les enjeux de cet enrichissement révélés par la clinique d'orientation psychanalytique et la clinique de l'activité. Education. Université de Strasbourg, 2023. Français.

Chabat, C. (2017). Mal-être des enseignants : « La profession a besoin de retrouver un sens collectif ». *Le Monde*.

Chaliès, S. (2016). Activités typiques et dilemmes des formateurs d'enseignants. In *Apprendre à enseigner*. Presses Universitaires de France.

Chaliès S., et Durand M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*. N°35.

Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J., et Durand, M (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 765-781.

Chaliès S., Flavier E., Bertone S. (2007). Vers une rénovation de la situation traditionnelle de conseil pédagogique. *Ejrieps*, 12, 18-33.

Chaliès, S., Cartaut, S., Escalie, G., et Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : La preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation*, 61, 85-129.

Chaliès, S., Escalié, G., et Bertone, S. (2012). Étude d'un travail collaboratif de formation professionnelle initiale des enseignants : résultats et propositions. *Savoirs*, 29, 35-49.

Chaliès, S., Gaudin, C. et Tribet, H. (2015). Exploiter la vidéo dans les dispositifs de formation des enseignants novices : conceptualisation et discussion théoriques à partir d'une étude de cas en EPS. *Revue française de pédagogie*.

Champy-Remoussenard, P. (2005). Note de synthèse. Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, n° 8, p. 9-5

Chanier, T., et Cartier, J. (2006). *Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : Le processus réflexif dans la formation des formateurs*.

Charlier, E. et Biémar, E. (2012). Accompagner. Un agir professionnel. Bruxelles : De Boeck, 184 p.

- Charpentier, P. (2015). Comment les conseillers pédagogiques de circonscription entrent dans le métier : Une contribution à l'usage débutant d'un genre professionnel [Thesis, Aix-Marseille]. In <http://www.theses.fr>
- Cochoy, F., Le Daniel, L. et Crave, J. (2006). Le grand chevron rouge et les 282 petits chevreaux ou l'emballage des cigarettes comme dispositif de captation. *Terrains et travaux*, 11, 179-201.
- Coffey, H. (2010). "They taught me": The benefits of early community-based field experiences in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 335-342.
- Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris, puf.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Education permanente*, 146.
- Clot, Y. (2002). Clinique de l'activité et répétition. *Cliniques méditerranéennes*, no 66(2), 31-53.
- Clot, Y. (2006a). La fonction psychologique du travail. Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2006b). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 165-177.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers », *Éducation et didactique* [En ligne], 1-1 | avril 2007
- Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Presses Universitaires de France - PUF.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : Une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y. et Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, vol. 68,(4), 289-316.
- Clot, Y. et Lhuillier, D. (2015). Perspectives en cliniques du travail, Toulouse, Éditions Érès, 2015, 271 p.
- Clot, Y. et Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, 2015, Marge de manoeuvre et pouvoir d'agir dans la prévention des TMS et des RPS, vol. 78 (n° 1), pp. 31-52.
- Colognesi, S., Ayivor, Y., et Nieuwenhoven, C. V. (2018). Quand des maitres de stage et des superviseurs cheminent ensemble pendant deux ans : Quels effets sur leur développement professionnel ? *Phronesis*, Vol. 7(4), 36-48.
- Comité National d'Evaluation. (2001). Guide de l'évaluation des universités. CNE. Janvier 2001.
- Commission des Communautés Européennes. (2007). Communication de la commission au conseil et au parlement Européen. Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants. Bruxelles, 2007.

- Coste S. (2016). Trajectoires sociales, sentiment de satisfaction et d'efficacité : l'épanouissement dans le travail enseignant en question. In L. Ria, *Former les enseignants au XXI^e siècle. La formation des enseignants et de leurs formateurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Coulon, S.C., Byra, M. (1997). - Investigating the post-lesson dialogue of cooperating and student teachers. *The Physical Educator*, 54 (1), 2-10
- Courchod-Ruedi, D. et Doudin P.-A. (2015). Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes ? Paris : De Boeck. 209p.
- Couturier, C., et Mierzejewski, S. (2018). *Apprendre le métier de professeur des écoles ou composer dans l'urgence ?* In S. Broccolichi, C. Joigneaux, et S Mierzejewski. Le parcours du débutant. Enquête sur les premières années d'enseignement à l'école primaire. Arras : Artois Presses Université, 2018.
- Cru, D. (2016). Collectif et travail de métier : sur la notion de collectif de travail. *Travailler*, 35, 53-59.
- Daguzon, M. et Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue française de pédagogie*. [En ligne], 181 | 2012.
- D'Amour D., 1997, Structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les services de santé de première ligne au Québec. Thèse pour le doctorat en Santé publique, Médecine, Montréal, GRIS, Université de Montréal, 399 p.
- Daniellou, F. (1998). Contribution au nécessaire recensement des « repères » pour s'affronter au TMS. Lyon : Anact
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. Actes du congrès, 37^{ème} congrès, 9-16
- Dardot, P. (2011). La subjectivation à l'épreuve de la partition individuel-collectif. *Revue du MAUSS*, 38, 235-258.
- Dastugue, L. et Chaliès, S. (2019). Alternance intégrative et continuité des dispositifs de formation des enseignants novices. Alternance intégrative et formation des enseignants, Presses Universitaires de Bordeaux, 2019. hal-03832753
- Degand, M. et Dejemeppe, X. (2014). Enseignant : un métier fantasmé ? L'impossible cohérence en formation initiale d'enseignants entre le métier prescrit et le métier réel ?. Dans *Travail réel des enseignants et formation: Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (pp. 49-63). Belgique: De Boeck Supérieur.
- Dejours, C. (1995). Le facteur humain. Paris : PUF, coll. *Que sais-je ?*, pp. 60-63
- Dejours, C. (2011). La psychodynamique du travail face à l'évaluation : de la critique à la proposition, vol.25, pp.15-27.

- De la Garza, C. et Weill-Fassina, A. (2000). Régulations horizontales et verticales du risque. In Benckroun, T.H. et Weill-Fassina, A. (Coo.), *Le travail collectif. Perspectives actuelles en ergonomie*. (p. 217-224). Toulouse : Octarès Éditions
- Demailly L, et De La Broise, P. (2009). Les enjeux de la déprofessionnalisation : études de cas et pistes de travail. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, n° 4.
- Desbiens j.- F., Borges C., Spallanzani, C. (coord.). (2009). La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique. *Éducation et francophonie*, vol 37, n° 1, p. 1-5.
- Desbiolles, P. et Ronzeau, M. (2016). Rapport IGEN/IGAENR n° 2016-062 -septembre 2016. La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2015-2016
- Descoeudres, M. (2019). Le développement de l'activité des enseignants novices en éducation physique et sportive à l'épreuve de situations émotionnellement marquantes (Thèse de doctorat inédite). Université de Lausanne.
- Descombes, V. (2001). Les Individus collectifs. *Revue du Mauss*, 2(18), 305-337.
- Desgagné, S. (1998), « La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire », *Recherches qualitatives*, n°18, pp.77-105
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Desmeules, A., et Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 19-35.
- Devos C. (2016). L'importance de l'identité enseignante et la réaction aux difficultés lors de l'entrée dans la profession. In Catherine Van Nieuwenhoven et Monica Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : Préparer et soutenir l'insertion professionnelle*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain
- Dewey, J. (1938/2006). *Logique : la théorie de l'enquête*. Trad. G. Deledalle (Logic : The theory of Inquiry). Paris : Gallimard.
- Dilthey, W. (1926). *L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit*. Traduction, présentation et notes de Sylvie Mesure, *Éditions du Cerf*, 1988.
- Dilthey, W. (1883). *Einleitung in die Geisteswissenschaften*, GS I. Introduction aux sciences de l'esprit, fragments, dans OE 1, p. 143-361 ; texte intégral in F I.
- Dionne, L., et Couture, C. (2013). Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 212-231.

- Dir, M., et Simonian, S. (2015). Analyse de l'activité tutorale dans un organisme privé de formation à distance selon le modèle d'ventutröm : Tensions et écarts au prescrit. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 3(11), Article 11.
- Direction de l'Evaluation, de la Prospective, et de la Performance (DEPP). (2014). Note d'information. *TALIS 2013 - La formation professionnelle des enseignants est moins développée en France que dans les autres pays*.
- Doise, W., Mugny G. (1981). Le Développement social de l'intelligence. *Intereditions*, Paris.
- Dollet, A. (2014). Apprendre à coopérer pour promouvoir la santé, A cooperation learning program to improve health promotion approach. *Recherche en soins infirmiers*, 118, 62-7
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L., et Lafranchise, N. (2011). La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes. Presse de l'Université du Québec.
- Draelants, H. (2007). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient. Une question de légitimation pour le conseiller pédagogique ? *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 38(38-1), 163-182.
- Dufour F., Portelance, L., Dupont-Plamondon, M.-È. et Meunier, H. (2016). Comment la préparation à l'insertion professionnelle des enseignants est-elle prise en compte par le milieu scolaire québécois ? In Catherine Van Nieuwenhoven et Monica Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : Préparer et soutenir l'insertion professionnelle*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Dugal, J.-P.. (2006). La posture des conseillers pédagogiques au cours des entretiens de formation : analyse et/ou conseil ? Table ronde invitée aux journées d'étude INRP-IUFM des pays de Loire « Conseil et formation initiale des enseignants ». Nantes
- Dugal, J.-P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseil et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation*, 4.
- Dugal, J.P., et Amade Escot, C. (2004). Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques. Recherche coopérative et savoirs didactiques. *Recherche et Formation*, 46, 97-116.
- Dumez, H. (2012). Faire une revue de littérature : pourquoi et comment ? Le Libellio d'AEGIS, 2011, 7 (2 - Été), pp.15-27.
- Dunne, E. et Bennett, N. (1997). Mentoring processes in school based training. *British Educational Research Journal*, 23(2), 225-235
- Durand, M. (2009). Mutation des relations travail-formation et transformation des savoirs: une perspective éactive en éducation des adultes. In R. Hofstetter, et B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation (Raisons éducatives*, pp. 185-200). Bruxelles: De Boeck.

- Durand, M. (2000). Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs. *Communication au Colloque de l'ACFAS*. Montréal.
- Engestrom, Y. (1987). Learning by Expanding: An Activity Theoretical Approach to Developmental Research. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, 14, 133-156.
- Engeström, Y. (2006). L'interagentivité orientée-objet: Vers une compréhension de l'intentionnalité collective dans les activités distribuées. In J.-M. Barbier, et M. Durand (Eds.), *Sujets, activités, environnements: Approches transverses* (pp. 135-174). *Éducation et formation*. PUF
- Engeström, Y. (2011). From Design Experiments to Formative Interventions. *Theory and Psychology*, 21, 598-628.
- Engeström, Y., Pihlaja, J., Helle, M., Virkkunen, J., et Poikela, R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10-17.
- Engeström, Y., et Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : Perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES: Innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 4-19.
- Escalié, G. (2012). Analyse du travail d'un collectif de formateurs et de ses conséquences sur la formation professionnelle d'un enseignant novice : un exemple en éducation physique et sportive. Education. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM
- Escalié, G. (2019). Accompagner l'entrée dans le métier des enseignants : Contribution d'un programme de recherche en anthropologie culturaliste. *Presses universitaires du Septentrion*.
- Étienne, R. (2017). Rôle de l'analyse dans une formation en alternance : Faire avec la complexité et accompagner le changement ? In *Comment changent les formations d'enseignants ?* (p. 177-195). De Boeck Supérieur.
- Fairbanks, C.M., Freedman, D. et Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 102-112
- Faïta, D. et Maggi, B. (2007). Un débat en analyse du travail : deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement. Toulouse : Octarès Éditions, 109 p.
- Falzon, P. (2004). Nature, objectifs et connaissances de l'ergonomie. In P. Falzon (Ed.) *Ergonomie*. Paris, PUF
- Falzon, P. (2013). Pour une ergonomie constructive. In P Falzon (Dir.), *Ergonomie constructive* (pp. 1-15). Paris : PUF
- Farnos, A. (2013). A-t-on encore besoin du conseiller pédagogique ? Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation ». Université Montpellier II.

Fayol, M., et al. (2007). Deux formations de formateurs d'enseignants et de travailleurs sociaux. *Recherche et formation*, 54, 115-134.

Félix, C. (2014). Du travail des « collectifs » à de nouvelles modalités de formation professionnelle : L'histoire du GAP. *Questions Vives. Recherches en éducation*, n° 21.

Felix, C. et Saujat, F. (2015). L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. In V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon (dir.). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 201-218). Bruxelles : de Boeck.

Filâtre, D. (2016). Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie : rapport sur la formation continue. Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et personnels d'éducation. Paris :

Filippi, P.-A. (2020). Les ressources psychosociales comme instruments de reprise du pouvoir d'agir : le cas de formateurs d'enseignants en ESPE confrontés à un nouveau dispositif de formation. Thèse. Université Aix-Marseille.

Filippi, P.-A., Saujat, F., et Félix, C. (2020). Mettre un œuvre l'alternance intégrative : Ce qu'on demande aux formateurs, ce que ça leur demande et ce qu'ils en font. In *Alternance intégrative et formation des enseignants* (Presses universitaires de Bordeaux).

Filliettaz, L. (2004). Le virage actionnel des modèles du discours à l'épreuve des interactions de service. *Langage et Société*, 107, 31-54.

Filliettaz, L., Bronckart, J.-P. (eds) (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve : Peeters.

Flageul-Caroly, S. (2001). *Régulations individuelles et collectives de situations critiques dans un secteur de service : le guichet de la Poste*, thèse ephe, Paris.

Flandin, S. (2015). Trois approches contrastées de la vidéoformation dans le paysage francophone. Tensions épistémologiques et effets de formation. In L. Ria et S. Coste (Éd.), *Établissement formateur et vidéoformation* (1ère édition, p. 151-160). De Boeck

Flandin, S. (2017). Vidéo et analyse de l'activité. Jean-Marie Barbier; Marc Durand. *Encyclopédie d'analyse des activités*, PUF, pp.193-205, 2017,

Flavier, E. (2009). L'impact formatif de l'entretien de conseil pédagogique sur le développement professionnel d'un enseignant stagiaire. *Travail et formation en éducation* [En ligne]

Flavier, E. (2016). *Entre enjeux individuels et collectifs : Repenser le développement du pouvoir d'agir des professionnels dans les dispositifs d'éducation et de formation* [HDR, Université de Strasbourg].

- Flavier, E. (2022). La vidéoscopie : entre rigueur et responsabilité. In Albero, B. et Thievenaz, J. *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de la recherche en Sciences de l'éducation et de la formation*, Raison et Passions.
- Flavier E., Moussay S. et Méard, J. (2015). Les initiatives individuelles au cœur des dispositifs collectifs locaux de prévention du décrochage scolaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* 33 (175-192).
- Flavier, E., et Moussay, S. (2023). « L'apport de deux études empiriques à la conceptualisation du "collectif". De quel collectif parle-t-on et comment saisir son activité ? », *Activités* [En ligne], 20-1 | 2023.
- Fortier, S. (2014). Des femmes dans des mondes d'hommes : regard sur l'expérience scolaire et apports d'une perspective féministe, *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail*, 9(2), 4–25
- Frajerman, L. (2023). Crise de recrutement des enseignants : « On peut craindre qu'un point de retour ait été atteint ». *Le Monde*.
- Gaudin, C. (2015). Vidéoformation au plan international : État de l'art, zone d'ombre et perspectives. In L. Ria et S. Coste (Éd.), *Établissement formateur et vidéoformation* (1re édition, p. 131-150). *De Boeck*.
- Gaudin, C., Perrot, F., Chaliès, S., Escalié, G. et Raymond, J. (2014). La visite de stage : de l'observation au conseil à partir des règles de métier » – *Revue EPS CCCLXIII*, 38-42.
- Gaudin, C., et Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Gérard, L. (2014). *Le Doctorat : un rite de passage. Analyse du parcours doctoral et post-doctoral*, Paris, *Tétraèdre*, « L'anthropologie au coin de la rue », 211 p.
- Gibert A.-F. (2018). Le travail collectif enseignant, entre informel et institué. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 124, avril. Lyon : ENS de Lyon.
- Glazer C., Abbott L., Harris J. (2004). A teacher developed process for collaborative professional reflection.. *Reflective Practice*, vol. 5, n° 1, pp. 33-46
- Glikman, V. (2002). Des cours par correspondance au e-learning, *Paris : PUF*.
- Goigoux, R. (2007) Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*. (47-70)
- Gonthier-Maurin, B. (2012). *Le métier d'enseignant au coeur d'une ambition émancipatrice* (Rapport d'information sur le métier d'enseignant N° 601). Sénat.
- Gouin, J.-A., et Hamel, C. (2019). Convergences et divergences dans la phase de la cosituation d'une recherche entre des formateurs de stagiaires en enseignement secondaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(35(1)), Article 1.

- Grangeat, M. (2011). Le travail collectif enseignant : éléments de modélisation du développement professionnel. INRP - Institut national de recherche pédagogique. Les démarches d'investigation dans l'enseignement scientifique, 2011.
- Gratian, P. (2024). Recrutement des professeurs : Nicole Belloubet reconnaît des « difficultés dans certaines académies ». *Ouest-France*.
- Grosjean, M. (2005). L'awareness à l'épreuve des activités dans les centres de coordination. *Activités*, 2(1).
- Grosjean, M., Lacoste, M. (1999). Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital. *Paris : PUF*.
- Grosstephan, V. (2010). Développement professionnel d'enseignants d'EPS : Processus et effets dans le cadre d'un dispositif de formation continue associant praticiens et chercheur [Thesis, Reims]. In <http://www.theses.fr>
- Grosstephan, V. (2013). Organiser la rencontre entre chercheurs et enseignants : Finalités, moyens, dispositifs. *Tréma*, 36-49.
- Grosstephan, V. (2015). Accompagner la maîtrise de la formation des enseignants en France : Un dispositif de régulation pour les formateurs des IUFM. *Questions Vives. Recherches en éducation*, N° 24, Article N° 24.
- Guba, E. G., et Lincoln, Y. S. (1989). Fourth generation evaluation. Newbury Park, CA: Sage.
- Guérin, J. (2022). Rendre compte de l'organisation et de la signification de l'activité collective *in situ*. In Alberio, B. et Thievenaz, J. *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de la recherche en Sciences de l'éducation et de la formation*, Raison et Passions.
- Guibert, P. (2017). L'accueil des nouveaux enseignants dans les collèges et les lycées français. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 74 | avril 2017.
- Harju, V., Niemi, H., et Toom, A. (2017). L'accompagnement professionnel des enseignants débutants en Finlande : Enjeux et besoins. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 115-124.
- Hélou, C. et Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants », *Recherche et formation* [En ligne], 57 | 2008, mis en ligne le 22 avril 2012.
- Hernandez, P. et Méard, J. (2014). Développer le collectif de travail pour lutter contre le décrochage professionnel : le cas des cadres d'éducation dans l'enseignement privé. *Questions Vives* [En ligne], n° 21 | 2014, mis en ligne le 15 septembre 2014.
- Héry M., et Levert C. (2016). Les évolutions marquantes du monde du travail au cours des 25 dernières années. *Hygiène et sécurité du travail*, n° 243, juin 2016, pp. 98-103
- Holgado, O., et Nizet, I. (2016). Évaluation et dilemmes d'enseignants au Québec. *Éducation Permanente*, hors-série AFPA 2016, 123-132.

- Hubault, F., et Bourgeois, F. (2013). *L'activité, ressource pour le développement de l'organisation du travail*. In *Ergonomie constructive*. (pp. 89-102)
- Huberman, A. M. (1989). Les phases de la carrière enseignante [Un essai de description et de prévision]. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 5-16.
- Hubert, B., Aubertin, C., et Billaud, J.-P. (2015). Connaître ? Agir ? Interagir ? *Natures Sciences Societes*, 23(2), 95-96.
- Huet, A., Maes, O., März, V. et Van Nieuwenhoven, C. (2024). Formateurs d'enseignants dans un contexte de réforme. Perceptions des formateurs d'une Haute Ecole par rapport à la réforme de la formation initiale. *Education et Formation*. – e-322
- Ifé (2016) *Accompagner : de la prescription à l'activité*. Centre Alain Savary. ENS-Lyon.
- Jacq, C. et Ria, L. (2019). Les étapes du développement des collectifs enseignants. *Former les enseignants ; pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*, ESF Sciences humaines, pp.153-163, 2019.
- Jacq, C., Gaudin, C., Moussay, S. et Ria, L. (2022). La conduite d'entretiens d'autoconfrontation et leurs liens avec les présupposés épistémologiques : l'exemple de trois entretiens de chercheurs spécialistes de l'analyse du travail à des fins de formation. In Brigitte Alberio et Joris Thievenaz. *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de la recherche en Sciences de l'éducation et de la formation*, Raison et Passions.
- Jaillet, A. et Mabilon-Bonfils, B. (2021). Je réussis mon mémoire de Master MEEF : 1^{er} degré : professeur des écoles (pp. 75-75). *Paris : Vuibert*. 192 pages.
- Jorro, A. (2006). L'éthos de l'évaluateur : entre imaginaires et postures. In G. Figari et L. Mottier (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 67-75). *Paris : L'Harmattan*.
- Jorro A. (2014). La professionnalité émergente. In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport - eJRIEPS*, 38.
- Jorro, A., et Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants 0 entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherches et éducations* [En ligne], 7 | octobre 2012.
- Joubaire, C. (2019). Commencer à se former pour enseigner. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 131, septembre. Lyon : ENS de Lyon
- Karsenti, T., Collin, S., et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), pp. 549-568.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (2008). Les actes de langage dans le discours. Tome1: Approche interactionnelle et structure des conversations (Nouvelle édition). Paris : Armand Colin.
- Lallement, M. (2010). *Le travail sous tensions*, Sciences humaines éditions, series : « Petite Bibliothèque », 2010, 125 p.
- Lang, V. (2002). Les formateurs en IUFM : un monde composite, In : Altet M., Paquay, L. et Perrenoud, P. Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ? *Bruxelles : De Boeck*, 2002, pp. 91-111
- Lantheaume, F. (2014). Dimensions cachées du travail : ressource et obstacle face aux épreuves de la sur-prescription – Exemple de professionnels de l'éducation. In P. Remoussenard, En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques (pp. 53-66). *Toulouse : Octares*.
- Lantheaume, F. et Hérou, C. (2008). La souffrance des enseignants : ne sociologie pragmatique du travail *enseignant* (pp. 73-91). *Presses universitaires de France*, Paris (2008). 173 pp.
- Lapostolle, G. (2013). Formation initiale des enseignants et professionnalisation : un itinéraire de recherche. Education. Université de Bourgogne, 2013.
- Lapostolle, G. et Chevaillier, T. (2011). Teacher training in France in the early 2010s. *Journal of Education for Teaching*, 2011, 37 (4), pp.451-459.
- Lave J., et Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Le Monde (2024). Formation des enseignants : Emmanuel Macron annonce un concours à bac + 3 plutôt qu'à la fin du master.
- Lebel, C., et Belair, L. (2018). La recherche collaborative et son apport au développement de l'agir professionnel d'enseignants associés. *Phronesis*, 7(4), 49-64.
- Leblanc, S. (2012). Conception d'environnements vidéo numériques de formation. Développement d'un programme de recherche technologique centré sur l'activité dans le domaine de l'éducation. 225
- Leblanc, S. (2014). Vidéo formation et transformations de l'activité professionnelle. *Activités* [En ligne], 11-2 | Octobre 2014
- Leblanc, S., et Ria, L. (2010). Observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante et dispositifs de formation de simulation vidéo. In G. Baillat, D. Niclot, et D. Ulma (Eds.), La formation des enseignants en Europe. Approche comparative, (pp. 255-265). *Bruxelles: De Boeck*.
- Leblanc, S., et Veyrunes, P. (2011). « Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 68, 139-152.

- Leblanc, S., et Maestre, C. B. (2016). Alloconfrontations réflexives par vidéoformation : Analyse de l'utilisation de la plateforme Néopass@ction par des formateurs et des professeurs des écoles stagiaires. *Tréma*, 44, 115-127.
- Leblanc, S. et Azéma, G. (2022). Les enregistrements audio, photo, vidéo : conditions d'une signification de l'instantané. In Alberio, B. et Thievenaz, J. *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de la recherche en Sciences de l'éducation et de la formation*, Raison et Passions.
- Lechaux, P. (2016). L'alternance en formation : Le travail silencieux de l'activité de reliance des « alternants » dans le cadre d'un dispositif de formation mobilisateur. *Phronesis*, 5(1), 38-49.
- Lecherbonnier S. et Pommiers E. (2024). La crise de recrutement des enseignants s'enkyste. *Le Monde*.
- Leclerc, C. (2004). Le formateur d'enseignants : entre directivité et réflexivité. In J.P. Astolfi (dir.), *Savoirs en action et acteurs de la formation*. Rouen : Publications universitaires de Rouen.
- Le Crosnier H., C. Neubauer et B. Storup (2013). Sciences participatives ou ingénierie sociale : quand amateurs et chercheurs co-produisent les savoirs. *Hermès, La Revue*, n° 67, p. 68-74.
- Lee, Y. (2017). Préparation au métier des nouveaux enseignants et besoins en développement professionnel. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 74 | 2017, mis en ligne le 01 avril 2019.
- Legrand, S., et Torregrosa, S. (2022). L'analyse de pratiques en questions. *Spirale*, N° 101(1), 126-129.
- Lemma, P. (1993). The cooperating teacher as a supervisor. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(4), 329-342.
- Lémonie Y. et Grosstephan, V. Le laboratoire du changement. *Revue d'anthropologie des connaissances* [Online], 15-2 | 2021.
- Leontiev, A. (1976). Le développement du psychisme. *Paris : Editions sociales*.
- Leontiev, A. (1984), *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- Leplat, J. (2006). La notion de régulation dans l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*.
- Leroux, J. L. (2019). Les multiples facettes du travail des formateurs de stagiaires : Quels enjeux et quels défis ? *Phronesis*, Vol. 8(1), 111-126.
- Lessard, C. et Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? 1. Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 131-154
- Lessard, C., Kamanzi, P. C., et Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : Le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, 23(1), 59-77.

Lessard, C. (2017). Formation initiale et formation continue. La formation des maîtres au Québec. *Administration et Éducation*, 154(2), 151-156

L'hotellier, A. (2001). *Tenir conseil : délibérer pour agir*. Seli Arslan.

Lhuillier, D. (2019). Equipe, groupe ou collectif de travail ? Construire le « faire ensemble ». In G. Amado et al. *Faire équipe*. Paris : Erès.

Lhuillier, D. et Litim. M. (2010). « Crise du collectif » et déficit d'histoire : apports de travaux sur le groupe et le collectif de travail. *Mouvements : des idées et des luttes*, 2009, 2, pp.85-96.

Linard, M. (2019). Deux intelligences, une planète. Le sens et le calcul. Hélices 2, un modèle intégré de l'activité humaine (texte inédit). IN B. Albéo, S. Simonian, et J. Eneau (eds.) Des humains et des machines. Hommage aux travaux d'une exploratrice (p. 487-541). *Dijon : Raison et Passions*.

Linhart, D. (2017). Séminaire. Quelles conséquences du management moderne sur le travail ? Céreq. 16 juin 2017

Liouville, E., Christmann, P., Cormier, B., et Le Pivert, P. (2015). *Tutorat des futurs enseignants et conseillers principaux d'éducation* (Evelyne Liouville, Philippe Christmann, Béatrice Cormier, Patrick Le Pivert, N° 2015-044). IGAENR.

Loizon, D. (2008). Former des conseillers pédagogiques du premier degré par la recherche. *Recherche et formation* [En ligne], 59 | 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012.

Lorino, P. (2014). Développement des compétences et reconstruction de l'activité collective. In E. Bourgeois, S. Enlart (Dir.), *Apprendre dans l'entreprise* (pp. 207-220). Paris : PUF.

Loughran, J., et Berry, A. (2005). Modeling by Teacher Educators. *Teaching et Teacher Education*, 21, 193-203.

Lussi Borer, V., Muller, A., Ria, L. Saussez, F. et Vidal-Gomel, C. (2014). Introduction au dossier « Conception d'environnements de formation : une entrée par l'analyse de l'activité ». *Activités*. [En ligne], 11-2.

Lussi Borer, V. et Müller, A. (2016). L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement : de la formation initiale à la formation continuée. In: *Apprendre à enseigner*. Paris : Presses universitaires de France, 2016. p. 193-207.

Maleyrot, E. (2012). *Evolution de la fonction et de l'identité professionnelle des maîtres formateurs de l'enseignement du premier degré*. Université de Nantes.

Maleyrot, E. (2013). Ruptures et transformations identitaires des maîtres formateurs face aux réformes de la formation des enseignants. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45.

Maleyrot, E. (2015). La visée réflexive des dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier des enseignants du premier degré : Étude diachronique par les missions des maîtres formateurs. *Questions vives recherches en éducation*, 24.

- Mangeot, S. (2018). L'accompagnement de l'enseignant novice par le formateur tuteur dans la gestion de l'élève perturbateur. 130.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É., et Sonntag, M. (2002). Note de synthèse. Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 135-170.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Perisset Bagnoud, D., et Tardif, M. (2007). Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes. *De Boeck*.
- Marcel, J.F. et Garcia, A. (2010). Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels. In L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud, L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies et paradoxes*, (pp. 13-29). *Bruxelles : De Boeck Université*.
- Marcel, J.-F. et Broussal, D. (2022). La recherche-intervention : une méthode pour accompagner le changement. In Albero, B. et Thievenaz, J. *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de la recherche en Sciences de l'éducation et de la formation*, Raison et Passions.
- Maroy C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 111-142
- Mattei-Mieusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire* [Phdthesis, Université de Reims Champagne Ardenne].
- Mattei-Mieusset, C. (2017). Les dilemmes du maître de stage. In *Les apprentissages professionnels accompagnés*. De Boeck Supérieur.
- Mattei-Mieusset, C., et Brau-Antony, S. (2016). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement en formation d'enseignants. Analyse de l'activité réelle du maître de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 149-173.
- Mattei-Mieusset, C., Grosstephan, V. et Brau-Antony, S. (2022). Chapitre 6. Singularité et dynamique des situations : le travail réel des maîtres de stage dans l'activité de conseil auprès d'enseignants débutants. Dans : Brigitte Albero éd., *Enquêter dans les métiers de l'humain: Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome II* (pp. 363-378). Dijon: Éditions Raison et Passions.
- Mattessich, P., et Johnson, K. (2018). Collaboration: What Makes It Work. 3rd Edition. Nashville Tennessee: Fieldstone Alliance Turner Publishing.
- Mead, G. H. (1963) L'esprit, le soi et la société. Paris. *Les presses universitaires de France*, 332 p.
- Méard J., et Bruno F. (2008). Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire. *Travail et formation en éducation*.

Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée : illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherches qualitatives, Hors Série* (15), 435-452.

Mercier-Brunel, Y. et al. (2015). L'entretien formateur-stagiaire peut-il relever d'une coopération ? Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles. *Cnam, Conservatoire Nationale des Arts et des Métiers*, Juin 2015, Paris, France.

Mias, C. (1998). L'implication professionnelle dans le travail social Paris : L'Harmatan.

Michaud, C. (2016). Tutorat mixte : Professionnalisation et conception des outils. In B. Marin et D. Berger (Éds.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : Consensus et dissensus* (p. 123-141). Réseau national des ESPE.

Ministère de l'Education Nationale. (1960). Circulaire du 27 octobre 1960 relative à la création de postes d'inspecteurs de l'enseignement primaire.

Ministère de l'Education Nationale. (1969). Circulaire n° 69-897 B du 08/12/1969 de la mise en place des conseillers pédagogiques de circonscription pour l'E.P.S.

Ministère de l'Education Nationale. (1989). Loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989.

Ministère de l'Education Nationale. (1996). Note de service n° 96-107 du 18 avril 1996 relative aux fonctions et missions du conseiller pédagogique de circonscription.

Ministère de l'Education Nationale. (2005). Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

Ministère de l'Education Nationale. (2009). Circulaire n°2009-109 du 20 août 2009 relative à l'organisation de stages pour les étudiants en master se destinant aux métiers de l'enseignement.

Ministère de l'Education Nationale. (2010). Circulaire n°2010-103 du 13 juillet 2010 relative aux missions des professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des enseignants stagiaires

Ministère de l'Education Nationale. (2012a). Circulaire n° 2012-202 du 18-12-2012 relative à la scolarisation des enfants de moins de trois ans.

Ministère de l'Education Nationale. (2012b). Circulaire n°2012-201 du 18-12-2012 relative aux missions, à l'organisation du service et l'accompagnement des maîtres.

Ministère de l'Education Nationale. (2013). Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (1)

Ministère de l'Education Nationale. (2014). Circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014. Préparation de la rentrée scolaire 2014.

Ministère de l'Education Nationale. (2015). Décret n° 2015-883 du 20 juillet 2015 relatif à la fonction de maître formateur et de conseiller pédagogique dans le premier degré et portant modification du décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008 relatif aux obligations de service des personnels enseignants du premier degré.

Ministère de l'Education Nationale (2016). Décret n°2016-1620. Parcours Professionnels, Carrière, Rémunérations.

Ministère de l'Education Nationale. (2017). Arrêté du 16 juin 2017 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège.

Ministère de l'Education Nationale. (2019). Modalités d'affectation et d'organisation de l'année de stage.

Ministère de l'Education Nationale. (2020a). Circulaire de rentrée 2020.

Ministère de l'Education Nationale. (2020b). *Guide pour le Plan français à destination des pilotes et référents en académie.*

Ministère de l'Education Nationale. (2020c). Communiqué : « Devenir enseignant : une meilleure formation initiale et des parcours plus attractifs pour entrer dans le métier ».

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2005). Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2006). Arrêté du 19 décembre 2006 portant cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2009). Décret n° 2009-917 du 28 juillet 2009 portant modification du décret n° 90-680 du 1er août 1990 relatif au statut particulier des professeurs des écoles.

Miossec, Y., et Clot, Y. (2015). Le collectif de travail : Entre fragilité et ressource. In *Les risques du travail* (p. 147-154). La Découverte.

Molinier P. (2006). Le care à l'épreuve du travail. Vulnérabilités croisées et savoir-faire discrets. In Paperman P., Laugier S., Le souci des autres. Éthique et politique du care, Paris, éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, coll. « *Raisons Pratiques* », pp. 299-316

Monceau, G. (2022). Recherche-action, Recherche collaborative, Recherche avec. In Albero, B. et Thievenaz, J. *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de la recherche en Sciences de l'éducation et de la formation*, Raison et Passions.

Motté, F. (2012). Le collectif transverse: Un nouveau concept pour transformer l'activité. 47e Congrès de la SELF. Lyon, France, Sept.

- Moussay, S. (2009). Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficience : l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants. Education. Université Paul Valéry - Montpellier III.
- Moussay, S. (2019). Développement du pouvoir d'agir par l'expérience vécue et l'agentivité collective transformatrice au travail conception d'un programme de recherche fondamentale [note de synthèse pour HDR].
- Moussay, S. (2020). Le tutorat mixte comme enjeu de l'alternance intégrative. Quelle expérience du travail d'observation du tuteur ESPE et du tuteur EPLE ?. Guillaume Escalié; Élisabeth Magendié. Alternance intégrative et formation des enseignants, *Presses Universitaires de Bordeaux*, pp.61-73.
- Moussay, S., Étienne, R., et Méard, J. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : Orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 166, 59-69
- Moussay, S., Etienne, R., et Méard, J. (2011). Impact de la situation tutorale sur l'activité en classe des enseignants novices : Étude du développement professionnel par le sens et par l'efficience. *Revue des sciences de l'éducation*, 1, 105-128
- Moussay, S., Malo, A. et Méard, J. (2012). Apprendre le métier d'enseignant face à des élèves et avec des formateurs. L'apport d'une pluralité de regards. *Recherche et formation*, 69, 135-148.
- Moussay, S., et Serres, G. (2016). Apprendre à devenir formateur d'enseignants : Vers une nouvelle professionnalité. In *Apprendre à enseigner*.
- Moussay, S., Blanjoie, V. et Babut, P. (2017). Les conflits vécus par le tuteur ESPE et le tuteur EPLE dans le dispositif du tutorat mixte. *eJRIEPS [Online]*, 41 | 2017.
- Moussay, S., Escalié G. et Chaliès, S. (2019). Faire de la recherche fondamentale de terrain dans les établissements scolaires : orientations épistémologiques et implications méthodologiques. *Activités*, 16(1) [en ligne].
- Moussay, S. et Flavier, E. (2023). L'apport de deux études empiriques à la conceptualisation du « collectif ». De quel collectif parle-t-on et comment saisir son activité ? *Activités*, 20(1).
- Mouton, J. (2009). Analyse de l'activité de conseil du maître formateur en stage de pratique accompagnée. *Recherche et formation*, 3(3), 65-76.
- Mukamurera, J., Lakhal, S., et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16-1, Article 16-1.
- Noeppel, M. (2019). L'entretien post-séance : la rencontre de deux métiers [Mémoire de master, Université de Strasbourg].
- OCDE (2016). L'enseignement à la loupe. Les indicateurs de l'OCDE, *Éditions OCDE*, Paris.

- OCDE (2019). Regards sur l'éducation 2019. Les indicateurs de l'OCDE, *Éditions OCDE*, Paris.
- Oddone, I., Rey, A., et Briante G. (1981). Redécouvrir l'expérience ouvrière. *Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Editions Sociales.
- Ouvrier-Bonnaz, R. (2011). Yves Clot (2010). Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux. Paris: La Découverte. *Activités*, 08(8-1), Article 1.
- Owen, C. (2008). Analyser le travail conjoint entre différents systèmes d'activité. *Activités*, 05(5-2), Article 2.
- Pana-Martin F., (2015). Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé. Education. *Conservatoire national des arts et métiers – CNAM*.
- Pastré, P. (1999). L'ingénierie didactique professionnelle. In P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 403-417). Paris : Dunod.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement, une nébuleuse. *Education permanente*, n°153, 43-56.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108.
- Paul M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient », *Recherche en soins infirmiers 2012/3* (N° 110), p. 13-20.
- Paul, M. (2020). La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques (2^e éd.). De Boeck Supérieur
- Paul, M. (2021). Une société d'accompagnement. Guides, mentors, conseillers, coaches : comment en est-on arrivé là ? *Dijon : Raison et Passions*, 273 p.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, janvier-février-mars, 9-1
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles. *Paris : Presses universitaires de France*.
- Pelpel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? In M. Altet, L. Paquay, et P. Perrenoud, *Formateurs d'enseignants*, (pp. 176-191). Bruxelles : De Boeck.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, Association internationale de pédagogie universitaire, 2012, Pédagogie universitaire et partenariat université-entreprise : enjeux, écueils, perspectives, 28 (1), pp.1-12.
- Perez-Roux, T. (2006). Les enseignants néo-titulaires à l'épreuve du métier : entre désenchantement et formes d'adaptation provisoires. *Les Langues Modernes*, 2006, 2006 (3), pp.34-44.

- Perez-Roux, T. (2007). Accompagnement des enseignants en formation initiale : le point de vue des formés sur la relation tuteur/stagiaire. *Recherche et Formation*, 55, 135-150.
- Perez-Roux, T. (2009). Enjeux identitaires au sein d'une situation de conseil pédagogique : une étude de cas à l'école primaire. *Travail et formation en éducation* [En ligne], 4 | 2009.
- Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants :. Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? *Recherches et éducations*, 7, 69-84.
- Perez-Roux, T. (2014). Réforme de la formation des enseignants en France : Entre changements institutionnels et formes d'appropriation des acteurs. In T. P.-R. et A. Balleux (dir) (Éd.), *Mutations dans l'enseignement et la formation : Brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. (p. 25-45.). L'Harmattan.
- Perez-Roux, T. (2023). Nouvelles orientations de la formation des enseignants en France : quels effets sur l'engagement des formateurs dans le travail collectif ? *Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 2023, 13 (2), pp.244-258. hal-04626524
- Perez-Roux, T., Françoise, C. et Torterat, F. (2024). La formation des enseignant·e·s en prise avec les réformes : un rapport au travail (dés)ajusté pour les formateur·trice·s ? *Éducation et socialisation* [En ligne], 71 | 2024, mis en ligne le 09 mars 2024
- Périer, P. (2014). Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement. Paris : PUF
- Peters, Guy B. (2014). Nouveau management public (new public management), dans Boussaguet, L., Jacquot, S. et Ravinet, P. (dir.) Dictionnaire des politiques publiques. Paris. *Presses de Sciences Po*, 2014, p. 398-404.
- Pham Quang, L. et Rémerly, V. (Coord.) (2016). Interactions tutorales et apprentissages en situation de travail. *Revue Recherche et Formation*, 83.
- Piaget, J. (1975). L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement. — Paris, PUF, 1975, 188 pages.
- Pichon, A., Morel, A., Gassie, B., Vandenkoornhuyse, C. et Delalande, P. (2015). L'intelligence collective dans un contexte de développement professionnel continu : ACoPé, l'exemple d'une communauté de pratique. *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, CNAM 2015*, Jun 2015, Paris, France
- Piot, T. (2007). Formation de formateurs dans le travail social. *Recherche et formation* [En ligne], 54 | 2007, mis en ligne le 01 janvier 2011, consulté le 19 avril 2019.
- Piot, T. (2014). Coordination de l'action pédagogique : le cas d'instituts de formation professionnelle. *De Boeck Supérieur*, 2014, pp. 125-140.

- Pogent, F. (2020). Construction de l'expérience et formation hybride : transformations de l'activité de professeur.e.s des écoles instrumentée par la plateforme M@gistère. Education. Université de Bretagne occidentale - Brest, 2020. Français.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369–378.
- Poizat, G., Goudeaux A. (2016). Appropriation et individuation : un nouveau modèle pour penser l'éducation et la formation ? *TransFormations*, n°12, 2014.
- Popper, K. R. (1979). La logique des sciences sociales. In T. Adorno et K. Popper (Eds.). *De Vienne à Francfort : la querelle allemande des sciences sociales* (pp. 73-105). Bruxelles : Editions Complexes. (Original publié en allemand, 1969)
- Portelance L. (2016). Conclusion : Préparer et soutenir l'insertion professionnelle en enseignement. In Catherine Van Nieuwenhoven et Monica Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : Préparer et soutenir l'insertion professionnelle. Louvain-La-Neuve : Presses universitaires de Louvain*
- Prot, B. (2006), La fonction du clinicien dans les méthodes de clinique de l'activité, *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 31-44.
- Qribi, A. (2008). Alternance et accompagnement de l'éducateur en formation. Aspects d'un paradigme pédagogique. *ERES*. 2008/2 n° 70 | pages 123 à 128
- Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains. Armand Colin, pp.239
- Rappe, J., Schillings, P., Depluvrez, Y. et Dejaegher, C. (2020). Analyse du modèle opératif d'un enseignant en deuxième année primaire dans le cadre de l'enseignement de la lecture. *Formation et profession*, 26(3) 81-93.
- Rayou, P. (2014). Prescriptions et réalités du travail enseignant Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation. Dans *Travail réel des enseignants et formation: Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (pp. 35-47). Belgique: De Boeck Supérieur.
- Resweler, J.-P. (1988). Qu'est-ce qu'interpréter ? Essai sur les fondements de l'herméneutique. Paris : Édition du Cerf
- Ria, L. (2007). Transformation de l'activité professorale lors d'un dispositif d'observations entre pairs : Un enjeu de recherche et de formation pour l'accompagnement dans l'entrée dans le métier des enseignants du second degré en France. 6, 61-8.
- Ria, L. (2013). *Des pistes prometteuses pour la conception de dispositifs de formation des enseignants débutants.*

- Ria, L. (2015). Introduction. Dans *Former les enseignants au XXI^e siècle: 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (pp. 9-24). Belgique: De Boeck Supérieur.
- Ria, L., Serres, G., et Leblanc, S. (2010). De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile : Étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 32(1), 105–120.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, L'Ordre Philosophique, Paris, Éditions du Seuil. 424 p.
- Rikard, G.L. et Knight, S.M. (1997). Obstacles to professional development : Interns' desire to fit in, get along and be real teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(4), 440-453.
- Robert, A.D. et Marcel, J.-F. (2019). Des relations entre recherches en éducation et engagements militants : éléments pour un débat. In J.-F. Marcel, V. Bordes et L. Lescouach (eds.). *Recherches en éducation et engagements militants. Vers une tierce approche* (p.25-42). Toulouse : PUM.
- Robidoux, M. (2007). Cadre de référence. Collaboration interprofessionnelle. Sherbrooke : Université de Sherbrooke (École en chantier).
- Rodriguez-San Martin, L., Beaulieu, M-D., D'Amour, D., Ferrada-Videla, M. (2005). The determinants of successful collaboration: A review of theoretical and empirical studies *Journal of Interprofessional Care*. Supplement 1: 132 – 147 .
- Rogalski, J. (1994). Formation aux activités collectives. *Le Travail Humain*, 57(4), 425-443.
- Ruelland-Roger, D. (2009). Clinique de l'activité : démarche réflexive et développementale des professeurs. Dans Actes du XIV^e colloque CORFEM des professeurs et formateurs chargés de la formation des enseignants de mathématiques du second degré
- Salembier, P. et Zouinar, M. (2004). Intelligibilité mutuelle et contexte partagé : inspirations conceptuelles et réduction technologiques. *Activités*, 1(2), 64---85
- Sannino, A. (2008). From Talk to Action: Experiencing Interlocuting in Developmental Interventions. *Mind, Culture, and Activity*, 15, 234-257.
- Sartre, J.-P. (1943). *L'Être et le néant*. Gallimard Editions.
- Saujat, F. (2010). Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Aix-Marseille Université.
- Saujat, F., et Serres, G. (2015). L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et « occupations » : *un point de vue développemental*. *eJRIEPS*, 34.

- Saujat F., Saussez, F., Sève C. (2016). Activités des formateurs d'enseignants : quelles fonctions pour quels objectifs ? Eléments de synthèse. In L. Ria, *Former les enseignants au XXI^e siècle. La formation des enseignants et de leurs formateurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Saussez, F. (2014). Une entrée activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion. *Activités*, 11(11-2), Article 2.
- Saussez, F. et Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, 168, 111-136.
- Saussez, F. et Yvon, F. (2014). Problématiser l'usage de la co-analyse de l'activité en formation initiale à l'enseignement. Dans *Travail réel des enseignants et formation: Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (pp. 113-126). Belgique: De Boeck Supérieur.
- Scheller, L. (2022). La force collective de l'individu. *La Dispute*, 2022.
- Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner : How professionals think in action. *New York : Basic Books*.
- Schwartz, Y. (1988). Expérience et connaissance du travail. Paris : Messidor, *Éditions Sociales*
- Schwartz, Y. (2000). Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe. Toulouse, Octarès.
- Scollon, S., Scollon, R. (2000). The construction of agency and action in anticipatory discourse : Positioning ourselves against Neo-liberalism. Contribution à la Third Conference for Sociocultural Research UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brésil, 16-20 Juillet.
- Seguy, E. (2018). Transitions institutionnelles et professionnalisation des enseignants : Le cas du « tutorat partagé » comme révélateur des organisateurs de l'activité du formateur [Thesis, Aix-Marseille]. In <http://www.theses.fr>
- Séjourné, A. (2010). Le tutorat collectif médiatisé comme complément à une pratique professionnelle traditionnelle « la visite de classe ».
- Sénat (2005). *Situation des conseillers pédagogiques de circonscription, spécialisés en éducation physique et sportive (EPS)*. Question écrite n°18554 - 12^e législature. Publiée au Journal Officiel du 07/07/2005 - page 1798
- Sénat (2012). *Le métier d'enseignant au cœur d'une ambition émancipatrice*. Rapport d'information n° 601 (2011-2012), déposé le 19 juin 2012.
- Sénat (2017). *Progression des démissions d'enseignants*. Publié au Journal Officiel du 10/08/2017. Page 2554.
- Sénat (2018). *Démission des enseignants*. Question écrite n°02281 - 15^e législature. Publiée au Journal Officiel du 01/11/2018 - page 5582
- Simon, E. (2007). La confiance dans tous ses états. *Revue française de gestion*. Lavoisier, vol. 0(6), pages 83-94.

- Simondon, G. (1964). L'individu et sa genèse physico-biologique. Paris : Presses Universitaires de France, 1964.
- Simondon, G. (1989). L'Individuation psychique et collective. Aubier.
- Simondon, G. (2005). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*, Grenoble, J. Million (Krisis).
- Six, F. (1999). De la prescription à la préparation, du travail. Apports de l'ergonomie à la prévention, et à l'organisation du travail sur les chantiers du BTP. Habilitation à diriger des recherches, Université Charles de Gaulle, Lille
- Slick, S.K. (1998). *A university supervisor negotiates territory and status. Journal of Teacher Education*, 49(4), 306–315
- Sonntag, M. (2010). De l'école à l'entreprise un entre- deux oublié du travail collectif. Travail et formation en éducation, 7.
- Sonzogni, E. (2010). Une analyse de l'activité de conseil pédagogique au service de la formation des formateurs. Processus de hiérarchisation des conseils donnés aux enseignants débutants par les conseillers pédagogiques de Haute Savoie. *Centre Alain Savary - Education prioritaire - ifé*.
- Snoeckx, M. (2002). Formateurs d'enseignants, une identité encore balbutiante. In *Formateurs d'enseignants*. De Boeck Supérieur.
- Snow-Gerono, J. (2008). Locating supervision. A reflective framework for negotiating tensions within conceptual and procedural foci for teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1502–1515.
- Sutherland, L. M., Scanlon, L. A. et Sperring, A. (2005). New directions in preparing professionals: examining issues in engaging students in communities of practice through a school-university partnership. *Teaching and teacher education*, vol. 21, p. 79-92.
- Tardif, M., Marcel, J.-G., Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D. (2007). Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*.
- Thélot, C. (2004). Rapport pour la réussite de tous les élèves : rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole.
- Theureau, J. (2004). Le cours d'action. Méthode élémentaire. Toulouse : Octares, 281 p. Première édition : Peter Lang, 1992
- Thievenaz, J. (2017). *De l'étonnement à l'apprentissage. Enquête pour mieux comprendre*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, collection *Perspectives en éducation et formation*.
- Thievenaz, J. (2019). Pour une approche micrologique de l'expérience en formation d'adultes. *Education permanente*, 220-221, 233-244.

- Thievenaz, J. et Thélin-Metello, C. (2020). La part d'autrui dans la conduite de l'enquête : le cas de l'activité de création d'un artiste-plasticien. *Travail et Apprentissages* (2020/2 N° 21)
- Tosquelles, F. 1967. *Le travail thérapeutique en psychiatrie*, Toulouse, érès, 2012.
- Trohel J., Chaliès S., Saury J. (2004). La dynamique des interactions tuteurs stagiaires en situation de conseil pédagogique. *Savoirs*, 5, 121-140.
- Tuckman, B. et Jensen, M.A.C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group et Organization Management*, 2(4), 419-427
- Van Gennep A. (2011 [1909]), *Les Rites de passages*, Paris, Picard.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., et Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration : A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- Varela, J.F. 1989. *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant. Paris : Seuil*
- Veillard, L. et Coppé, S. (2009). Mobilisation de connaissances antérieures en formation professionnelle par alternance. *Éducation et didactique* [En ligne], 3-2 | Juin 2009, mis en ligne le 01 juin 2011.
- Venturini, P. (2012). Action, activité, « agir » conjoints en didactique : discussion théorique. *Éducation et didactique* [En ligne], 6-1.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Vial, M., et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ?* De Boeck Supérieur.
- Viau-Guay, A. (2014). Les limites des dispositifs de développement de la réflexivité Contribution de l'analyse du travail à la formation initiale des enseignant(e)s. Dans *Travail réel des enseignants et formation: Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (pp. 127-139). Belgique: De Boeck Supérieur.
- Vidal-Gomel, C. (2022). Les entretiens de confrontation aux traces de l'activité. In Albero, B. et Thievenaz, J. *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de la recherche en Sciences de l'éducation et de la formation*, Raison et Passions.
- Vygotski, L. S. (1929/2004). Psychologie concrète de l'homme. In M. Brossard, *Lectures et perspectives de recherche en éducation*, Villeneuve d'Ascq. *Septentrion*.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage. Paris: La Dispute*.
- Vygotski, L. S. (1930-31/1960). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Moscou.
- Vygotski, L. (2003). *Conscience, inconscient, émotions. Paris : La Dispute*.

- Weill-Fassina, A. et Benckroun, T.H. (2000). Diversité des approches et objets d'analyse du travail collectif en ergonomie. In Benckroun, T.H. et Weill-Fassina, A. (Coo.), *Le travail collectif. Perspectives actuelles en ergonomie*. (p. 217-224). *Toulouse : Octarès Éditions*.
- Welsh, H.-B. (2012). *Teacher induction: exploring the satisfaction, struggles, supports, and perceptions of novice teachers* (Thèse de doctorat). University of Illinois, Illinois, États-Unis.
- Wentzel, B. (2015). Questions de subjectivité en formation professionnelle des enseignants. *Recherche et formation*, n°80.
- Whitehead, J., et Fitzgerald, B. (2007). Experiencing and evidencing learning through self-study: New ways of working with mentors and trainees in a training school partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 1-12.
- Wisner, A. (1993). L'émergence de la dimension collective du travail. Actes du 27^e congrès de la SELF (pp. 173---183). *Toulouse : Octarès Éditions*
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36.
- Yvon, F. (2010). Sources et concepts de la clinique de l'activité. In Yvon, F. et Saussez, F. *Analyser l'activité enseignante, des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, (pp. 141-158). Québec : PUL.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.
- Zielinski, A. (2011). La vulnérabilité dans la relation de soin. *Cahiers philosophiques*, 125(2), 89-106
- Zimmermann, P. (2013). *Analyse du façonnage de l'identité professionnelle des enseignants d'école primaire en formation initiale*. Education. Thèse de doctorat, Université Nice Sophia Antipolis.
- Zimmermann, P. et Méard, J. (2016). L'accrochage professionnel des enseignants novices face à des élèves en situation de décrochage scolaire. *Education et Formation*, e-304-2, 73-82.

ANNEXES

Annexe 1

Notice d'information à destination des enseignants novices impliqués dans le protocole d'expérimentation de M. NOEPPEL.

L'épreuve des dilemmes du formateur lors de l'accompagnement d'un enseignant novice : un dispositif collectif pluricatégoriel comme source de développement professionnel ?

Strasbourg, le 02 / 09 / 2020

Madame, Monsieur,

Nous vous sollicitons indirectement dans le cadre du projet de thèse : « L'épreuve des dilemmes du formateur lors de l'accompagnement d'un enseignant novice : un dispositif collectif pluricatégoriel comme source de développement professionnel ? ».

Il s'agit d'une étude en sciences humaines et sociales sur le métier de formateur. Elle est réalisée par Mike NOEPPEL, doctorant à l'Université de Strasbourg et associé à l'unité de recherche du LISEC UR 2310. Le responsable scientifique de thèse est Eric Flavier, Professeur des universités en Sciences de l'Education et de la Formation (CNU 70).

L'objectif de ce programme de recherche est triple :

- La constitution d'un corpus de connaissances relatif à l'activité des formateurs ;
- L'analyse de l'articulation des enjeux individuels du développement des formateurs à l'activité collective dans lesquelles ils sont simultanément engagés ;
- L'expérimentation d'un dispositif de formation de formateurs.

Pour les formateurs engagés, l'étude vise un développement professionnel par l'accompagnement et la participation à la recherche.

Nous nous adressons à vous en vos qualités de professeur des écoles débutant votre parcours d'enseignant, accompagné par un formateur. Si l'étude ne porte pas sur votre activité professionnelle mais sur celle du formateur vous accompagnant, elle nécessite l'enregistrement audio-visuel d'entretiens entre vous-même et le formateur. Ces enregistrements ne feront pas l'objet d'une analyse, mais serviront de support à un nouvel entretien avec le formateur au cours duquel il sera invité à commenter et expliciter son activité de formation.

Les enregistrements et leurs transcriptions seront conservés sur les serveurs sécurisés de l'université. Ils seront exclusivement utilisés dans le cadre de cette recherche et accessibles aux seuls chercheurs réalisant cette étude.

Toutes les informations permettant de vous identifier dans les enregistrements et les verbatims seront supprimées ou modifiées afin de rendre cette identification impossible. Les informations recueillies resteront confidentielles et utilisées dans le cadre strict de cette étude.

Les résultats globaux pourront vous être communiqués sur simple demande à l'issue de l'étude via l'adresse suivante : mike.noeppele@etu.unistra.fr

Si vous êtes d'accord pour participer indirectement à cette recherche, merci de remplir la rubrique « consentement du participant enseignant ». Nous vous enverrons une copie du document pour que vous puissiez vous y référer à n'importe quel moment.

Nous vous garantissons que votre participation sera totalement anonyme et que ce projet a été évalué par le comité d'éthique pour la recherche de l'université de Strasbourg. Vous avez la possibilité de retirer votre consentement à tout moment sans avoir à donner de justification.

Pour tout complément d'informations, nous restons disponibles pour échanger directement avec vous, afin de vous expliquer les modalités précises de cette recherche. N'hésitez pas à nous contacter en utilisant l'adresse électronique ci-dessus.

En espérant une réponse positive de votre part, nous vous remercions de l'attention que vous porterez à notre demande.

Mike NOEPPEL

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Mike Noeppele', with a stylized flourish at the end.

Annexe 2

Consentement de participation à destination de ..., formatrice CPC impliquée dans le protocole d'expérimentation.

Strasbourg, le 08 / 06 / 20

M. /Mme (rayez la mentionne inutile)

Nom de naissance :

Prénom :

Date et lieu de naissance :

Adresse :

Tél. :

Mail :

Lieu d'exercice de sa fonction :

Il m'a été proposé de participer à une étude ayant pour intitulé : « L'épreuve des dilemmes du formateur lors de l'accompagnement d'un enseignant novice : un dispositif collectif pluricatégoriel comme source de développement professionnel ? ». L'investigateur, M. Mike NOEPPEL, m'a précisé que je suis libre d'accepter ou de refuser.

Afin d'éclairer ma décision, j'ai reçu et compris les informations suivantes :

1. Ma participation implique la tenue d'entretiens filmés et leurs transcriptions écrites anonymisées ;
2. Je pourrai à tout moment interrompre ma participation si je le désire, sans avoir à me justifier ;
3. Je pourrai prendre connaissance des résultats de l'étude dans sa globalité lorsqu'elle sera achevée ;
4. Les données recueillies demeureront strictement confidentielles.

Compte-tenu des informations qui m'ont été transmises, j'accepte librement et volontairement de participer à la recherche précédemment citée. Cocher la case appropriée en fonction de votre volonté :

☐ OUI

☐ NON

Date : ... / ... / ...

Signature du participant formateur :

Signature de l'investigateur :

M. NOEPPEL



Annexe 3

TTC2 – Appréhension du collectif de travail :

	UA1	UA2	UA3	UA4	UA5	UA6
IND1- La circulation de la parole (interactions) au sein du collectif	10CH/11CPC/12FU/23PEMF Présence plus importante de PEMF, avec prises de parole plus longues Pas de ping-pons verbaux CH présent plutôt au début et en fin d'UA	4CH/5CPC/5FU/9PEMF Des prises de parole longues par tous Ping-pong PEMF/CPC au début, puis trio CH/CPC/FU en 2 ^{ème} partie	7CH/9CPC/0FU/9PEMF Absence de FU Trinôme équilibré dans la répartition et longueur des prises de parole entre les 3 autres.	11CH/14CPC/27FU/15PEMF Grande présence de FU, avec prise de parole longues. Alternance entre les 3 autres.	6CH/12CPC/24FU/12 PEMF Grande présence de FU PEMF plus discrète mais avec prises de parole longues CH peu présent, hormis 1 prise de parole longue Pas de ping-pons constatés	7CH/17CPC/19FU/4PEMF Globalement, 2 ping-pons : FU/CH et FU/CPC Dynamique collective moins présente
IND2- Les références à l'entité-collectif et aux inter-individualités dans le discours du collectif	ON-coll au début de l'UA (questionnement du CH) et à la fin (identification objet de travail) ON-gpes d'appartenance très présents Beaucoup de VOUS dans cette UA et moins de JE	Apparition plus nette du IL et du TU Tjs présence régulière des ON-gpes d'appartenance ON-coll moins présent	ON-coll uniquement soutenu par CPC 2 gpes d'appartenance en ping-pong (PEMF et CPC) Le reste : équilibre entre JE/TU	Très peu de ON-coll, plutôt celui de questionnement du CH ou un ON-coll passé. Forte présence d'autres collectifs de communauté (Les FU, les FU et PEMF, les collègues CPC, l'INSPE...) Le reste, assez présent : JE/TU	Très peu de ON-coll, plutôt soutenu par le CH Présence d'autres collectifs de communauté (l'ensemble renvoie au système ?) Un IL plus présent que précédemment, autant que le JE	Peu de ON-coll : questionnement et construction d'1-2 règle(s) JE/VOUS/TU plus présents Présence d'un ON-gpe d'appartenance du passé (formation)
IND3- La dynamique de construction des réponses dans le discours du collectif	Projection (du CH) – Q° - partage d'outils et d'expériences – Identification d'un objet de travail	Partage d'expériences et questionnements afférents – Poursuite de l' identification d'un objet de travail collectif	Obstacle (le temps) - Confrontation des outils et construction de réponses aux problèmes	Illustration de pratiques et obstacle individuel - Problème et confrontation inter-collectif - Vers un consensus et une projection	Partage d'expériences, d'informations et d'obstacles	Q° et projection collective - Confrontation des missions (similarités / différences)

IND4- Les règles que le collectif élabore.	5 règles-internes Construction des modalités de travail, de l'objet de travail, d'envoi de documents...	2 règles-entretien/continuum Principe de co-positionnement et de travailler les compétences dès la M1-M2	3 règles – entretien/continuum Principe de décliner les compétences dans le continuum	2 règles : 1 règle-principe et 1 règle-transformation Le besoin de communiquer et réunir les formateurs en amont des difficultés	Aucune	2 règles : 1 règle projective et 1 règle-principe Le but de rassembler 3 formateur et un principe de formation
IND5- Les communautés convoquées au sein du collectif.	3F+EN	3F+EN	2F (PEMF et CPC) et EN	3F+EN Autres communautés de binômes : FU et PEMF, CPC et sa collègue ; direction INSPE....	3F+EN Diverses autres communautés constitutives du système	3F+EN Communauté de formation du passé
IND6- La division du travail que le collectif envisage.	1 division du travail : division entre 3F (vivre) et CH (faire synthèse)	1 division de travail : commencer le travail des compétences dès la M1-M2	Progressivité du M1 au T2-T3			Différence entre évaluation (PEMF et FU) et conseil pur (CPC)
	UA de construction de règles de travail au sein du collectif, après appui sur les expériences de chacun dans son gpe d'appartenance.	UA qui entre dans l'opérationnalité du continuum, avec des règles-principe relatives à l'entretien (avant, pendant) et comment travailler avec l'EN	UA qui opérationnalise de plus en plus l'objet de travail, avec absence de FU	UA longue sur le partage d'informations et d'obstacles, en lien avec d'autres communautés, avant finalement 2 règles qui émergent à la fin	UA dans un partage d'informations et d'expériences et d'obstacles sans réelle construction, qui décrit davantage un fonctionnement qui semble insatisfaisant	UA qui confronte les missions (similarités/différences), mais avec des ping-pongs verbaux et des règles qui concernent tout le collectif ?
	Construction progressive d'un objet de travail collectif, avec prises de parole aléatoires Des divisions de travail envisagées dans le continuum (uniquement à l'interne)			Rupture : obstacles et partages avec moins d'élaboration de règles, ou prises de parole plus déséquilibrées		
	UA7	UA8	UA9 (à lier à UA8 ?)	UA10	UA11	UA12
IND1- La circulation de la parole (interactions) au sein du collectif	13CH/12CPC/19FU/17PEMF Assez équilibré. Equilibre entre prises de parole longues et courtes de chacun.	4CH/4CPC/0FU/7PEMF Absence de FU Plus forte présence de PEMF (visionnage d'un extrait de son entretien) et prises de parole longues.	6CH/10CPC/4FU/13PEMF FU et CH plus en retrait Ping-pong CPC/PEMF Prises de parole plus longue de PEMF	10CH/14CPC/8FU/13PEMF Assez équilibré Prises de parole plus variées en 2 ^{ème} partie d'UA FU plus en retrait mais prises de parole plus longues	9CH/12CPC/13FU/14PEMF Equilibré et varié. RAS.	6CH/10CPC/5FU/8PEMF Assez équilibré, malgré FU plus en retrait

	Un moment de ping-pong PEMF/FU, ce qui explique une certaine mise en retrait.					
IND2- Les références à l'entité-collectif et aux inter-individualités dans le discours du collectif	Plus de ON-coll dans la 2 ^{ème} partie de l'UA ON-communauté d'app « accompagnement protocole renforcé » et IEN présents 1 ^{ère} partie avec bcp de JE/TU/IL, et 2 ^{ème} partie, moins mais avec ON-coll et VOUS	Prédominance du JE/ILS ON-autre communauté : candidat et formateurs CAFIPEMF et binôme F/EN Peu de ON-coll	Prédominance du JE/ILS ON-coll peu présent, mais dans une logique de construction quand il est là	ON-coll qui ressort sur une problématisation du collectif à un instant précis Forte convocation des 3 ON-gpes d'appartenances Le reste : JE/TU	Peu de ON-coll, plutôt porté par CPC, mais qui permet la construction d'une règle Forte présence d'autres communautés par le ON, notamment les IEN JE/TU surtout en 1 ^{ère} partie d'UA	Un ON-coll du passé et du futur, mais pas de ON qui construit au présent Prédominance : JE/TU/IL Des ON-inc et ON-gpe appartenance (F/EN ou CPC)
IND3- La dynamique de construction des réponses dans le discours du collectif	Q° et réponses - D'un partage d'expérience au besoin d'un collectif projeté - Du problème à la projection du collectif	Illustrations de pratiques croisées	D'une illustration à un partage de points de vue qui fait consensus	Q° - Partage de pratiques - Problématisation, conceptualisation, problèmes afférents	Q° - construction - Partage de pratiques et problèmes	D'une illustration à une conceptualisation collective
IND4- Les règles que le collectif élabore.	3 règles-continuum Règles liées à la formation des PES, le travail collectif des 3 formateurs au niveau macro	1 règle-entretien	2 règles-entretien Importance de la compétence réflexive, communiquer des aspects positifs	1 règle – état des lieux Accompagnement et évaluation	2 règles : 1 règle projective et 1 règle-principe Clarifier les rôles de chacun et l'importance de la communication	2 règles : 1 règle-entretien et 1 règle interne
IND5- Les communautés convoquées au sein du collectif.	3F+EN Equipes plurielles de l'INSPE	3F+EN Formateurs et candidats CAFIPEMF	3F+EN	3F+EN	3F+EN IEN	3F+EN

IND6- La division du travail que le collectif envisage.	2 divisions du travail : les besoins d'informations auprès de chacun et la construction d'une formation conjointe		1 division de travail : pas de réelle différence entre PEMF et CPC	Division du travail entre accompagnement et/ou évaluation		Différence de connaissance de l'EN et donc de pratiques entre PEMF et CPC
	UA assez progressive avec confrontation des besoins et émergence d'une réponse collective avec division du travail.	UA principalement illustrative	UA qui est la suite de la précédente, mais allant plus loin, avec la construction de règles et une division de travail similaire	UA qui suit une logique de la question, au partage équitable des pratiques et à la conclusion d'un état des lieux avec la règle qui en ressort et la division du travail	UA plutôt illustrative et de partage, peu de règles qui sont construites collectivement	UA qui passe plus rapidement de l'illustration à la conceptualisation collective, avec synthèse de pratiques et division du travail (entre PEMF et CPC)
	Construction de règles, peu nombreuses mais régulières, en partant d'une illustration filmée (PEMF), avec points de consensus et conceptualisation pour mieux comprendre le rôle et le positionnement de chacun dans le continuum. Retour à la dynamique du début du TTC ?					
	UA13			UA14		
IND1- La circulation de la parole (interactions) au sein du collectif	5CH/17CPC/14FU/12PEMF CH moins présent ; il est surtout là au début. FU plus présent à la fin avec prises de parole longues.			3CH/5CPC/8FU/4PEMF Assez équilibré. RAS		
IND2- Les références à l'entité-collectif et aux inter-individualités dans le discours du collectif	Pas de ON-coll Très forte prédominance du ON-gpe d'appartenance : les 3 gpes des formateurs, les IEN, les MAT, les dir... Très divers et nombreux Le reste : JE/TU			Peu de ON-coll, essentiellement porté par CH Equilibre entre JE / ON-gpe d'appartenance		
IND3- La dynamique de construction des réponses dans le discours du collectif	Partage d'expériences et problèmes			Synthèse et partage de DP		
IND4- Les règles que le collectif élabore.	Aucune			Aucune		

IND5- Les communautés convoquées au sein du collectif.	3F+EN Autres communautés très diverses (cf. IND2)	
IND6- La division du travail que le collectif envisage.		
	UA très descriptive et de partage qui n'aboutit pas à une construction.	
	Essoufflement en cette fin de TTC	

TTC3 – Appréhension du collectif de travail :

	UA1	UA2	UA3	UA4	UA5	UA6
IND1- La circulation de la parole (interactions) au sein du collectif	17CH/12CPC/20FU/13PEMF Assez équilibré et tournant Présence CH en diminution progressive	6CH/19CPC/20FU/13PEMF Assez équilibré et tournant entre 3F Moins de présence du CH et PEMF un peu moins aussi	20CH/35CPC/9FU/36PEMF Très forte présence du duo PEMF/CPC Prise de parole longues de PEMF et courtes CPC (questions) FU quasi absent, prise de parole courtes CH présent au début et à la fin de l'UA	4CH/25CPC/20FU/24PEMF CH absent hormis pour questionner au début FU : prises de paroles courtes Assez équilibré et tournant entre 3F	13CH/17CPC/10FU/22PEMF F Assez équilibré entre CPC-CPC-FU Plus forte présence de PEMF avec des prises de parole longues FU plus discret avec courtes prises de parole	18CH/22CPC/16FU/19PEMF Assez équilibré et varié Retour du CH plus prononcé, avec des prises de parole plus conséquentes aussi
IND2- Les références à l'entité-collectif et aux inter-individualités	Prédominance JE ON coll plutôt en fin d'UA ON inc CH+ régulier ON F/EN en fin d'UA	Assez pâle Prédominance JE/TU	Prédominance JE/TU Du IL régulier et du ON F/EN	Prédominance de l'EN, à coupler avec forte Présence du ON(PE) Je moins présent	ON-coll plus massif, surtout dans la 2 ^{ème} partie de l'UA 1 ^{ère} partie davantage avec JE/IL ou ON (F/EN)	Peu de il/elle Je/tu modéré ON-coll modéré

dans le discours du collectif	Peu de IL/elle	Peu de ON coll, mais qui permet la construction d'une règle	Progression vers un ON communauté (surtout CPC) et ON coll	ON collectif présent		Le ON(CPC) est fortement présent dans la 1 ^{ère} partie
IND3- La dynamique de construction des réponses dans le discours du collectif	Même schéma répété 3x : « Q° / partage d'exp » Confrontation des expériences rapidement décrites	« Q° - réponse – partage d'exp – confrontation » Le coll dépasse le simple partage d'exp. Clarification de comment chacun évalue l'EN	« Q° – partage d'exp – approfondissement - confrontation – projection »	« Q° - construction de règles communes – partage d'exp (avec pb) – -actions envisagées »	« Q° - flottement — partage d'exp – conceptualisation – Q° et pbs – co-construction de règles communes »	Que des Q° et problèmes Rupture ?
IND4- Les règles que le collectif élabore.	6 règles : 1 règle interne et 5 règles entretien avec EN Forte contribution du CH qui synthétise, voire fait émerger des règles.	6 règles : 4 règles-principe, 2 règles-entretien avec EN	7 règles-entretien/outil	5 règles : 4 règles-principe, 1 règle-outil	8 règles : 2 règles entretien/outil, 6 règles-principe	1 règle-interne
IND5- Les communautés convoquées au sein du collectif.	3F + EN Collègue CPC + circo CH + F	3F + EN PEMF-tuteur VS PEMF IEN et décideurs	3F + EN Les CPC	3F + EN Les PE Jury CRPE	3F + EN	3F + EN Les CPC
IND6- La division du travail que le collectif envisage.		Le rôle de chacun dans l'évaluation de l'EN (synthèse d'un état des lieux)	La manière dont chacun fait un lien avec le référentiel dans un entretien Similarité de procédure entre PEMF et CPC sur la progressivité à envisager		Une horizontalité F/EN	
Un aspect spiralaire ? - Nécessaire répétition et ancrage dans des partages d'expérience pour aller plus loin et construire des règles, puis se projeter (cf. IND3) Le CH donne le tempo (surtout au début) : questionne, synthétise, aide à la construction de règles au début						

	UA7	UA8	UA9 (UA courte)	UA10	UA11
IND1- La circulation de la parole (interactions) au sein du collectif	11CH/26CPC/9FU/17PEMF Plus forte présence de CPC avec prise de parole plus longues FU et CH plus discrets Plutôt dans un duo PEMF/CPC	10CH/12CPC/26FU/16PEMF F Plus forte présence de FU avec prises de paroles longues CH et CPC plus effacés Une 1 ^{ère} partie en ping pong FU/PEMF, puis 2 ^{ème} partie plus équilibrée dans la prise de parole	6CH/9CPC/10FU/4PEMF PEMF plus discret, sinon assez équilibré	22CH/37CPC/41FU/47PEMF F CH plus discret, équilibré et tournant entre les 3 autres Des moments de ping-pongs Prises de parole plus longues de PEMF	39CH/51CPC/48FU/26PEMF Moins forte présence de PEMF notamment dans le 1 ^{er} tiers de l'UA, car ping pong FU/CPC Les 2 autres tiers sont plus équilibrés et variés
IND2- Les références à l'entité-collectif et aux inter-individualités dans le discours du collectif	1 ^{ère} partie avec ON coll et 2 ^{ème} partie avec des ON du collectif d'appartenance et du chacun Qqs JE/TU/ILS parsèment le discours	Début : fortement JE/IL4 Milieu : ON-coll très présent Fin : convocation des groupes d'appartenance	Majoritairement ON coll	Plus forte présence des On des groupes d'appartenance (surtout CPC et PEMF) ON coll moins présent mais très régulier Le reste : JE/il	ON collectif très régulier Qqs moments de groupes d'appartenance (PEMF et CPC uniquement)
IND3- La dynamique de construction des réponses dans le discours du collectif	Q°-construction de règles – Q° - construction règle – partage d'outils Obstacles ou questionnements surmontés.	Partage d'expérience et identification d'un pb – co construction de règles – problèmes Tjs moments d'obstacles, mais avec un bref moment de construction au milieu (car présence CH ?)	Synthèse et création d'un consensus de travail – projection dans le travail Mise au travail du collectif, avec forte projection	Moment de construction mêlé d'illustrations d'expérience, chacun exposant sa manière de faire (d'où la présence du orange). Malgré la construction, rares moments de projections, hormis à la fin	De plus nombreux moments de projection Tjs des moments de partage d'informations

IND4- Les règles que le collectif élabore.	14 règles : 5 règles entretien/outil, 8 règles-principe, 1 règle interne,	14 règles, à catégoriser en 2 : poursuite de la règle « expliciter les compétences » et une nouvelle de la construction de séance/séquence	6 règles (nombreuses règles en un temps très court) : essentiellement des règles internes au groupe	6 règles : 5 règles-compétence, 1 règle autre + Règles synthétisées par l'outil collectif élaboré	8 règles, plutôt des règles internes de travail + Règles synthétisées par l'outil collectif élaboré
IND5- Les communautés convoquées au sein du collectif.	3F + EN Les CPC, L'INSPE	3F + EN Les FU et les CPC	3F	3F + EN Les CPC, les FU et les PEMF	3F + EN Les CPC, les FU et les PEMF
IND6- La division du travail que le collectif envisage.	Une répartition / un continuum sur la règle « Expliciter les compétences aux EN »	Un continuum sur l'élaboration de la FDP en M1-M2		Division du travail impliquée dans l'outil élaborée	Division du travail impliquée dans l'outil élaborée
	Des règles internes au collectif (comment il travaille ensemble) et des règles en direction de l'EN La convocation des groupes d'appartenance qui augmente au fil de l'échange.				

TTC4 – Appréhension du collectif de travail :

	UA1	UA2	UA3 (courte)	UA4 (très courte)	UA5	UA6
IND1- La circulation de la parole (interactions) au sein du collectif	26CH/27CPC/15FU/37PEMF FU absent dans une grande partie de l'UA, hormis à la fin avec prise de parole longue PEMF très présente avec prise de parole longue, CPC en contrepoids	17CH/21CPC/17FU/28PEMF Assez équilibré, prise de paroles un peu plus longues de FU Pas de ping-pong apparents, prises de paroles courtes, saccadées	4CH/5CPC/11FU/14PEMF PEMF et FU qui mènent la danse avec prise de parole plus longues. CPC en retrait.	7CH/8CPC/7FU/10PEMF Equilibré et tournant	9CH/15CPC/21FU/21 PEMF CH plus discret, présent principalement au début CPC discrète, mais présente tout du long FU prises de paroles longues	10CH/14CPC/26FU/19PEMF CH plus discret, présent principalement au début CPC discrètes FU plus présent avec prises e parole longues Qqs ping-pong FU/PEMF

IND2- Les références à l'entité-collectif et aux inter-individualités dans le discours du collectif	ON coll et VOUS au début pour projection dans le travail du TTC, puis peu présent mais régulier (ON et TU coll) JE présent dans une grande partie au milieu, avec IL et ON(F/EN)	Je/il prédominants ON-coll régulier mais peu	Apparition du ON-MAT JE/IL Qqs ON – rien de particulier	Peu de pronoms dans l'UA Je / il / On	UA avec ON-groupes d'appartenances convoqués : FU/INSPE, PEMF et CPC Bcp de IL Peu de ON coll, qui n'arrive qu'à la fin	UA avec ON-groupes d'appartenances convoqués : FU/INSPE ET PEMF On -coll plutôt en première partie Le reste : Je/il
IND3- La dynamique de construction des réponses dans le discours du collectif	Début : projection dans le travail Puis : Essentiellement dans partage d'expérience dans la grande partie et évolution de pratiques	Moment de travail, de positionnement sur l'outil où chacun se positionne, choix de reformulation	Identification d'un problème et illustration	Positionnement (moment de travail sur l'outil)	Partage d'informations/pbs/questionnements et partage d'expériences	Problème et questionnement – partage d'expérience
IND4- Les règles que le collectif élabore.	9 règles : 2 règles internes, 7 règles entretien/outil	6 règles : 3 règles internes et 3 règles tournées vers l'EN + Règles synthétisées par l'outil collectif élaboré	Aucune	2 règles autour des l'EN et les compétences à dév. + Règles synthétisées par l'outil collectif élaboré	1 règle + Règles synthétisées par l'outil collectif élaboré	4 règles : 1 règle interne, 3 règles tournées vers EN + Règles synthétisées par l'outil collectif élaboré
IND5- Les communautés convoquées au sein du collectif.	3F + EN Les enseignants de l'INSPE Le collège des CPC et les PEMF				3F + EN Les CPC, les FU et les PEMF	3F + EN Les FU et les PEMF
IND6- La division du travail que le collectif envisage.		Division du travail impliquée dans l'outil élaboré		Division du travail impliquée dans l'outil élaboré	Division du travail impliquée dans l'outil élaboré	Division du travail impliquée dans l'outil élaboré
	Mise en route, avec un collectif (on) qui se projette dans le travail, avec	La décision du collectif (on) de reformuler (ppale règle ici) engendre une phase de travail,	Incursion du ON-MAT et du ON-correcteurs, moment d'empêchements appuyés sur	Poursuite de l'UA 2 qui avait été « interrompu » par l'UA3	Confrontation progressive des différentes manières d'aborder la compétence éthique et	Le collectif part d'un empêchement (des questions autour de la posture. Et je crois qu'on n'est pas capable de leur

	2 règles qui sont posés dès le départ. Puis, appui sur ses expérimentations, ses expériences ou ses empêchements pour construire de nouvelles règles (5 ou 6), questionnaire régulier. Pronoms pâles en forte présence (je, tu, il). Moins de ON-collectif de travail, mais appui sur le ON F/EN. Quand il y a du ON-collectif, c'est celui du TTC3 (les règles précédemment construites qui sont convoquées). A la fin le ON-collectif est un questionnaire du CH. Pas d'interventions de FU Puis, Peu d'avancement, plutôt des empêchements et des questionnements sans essai de réponse. Pas de ON-collectif de W, sauf si on l'évoque au passé	avec des moments de questionnaire et de travail et de réponse sous la forme de reformulation. Echanges rapides et saccadés. Prises de parole partagées	des illustrations. Aucune règle établie, malgré un contenu se centrant sur le fait que les EN ne semblent pas comprendre certaines compétences ou l'intérêt de rédiger des écrits réflexifs		réglementaire en fonction des missions de chacun des F, pour aboutir à une règle. Appui sur ses expériences, avec des moments d'empêchements. Les 3 collectifs d'appartenance sont convoqués pour aboutir à un ON-collectif	donner, nous tous collectivement") et d'une préoccupation (manque de motivation des étudiants) pour construire 3 règles qu'il se donne (l'importance de cette compétence-cadre du métier, la travailler de manière concrète avec des études de cas et proposer des actions sur le terrain pour les étudiants avec les PEMF (communauté FU et PEMF). Présence plus forte d'un ON-collectif de travail sur des préoccupations mais aussi des essais de réponses
	Aspect spiralaire					

	UA7	UA8	UA9	UA10	UA11
IND1- La circulation de la parole (interactions) au sein du collectif	16CH/21CPC/13FU/24PEMF Prises de parole courtes et saccadées FU moins présent CH également moins	9CH/15CPC/30FU/21PEMF Forte présence de FU avec prise de parole longues CPC discrète, notamment dans la 1^{ère} partie Plutôt un ping-pong FU/PEMF	38CH/61CPC/64FU/60PEMF CH plus en retrait Mais équilibré entre les 3 autres Prises de parole plus longues de FU et EPMF Pas de ping-pong	62CH/59CPC/38FU/79PEMF CH autant présent que CPC et PEMF FU moins présent PEMF en ping-pong avec CPC ou FU	21CH/25CPC/37FU/23PEMF Plus forte présence de FU, avec prises de parole plus longues Reste équilibré, sans ping-pong net

IND2- Les références à l'entité-collectif et aux inter-individualités dans le discours du collectif	Peu de pronoms Equilibre entre Je / Il / On coll	Convocation Régulière des ON de groupes d'appartenance, qui s'élargit en plus (dir INSPE, collègue CPC etc...) Prédominance JE/IL ON-coll peu présent	Assez pâle, bcp de je/il Un reste de ON-collectif d'appartenance au début ON-coll présent en masse (en paquet) à un instant puis absent	Difficulté d'analyse Un moment plus foncé, « où tout s'agite » avec forte présence ON-CPC et ON-PEMF et TU Le reste est assez pâle avec JE/TU/IL et incursion régulière d'un ON-coll	Forte convocation des ON-gpe d'appartenance, au sens large : avec MAT, syndicat, les décideurs... ON coll peut présent, sauf pour projection
IND3- La dynamique de construction des réponses dans le discours du collectif	Positionnement (moment de travail sur l'outil), qui est entrecoupé par des questions (du CH ou autre) à propos des compétences de l'outil	Partage et problème – recherche de solutions – partage d'expérience et problèmes	Une dynamique entre partage d'expériences et positionnement qui est répétée (Partage d'expériences et positionnement (moment de travail sur l'outil) – questionnement - Positionnement (moment de travail sur l'outil) – partage d'expérience et problème - Positionnement (moment de travail sur l'outil) – partage d'expérience)	Question – partage d'information – projection – partage d'expérience questionnement – construction de réponse – positionnement sur l'outil	Partage d'informations et projections
IND4- Les règles que le collectif élabore.	Aucune + Règles synthétisées par l'outil collectif élaboré	1 règle	1 règle + Règles synthétisées par l'outil collectif élaboré	5 règles	0
IND5- Les communautés convoquées au sein du collectif.					
IND6- La division du travail que le collectif envisage.	Division du travail impliquée dans l'outil élaboré		Division du travail impliquée dans l'outil élaboré	oui	

	Prises de paroles rapides sur des compétences. Forte composante constructive à partir de l'outil en cours d'élaboration. Présence d'un ON-collectif qui travaille, le reste est centré autour du IL des EN et le JE de positionnement des formateurs sur les compétences.	Une règle se construit malgré tous les empêchements cités	Travail sur l'outil		Questionnement et échange d'informations, avant projection sur prochain temps de travail

TTC5 – Appréhension du collectif de travail :

	UA1 (très courte)	UA2	UA3	UA4	UA5	UA6 (très courte)
IND1- La circulation de la parole (interactions) au sein du collectif	5CH/2CPC/2FU/1PEMF Plus forte présence de CH	41CH/5CPC/36FU/38PEMF Quasi absence de CPC (en distanciel) Forte présence du CH en 1 ^{ère} partie d'UA, avec prises de parole longue Ping-pong FU/PEMF au milieu Dernière partie plus équilibrée dans les prises de parole	5CH/10CPC/OFU/11PEMF Absence de FU CPC très présente avec prises de parole longue. Ping-pong CPC (décrit)/PEMF (questionne)	2CH/10CPC/13FU/3PEMF Déséquilibre. Ping-pong FU/CPC avec grandes prises de parole de FU	2CH/1CPC/27FU/27PEMF Quasi absence de CH et CPC Ping-pong FU-PEMF, avec prises de parole longues FU (décrit, explique) et plus courtes de PEMF	4CH/0CPC/7FU/5PEMF Absence CPC Prises de parole longue de FU
IND2- Les références à l'entité-collectif et aux inter-individualités dans le discours du collectif	On est dans une JE/VOUS/ON et quelques ON incomplets CH+F Il s'agit du CH qui questionne et projette le collectif	Une 1 ^{ère} partie, dans le JE/VOUS Forte convocation de sa communauté d'appartenance ou d'autres communautés dans l'UA Le reste : JE/IL Peu de ON-coll dans l'UA	Un ON-coll qui est celui du TTC4 (CPC s'appuie dessus) ou celui du TTC suivant (CH diffère à la fois prochaine), mais pas du TTC actuel. Le reste : JE/TU/IL, car partage d'expérience CPC-EN questionné par PEMF	Un ON-coll présent, soit un ON-coll du passé, soit un ON-coll avec des obstacles à surmonter. De nouvelles communautés d'appartenance convoqués : CPLV, circo, dir INSPE Reste : JE/TU	2 ON-com d'appartenance (PEMF et FU) très présents. Peu de ON-coll, hormis pour des projections avortées Reste : JE/TU	Forte présence de plusieurs communautés (ON orange). Lien entre le JE d'un moment particulier et le collectif (ON-coll)

IND3- La dynamique de construction des réponses dans le discours du collectif	Projection dans le travail, comment la séance de travail va se dérouler	3 temps thématiquement distinctions, mais essentiellement partage d'expériences (retour sur DP ind.) et d'informations. Qqs moments de questionnements ou de problème et un moment de construction et de projection, rapides, en fin de parties	Partage d'expérience et d'évolution de pratiques, requestionné par le coll et interrompu par CH qui projette la suite de l'échange au TTC5	Partage d'expérience et questionnements/problèmes, projection avortée	Essentiellement partage d'expériences et d'infos et problèmes entre FU et PEMF sur un fonctionnement existant. Un moment de construction « dans la douleur »	Partage d'expérience et idées de projection avec un collectif élargi
IND4- Les règles que le collectif élabore.	1 règle-interne	2 règles : 1 règle interne et 1 règle outil/entretien	2 règles : 1 règle interne et 1 règle outil/entretien	2 règles : 1 règle interne et 1 règle-principe	2 règles-continuum	1 règle-principe
IND5- Les communautés convoquées au sein du collectif.	3F	3F+EN Les communautés de 2 commissions de recrutement avec IEN, FU, CPC, dir INSPE... et les communautés d'appartenance	3F+EN	3F CPLV, dir INSPE	Communautés des FU et PEMF essentiellement	Toutes les communautés de formateurs
IND6- La division du travail que le collectif envisage.				Associer FU et CPC ou CPLV ou TUTEUR en amont, pour réunion, pour les AED prépro	Anticiper, envoi d'un message de l'INSPE aux PEMF pour positionnement	
	Le CH propose/rappelle une projection du collectif dans le travail de la séance du jour	Retour d'expériences et partage d'informations sur 3 thématiques (travail du CH, commission recrutement INSPE et oral évaluation PES). Peu de ON-coll, de construction de règles, mais évocations de plusieurs communautés. Dimension	Moment de partage d'expériences et d'évolution de pratiques sur l'intégration d'un outil en entretien, expérience questionnée par un coll incomplet (FU absent) N'aboutit pas à de nombreuses	Partage d'expérience qui engendre un questionnement, une règle-principe et une projection avortée, entre FU et CPC. Avorté par d'autres communauté (dir), malgré une proposition de répartition des tâches.	Moment d'empêchement avec questionnement, explication. Des solutions trouvées, avec division du travail, mais empêchées. Moment d'échange entre PEMF et FU uniquement.	Un partage d'expérience avec une volonté et une projection de formation déterritorialisée avec plusieurs communautés (monologue FU)

		essentiellement descriptive vers qqs moments de questionnement et de construction, rapides	constructions de règles, interrompues par CH.			
	Peu de règles construites, un collectif qui patine sur des partages d'expériences et l'identification de problèmes, avec des propositions de solution sans avoir la main dessus. CPC en retrait (en distanciel), beaucoup de ping-pongs constatés ; Un ON-COLL peu présent Forte présence d'autres communautés dans le discours de tous.					

	UA7	UA8 (la couper en 2 ?)	UA9	UA10	UA11	UA12
IND1- La circulation de la parole (interactions) au sein du collectif	18CH/10CPC/17FU/25PEMF CH plus présent au début CPC moins présente Des prises de parole longues et courtes de chacun	29CH/21CPC/54FU/60PEMF CH plutôt présent en 2 ^{ème} partie d'UA Ping-pong FU/PEMF au début 2 ^{ème} partie de l'UA plus équilibrée dans la prise de parole, avec aspect saccadé et rapide	15CH/14CPC/35FU/30PEMF CH et CPC plus en retrait Prises de parole plus longues de FU et PEMF	8CH/10CPC/31FU/24PEMF CH et CPC plus en retrait 4 prises de parole longues de FU Ping-pong FU/PEMF	5CH/8CPC/25FU/22PEMF CH et CPC plus en retrait 4 prises de parole longues de FU Ping-pong FU/PEMF	2CH/3CPC/29FU/27PEMF CH et CPC plus en retrait 4 prises de parole longues de FU, également de FU Ping-pong FU/PEMF
IND2- Les références à l'entité-collectif et aux inter-individualités dans le discours du collectif	Prédominance du JE/TU/IL Le ON-coll peut présent et essentiellement soutenu par CH (question) et CPC (projection) ON-FU et ON-CPC un peu présents	ON-coll régulier (dans les phases de travail sur l'outil notamment) ON-gpe d'appartenance présents avec notamment les MAT TU présent en 1 ^{ère} partie d'UA Aspect agité en 1 ^{ère} partie d'UA	ON-FU très présent ON-MAT présent ON-coll plutôt en 2 ^{ème} partie dans les problèmes Le reste : JE/TU/IL	ON-coll plutôt au début soutenu par le CH et PEMF dans une phase de questionnement en lien avec l'outil Bcp de ON-gpes appartenance (collègues histoire FU, PEMF, CPC) Le reste : plutôt ILS	ON-coll peu présent, avec des essais de projection non concluants Bcp de JE/ILS	ON-coll absent ON-gpes d'appartenance très prédominant Le reste : JE essentiellement
IND3- La dynamique de construction des	« Q° du CH – réponse des 3 – partage d'expériences » avec	Positionnement sur l'outil – problème – projection -	Plutôt une dynamique avec des problèmes évoqués (illustrés et questionnés),	Questionnement et positionnement sur l'outil – partage d'expériences,	Positionnement avec intégration	Problèmes évoqués essentiellement, avec qqs questionnements

réponses dans le discours du collectif	des moments de projection soutenus par CPC	Positionnement (sur l'outil) et illustrations	coupée par un moment de positionnement sur l'outil	questionnement, confrontation – création consensus	questionnements et illustrations	
IND4- Les règles que le collectif élabore.	2 règles-principe	1 règle-projection + Règles synthétisées par l'outil collectif élaboré	Aucune + Règles synthétisées par l'outil collectif élaboré	1 règle-principe : séance dans séquence + Règles synthétisées par l'outil collectif élaboré	Aucune + Règles synthétisées par l'outil collectif élaboré	Aucune
IND5- Les communautés convoquées au sein du collectif.	3F+EN Les communautés PEMF, CPC et FU	Ajout de la communauté MAT	Ajout de la communauté MAT	3F+EN Les communautés PEMF, CPC et FU		Nombreuses communautés évoquées
IND6- La division du travail que le collectif envisage.	Démarrer le travail de la didactique plus tôt à l'INSPE en entretien	Nouvelle division du travail MAT / autres formateurs ?				
	Controverse jouée par CH par une question, qui amène le collectif à se questionner, chercher des explications (règle n°1) et des réponses (division du travail). CPC plus en projection individuelle	Une 1 ^{ère} partie avec identification d'un problème avec une autre communauté (MAT), et une résolution du pb et essai nouvelle répartition des tâches. Une 2 ^{ème} partie de travail sur l'outil	Une dynamique avec des problèmes évoqués, avec une construction de règles qui passe par l'outil	Consensus autour de la progressivité séquence-séance. Des individus qui sont en conflit avec leur groupe d'appartenance. Mise au clair d'une règle entre les 3.	UA assez classique ou emblématique : questionnement, illustration autour d'une problématique et réponse sous la forme d'un positionnement dans l'outil	Retour sur la didactique qui n'est pas suffisamment évoquée, mais pas de règle établie ou projection envisagée
	CH et CPC peu présents : des ping-pongs FU/PEMF Essais de réponses à des problèmes ou questionnements, soit en vain, soit avec réponse dans l'outil construit Forte implication d'autres communautés. Un collectif qui travaille sur la construction de règles par l'outil, avec exposition régulière de problèmes, en lien parfois avec autre communauté (MAT). Qqs divisions du travail envisagées avec un collectif non présent					

	UA13	UA14 (courte)	UA15

IND1- La circulation de la parole (interactions) au sein du collectif	21CH/35CPC/53FU/60PEMF Tjs plus forte présence de PEMF et FU, mais sans ping-pong, plus équilibré dans la prise de parole Prises de parole plus longues de PEMF	5CH/9CPC/8FU/7PEMF Equilibré et varié. Des prises de parole plus longues de CPC cette fois-ci.	17CH/21CPC/23FU/21PEMF Equilibré et varié.
IND2- Les références à l'entité-collectif et aux inter-individualités dans le discours du collectif	Un ON-coll régulièrement convoqué lorsque le collectif est au travail sur l'outil et se positionne collectivement Le reste et prédominant : JE/TU/ILS	ON-coll de projection au début et de questionnement Forte implication d'un ON-gpe d'appartenance (MAT) Le reste est JE/TU	ON-coll de travail sur l'outil et de projection à la fin Le reste est JE/TU/IL
IND3- La dynamique de construction des réponses dans le discours du collectif	Essentiellement positionnement sur l'outil de travail	Eventuelle projection et partage d'informations et de pratique	Positionnement sur l'outil et projection sur prochain TTC
IND4- Les règles que le collectif élabore.	Aucune + Règles synthétisées par l'outil collectif élaboré	1 règle-interne projective	+ Règles synthétisées par l'outil collectif élaboré
IND5- Les communautés convoquées au sein du collectif.	3F+EN	3F+EN MAT	
IND6- La division du travail que le collectif envisage.			

TTC6 – Appréhension du collectif de travail :

	UA1 (courte)	UA2	UA3	UA4	UA5	UA6
IND1- La circulation de la parole (interactions) au sein du collectif	13CH/10CPC/10FU/12PEMF Equilibré et alterné. Prises de parole plus longues de PEMF.	33CH/18CPC/15FU/18PEMF Plus forte présence du CH avec prises de parole longues Equilibré entre les 3 autres.	36CH/38CPC/25FU/24PEMF Un peu plus de présence de CH et CPC Assez équilibré et alterné dans les prises de parole Prises de parole assez courtes et saccadées (excepté CH)	29CH/25CPC/18FU/38PEMF PEMF plus présente Mais un ensemble assez équilibré et également réparti	14CH/14CPC/19FU/32PEMF Plus forte présence de PEMF avec prises de parole plus longues Ping-pong FU/PEMF au milieu de l'UA	32CH/32CPC/11FU/25PEMF FU plus discret dans l'UA CPC la plus présente, dans des interventions un peu plus longues que la moyenne aussi Pas de ping-pongs constatés
IND2- Les références à l'entité-collectif et aux inter-individualités dans le discours du collectif	Equilibre entre JE et ON-coll 1ères incursions de la communauté collège des CPC.	Forte présence du ON-coll Présence très régulière du JE Qqs présences de la communauté collège des CPC.	Equilibre entre le ON-coll et la communauté collège des CPC Présence des communautés CPC ET fu Le reste : JE/TU	ON-coll bien présent, mais uniquement dans la 1 ^{ère} partie de l'UA 2 ^{ème} partie : plus de JE et de ON coll-incomplet Tjs présence régulière de la communauté collège des CPC.	Forte présence de de la communauté collège des CPC. Présence du ON-coll dans les questionnements, le travail et la projection Le reste : JE/TU Milieu de l'UA très pâle (correspondant au problème identifié)	ON-coll présent, davantage dans une 1 ^{ère} partie de recherche de solutions Qqs autres communauté (MW, la circo) en plus de celle du collège des CPC, tjs présente Le reste : JE/TU Peu de ILS
IND3- La dynamique de construction des réponses dans le discours du collectif	Projection, partage de doutes et de questionnements	Positionnement et travail sur l'outil	Questionnements, illustrations de pratique dans différentes communautés et construction de règles et projection pour la formation	Questionnements et positionnement puis projection, avec moment d'incertitude	Questions – partage d'expériences et projection – questions – partage d'informations – identification problème - projection	Question – recherche de réponses – question et partage d'expériences – essai de l'outil – projection – partage d'expérience et questionnements
IND4- Les règles que le collectif élabore.	2 règles-internes et projectives	7 règles : 1 règle-interne, 5 règles-formation, 1 règle-principe	4 règles-formation + Règles synthétisées par l'outil-diaporama réalisé	5 règles : 1 règle-principe, 4 règles-formation	6 règles : 2 règles-principe et 4 règles-formation	4 règles-formation + Règles synthétisées par l'outil-diaporama réalisé

		+ Règles synthétisées par l'outil-diaporama réalisé		+ Règles synthétisées par l'outil-diaporama réalisé	+ Règles synthétisées par l'outil-diaporama réalisé	
IND5- Les communautés convoquées au sein du collectif.	3F+ communauté CPC	3F+ communauté CPC	3F+ communauté CPC Communauté FU	3F+ communauté CPC	3F+ communauté CPC Les nouveaux CPC MAT et collègues PE	3F+ communauté CPC MW ; la circo
IND6- La division du travail que le collectif envisage.				Répartition des missions en binômes, avec binôme en soutien		
	UA de partage de doutes et craintes avec valeur projective. Les JE se partagent au sein du ON, dans une visée projective (présentation auprès d'une autre communauté)	UA avec de plusieurs règles élaborées, avec forte présence du CH qui mène cette UA et une unité de parole en ON-coll.	UA où le ON-coll s'appuie sur ses communautés pour construire de nouvelles règles et se projeter dans la formation	UA avec un ON-coll et un ON-inc. pour mieux envisager une division du travail après construction de la règle associée	Toujours une dynamique de construction de règles pour la formation avec projection du ON-coll prenant en compte le public d'une autre communauté. Une partie avec problème irrésolu par un ON-inc.	Toujours une dynamique de construction de règles pour la formation avec projection du ON-coll prenant en compte le public d'une autre communauté. Plus de partage d'expérience dans cette UA a priori, mais la dynamique reste la même
Un ON-coll plus présent, au travail, en projection, avec construction de règles en vue d'une formation conduite conjointement, avec qqs moments de division du travail Un collectif qui partage des craintes, toujours des pratiques au sein de leur communauté d'appartenance. Une certaine dynamique qui se retrouve dans la construction de règles et la projection dans les différentes UA Prise en compte du destinataire du collège des CPC (communauté), très présent						

	UA7	UA8	UA9	UA10
IND1- La circulation de la parole (interactions) au sein du collectif	39CH/34CPC/28FU/19PEMF Une légère plus grande présence de CH, avec qqs prises de parole plus longue Assez harmonieux et équilibré dans l'ensemble ; PEMF un peu plus en retrait	12CH/12CPC/10FU/7PEMF PEMF plus en retrait, notamment au milieu de l'UA	27CH/14CPC/28FU/33PEMF Début dans un trio PEMF/FU/CH, avec prises de parole longues de PEMF CPC présente qu'au milieu de l'UA Fin de l'UA plus variée dans la prise de parole et plus forte présence de CH	19CH/11CPC/16FU/14PEMF Assez équilibré. Prises de paroles plus longues de CH et plus nombreuses dans la 1 ^{ère} partie d'UA

			Chacun a des prises de parole courtes et longues	
IND2- Les références à l'entité-collectif et aux inter-individualités dans le discours du collectif	ON-coll assez bien présent, sur du questionnement collectif, des solutions et projections collectives mais aussi un appui sur du vécu collectif (précédent TTC) Le reste : JE et communauté du collège des CPC	Equilibre entre ON-coll, VOUS et JE : un collectif qui se pose des questions, se positionne individuellement pour construire le collectif	Equilibre entre le JE/TU/VOUS plus présent que d'habitude et le ON-coll Très peu de présence des ON-gpes d'appartenance Pas de ILS	Retour d'autres communautés, avec de nouvelles (direction DSDEN) dans la partie 1. ON-coll régulier équilibré avec JE/TU/VOUS
IND3- La dynamique de construction des réponses dans le discours du collectif	Enchaînement questions / recherche de réponses / positionnement collectif et projectif pour la formation	Questionnements / 1ère projection / 2ème projection (positionnement plus ferme)	Partage d'expériences et de DP des 4 à tour de rôle	Projections, partage d'informations et synthèse
IND4- Les règles que le collectif élabore.	8 règles-formation + Règles synthétisées par l'outil-diaporama réalisé	3 règles : 2 règles-formation, 1 règle-interne (+ réécriture d'une règle CH>3F)	DP commun est-il une règle ?	1 règle-formation (et une 2 ^{ème} ?)
IND5- Les communautés convoquées au sein du collectif.	3F+ communauté CPC	3F+ communauté CPC		
IND6- La division du travail que le collectif envisage.	Une prise de parole répartie selon les expérimentations de chacun	Une prise de parole répartie entre les 3F et le CH		Oui (à identifier précisément)
	UA de construction et de projection, avec une division du travail. Présence du CH marquée.	UA de construction et de projection, avec une division du travail.	UA de partage de son DP, avec des points communs : cela en fait-il des règles de constitution d'un collectif ?	Projection sur avenir du collectif à une plus grande échelle et synthèse des principales règles et prises de parole de la formation (cf. en lien avec les craintes de l'UA1)

	Assez représentative de la dynamique de construction du collectif de ce TCC	Assez représentative de la dynamique de construction du collectif de ce TCC. Particularité : les 3F ne vont pas dans le sens du CH, avec réécriture d'une règle en faveur d'une cohérence du collectif		
	Des UA assez similaires dans la dynamique de construction ; Une ouverture-projection à plus grande échelle ; Un parallèle peut être mené entre UA1 et UA10 Forte présence de CH, ou du moins au même titre que les autres F			

- Continuum du M1 au T2 -

Développement professionnel de l'enseignant débutant : L'intégration du référentiel de compétences dans l'accompagnement par le formateur

Ce document est l'aboutissement de cinq sessions de travail d'un **collectif pluricatégoriel de formateurs**.

Au cours des échanges s'est dégagé l'enjeu pour les formateurs de mieux intégrer le référentiel de compétences du professeur des écoles dans son accompagnement. Ce document permet de rendre compte :

d'une synthèse de la réflexion du collectif de travail autour de la problématique : **pourquoi et comment inclure le référentiel de compétences du professeur des écoles avant, pendant et après l'entretien avec l'EN⁹ ?**

- d'une liste de compétences communes à travailler progressivement du M1 au T2 par les formateurs accompagnant un EN

ENJEUX et OBJECTIFS

de l'intégration du référentiel de compétences lors de l'accompagnement d'un EN



- Professionnaliser le métier d'enseignant (au même titre que toute autre profession)
- Faire comprendre le métier dans toutes ses dimensions
- Permettre aux EN de s'emparer de leur métier à travers leurs compétences-métier
- Faire comprendre le sens des compétences du référentiel, les expliciter tout au long du parcours de l'EN (M1 à T2), partager ce qu'elles recouvrent
- Permettre aux EN d'avoir leur cadre de travail en tête pour la suite de leur carrière ; qu'ils puissent s'y positionner
- Considérer l'EN comme un professionnel, ne pas l'infantiliser
- Permettre aux formateurs de travailler les représentations du métier avec l'EN
- Permettre aux formateurs de se construire un discours commun
- Permettre aux formateurs et à l'EN d'être dans une relation horizontale de travail (le « co- »)

Pour l'EN	Pour le formateur
▪ Se poser, réfléchir, dire ce qui est acquis, en cours d'acquisition au regard de certaines compétences ▪ Si pré-positionnement avant l'observation, EN moins stressé, sait ce qu'il l'attend ▪ Repartir de l'entretien en sachant ce qui va et ce qu'il doit encore travailler ▪ Prendre part à l'analyse de ses propres compétences ▪ Réfléchir sur ce qu'ils sont en tant qu'enseignant et comment ils évoluent. ▪ Renforcer un sentiment de compétences (estime de soi).	▪ Valoriser les points acquis chez l'EN, lui permettre de prendre conscience d'acquis pour mieux pouvoir passer à la suite ▪ Eviter d'être dans le syndrome de « je veux lui faire dire cela » engendrant chez l'EN « la réponse attendue » ; échange plus horizontal visé. ▪ Permettre de plus facilement lancer un échange basé sur les compétences du PE (avec ou sans observation de classe) ▪ Ancrer l'échange par la visualisation et la quantification ▪ Favoriser une progression dans les compétences en fonction du parcours intra année scolaire et du M2 au T2 ▪ Avoir cadre de travail, un garde-fou ▪ Prendre connaissance d'un décalage entre la vision du formateur et celle de l'EN ▪ Favoriser un impact positif sur l'évolution de l'EN ▪ Sortir d'un entretien trop figé ▪ Se décentrer ; faire parler le référentiel plus que soi ▪ Empêcher tout reproche ou toute critique d'une évaluation trop subjective ou d'un avis trop subjectif

⁹ EN = enseignant novice

MODALITES

pour une intégration du référentiel de compétences lors de l'accompagnement d'un EN

1. ECHELLE MACRO : Envisager un CONTINUUM M1>T2

Difficultés	Pistes envisagées
- Manque de temps dans le cursus pour expliciter les compétences. - Aspect cloisonnant, saucissonnant, davantage concentré sur des aspects didactiques dans les cours INSPE que sur la vue d'ensemble des compétences-métier	- Faire expliciter les compétences du référentiel dès le M1 et de manière continue dans les différents lieux et moments d'apprentissage du PE jusqu'en T2, avec tous les EN - Hierarchiser les compétences dans le continuum M2-T2 - Quid du rôle des équipes plurielles - Partir du référentiel de compétences pour aller vers les disciplines et non l'inverse



⇒ Liste de compétences communes à travailler du M1 au T2 proposée p.3

2. ECHELLE MICRO : S'appuyer sur un OUTIL et des MODALITES d'intégration du référentiel de compétences lors de l'entretien avec un EN

■ UN OUTIL pour l'entretien

Avant l'entretien	Le contenu	Le positionnement	La forme
- Les compétences travaillées sont annoncées avant l'entretien - L'explicitation en réunion de rentrée auprès des EN	- Un outil évolutif, progressif, avec des descripteurs de compétences qui évoluent - Mots-clés ou descripteurs ? - Comment faire le lien entre des mots-clés (plus accessibles et parlants) et des descripteurs plus généralistes ?	- La gradation : de 0 à 4 pour le radar ? de 0 à 6 pour l'histogramme ? - Partager la responsabilité de la note, de l'aspect chiffré - Comment transformer des descripteurs en aspect quantitatif ?	Quelle forme permet à l'EN de se positionner au mieux ? - Un radar, un histogramme, un écrit en pointant acquis/en cours selon une liste de descripteurs... - Avec des couleurs ? - Que ça ne prenne pas trop de temps

■ DES MODALITES

Temporalité : Faut-il l'intégrer à chaque visite ? De manière explicite ou progressive dans une temporalité de l'accompagnement ? Faut-il faire référence au référentiel après chaque axe abordé ou à la fin de l'entretien ?
Compétences : Les cibler ? Combien ? Selon quels critères ?
Démarche : - Quel outil ? Exemple : un outil-histogramme complété au fur et à mesure de l'observation - Echange entre positionnement formateur et positionnement EN sur chaque compétence - Question : Comment passer du mot-clé / des observables à la compétence ? Comment faire un lien explicite entre les mots-clés et les descripteurs de chaque compétence
Paramètres à prendre en compte : L'EN, ses représentations, son évolution au cours de l'année, son parcours (en reconversion ?), son habitude de travail avec un outil de co-positionnement est-il habitué à ce type d'outil ?
Point de vigilance : Eviter les éléments subjectifs (« c'est bien »)
Difficultés – Outils existants : - Un aspect trop linéaire dans l'outil T1-T2 pour savoir quelles sont les compétences les plus discutées ? Manque de visuel. - Le wiki pour les PES a des limites : les PES ne savent quoi y mettre, le remplissent pour faire plaisir

- Continuum du M1 au T2 –

Développement professionnel de l'enseignant débutant : liste de compétences communes

Références utilisées :

- [Référentiel](#) des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (NOR : MENE1315928A ; Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 ; MEN - DGESCO A3-3)
- [Document départemental DSDEN67](#) « Accompagnement de l'entrée dans le métier »

Compétences d'analyse et d'adaptation de sa pratique professionnelle en tenant compte des évolutions du métier et de son environnement de travail
CC14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel
S'engage dans la formation.
Clarifie son rôle d'enseignant : postures d'enseignement, représentation du métier.
Se donne les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles.
Tient compte des conseils qui lui sont donnés et s'efforce d'améliorer sa pratique.
Participe activement à la formation initiale et continue.
Réinvestit les apports de la formation initiale et continue.
Compétences relatives à la prise en compte des éléments réglementaires et institutionnels de son environnement professionnel en lien avec les responsabilités attachées à sa fonction
CC1 Faire partager les valeurs de la République
Règles de vie présentes dans la classe et rappelées aux élèves ; les échanges sont possibles et cadrés par ces règles.
Favorise les prises de parole de tous les élèves ; est à l'écoute de leurs propos et le prend en compte.
Connait les valeurs de la République.
Adopte, dans sa relation avec les partenaires et les élèves, une posture qui incarne les valeurs de la République.
CC2 Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école
Connait et respecte les obligations professionnelles statutaires de l'enseignant : - Ses obligations au sein du service public d'éducation : ponctualité, assiduité, communication, sécurité, protection de l'enfance - La sécurité des élèves est assurée.

Connait les documents réglementaires à compléter : registre d'appel, règlement de l'école.
CC6 Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques
Accueille sans discrimination les élèves, les enseignants, les parents et les partenaires ; prend en compte leurs propos.
Agit avec bienveillance et exigence pour favoriser la construction de l'estime de soi ; encourage et valorise les essais, les progrès et les réussites de chaque élève.
Connait l'existence des outils institutionnels de parcours de réussite des élèves (PPRE, PAP, PAI, stage de réussite, adaptation pédagogique au sein de la classe).
Compétences relationnelles, de communication et d'animation favorisant la transmission, l'implication et la coopération au sein de la communauté éducative et de son environnement
CC7 Maîtriser la langue française à des fins de communication
S'exprime à l'oral et à l'écrit avec clarté et précision, dans un niveau de langue adapté, en tenant compte de son interlocuteur.
Respecte les règles de base de la communication (accueillir, prendre en compte la parole de l'autre, savoir écouter, savoir reformuler...).
Prendre conscience des effets d'une communication non-verbale.
Formule des explications de manière claire, précise et audible.
CC10 Coopérer au sein d'une équipe
S'intègre dans une équipe d'école.
Cherche l'information, entre en contact avec un autre enseignant de l'école, échange avec son binôme de travail.
Identifie les personnes-ressources pour assurer la cohérence du parcours de l'élève (RASED, équipe mobile de sécurité, médecin scolaire...).
CC11 Contribuer à l'action de la communauté éducative
Identifie le rôle et l'action des différents membres de la communauté éducative de l'école (maire, ATSEM...).
S'informe sur le fonctionnement et le contenu des liaisons inter-cycle et inter-degré.
Echange et communique dans le respect des fonctions de chacun.
Etablir une relation de confiance.
CC11 Coopérer avec les parents d'élèves
Connait les bases de la communication, notamment le caractère bienveillant d'un dialogue avec les parents, fondé sur l'écoute réciproque.
Compétences liées à la maîtrise des contenus disciplinaires et à leur didactique

P1 Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique
Connait les notions clés des domaines d'enseignement, pour les cycles d'exercice.
Identifie les pré-requis nécessaires à l'appropriation des notions clés du domaine d'enseignement.
Connait le socle et son articulation avec les programmes ; met en relation socle, programmes et contenus de séance.
Identifie et définit les objectifs d'apprentissage ; met en adéquation contenus d'enseignement et objectifs.
P2 Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement
Offre un modèle linguistique pertinent permettant à tous les élèves d'accéder notamment au langage de l'école.
Respecte les règles de syntaxe, orthographiques et grammaticales à l'écrit.
Adapte son langage et sa posture à l'âge des élèves et aux situations d'apprentissage.
Utilise sa voix à bon escient : volume, modulation, intonation.
Donne des consignes / des explications claires et s'assure de leur compréhension par les élèves.
Encourage les élèves, par un guidage bienveillant, à prendre la parole, à s'exprimer dans une langue correcte, lors de diverses situations de communication et d'apprentissage.
Utilise, dans les écrits professionnels, le vocabulaire et la syntaxe adaptés au niveau des élèves et appropriés aux situations (<i>corrections des travaux d'élève, LSU, carnet de liaison, etc...</i>).
Connait les étapes du développement langagier d'un enfant
Sollicite la prise de parole de tous les élèves.
Compétences éducatives et pédagogiques nécessaires à la mise en œuvre de situations d'apprentissage et d'accompagnement des élèves diverses
P3 Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves
Organise et formalise par écrit la mise en œuvre de la séance, en dégageant clairement les étapes de déroulement de la séance et en étant attentif à leur rythme et à leur durée.
Définit l'objectif d'apprentissage de la séance sur les documents de préparation.
Réfléchit à la pertinence des outils et supports proposés aux élèves.
Place les élèves en situation de recherche et/ou de résolution de problème.
Insère la séance dans une séquence d'apprentissage.
Comprendre qu'une planification à l'année de la progressivité des apprentissages (= <i>programmation</i>) est nécessaire.
Formule les consignes de travail et s'assure de leur compréhension par les élèves.
P4 Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves

Installe avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance.
S'assure de la mise en sécurité des élèves dans toutes les situations scolaires.
Instaure et maintient un climat propice à l'apprentissage, un mode de fonctionnement efficace et pertinent pour les activités
Valorise l'engagement, les progrès et les réussites des élèves.
Envisage une alternance des modalités de travail des élèves.
P5 Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves
Commence à se positionner en observateur quand les élèves sont en activité
Corrige régulièrement les productions des élèves pour repérer leurs difficultés et assurer la progression des apprentissages.
CC3 Connaître les élèves et les processus d'apprentissage
Connait les processus et mécanismes d'apprentissage, en tenant compte des apports de la recherche.
Prend en compte les aspects psychologiques, affectifs et cognitifs en référence aux étapes du développement de l'enfant.
Compétences relatives à l'usage et à la maîtrise des technologies de l'information de la communication
CC9 Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier
Identifie et organise les ressources numériques nécessaires à l'exercice de son métier.
Sélectionne les ressources et les supports les plus appropriés dans la préparation des séances.
Assure une veille documentaire personnelle.
Informe les élèves des dangers d'Internet et des règles de prudence à adopter (navigation, réseaux sociaux et cyber harcèlement).
Est attentif aux usages de l'outil numérique par les élèves.
Participe à la sensibilisation de la communauté éducative à l'usage raisonné du numérique.

RESUME

Les prescriptions à « penser collectif » au sein de l'Éducation Nationale, en réponse à des situations complexes, se multiplient (MEN, 2013 ; Thélot, 2004). Toutefois, elles ne conduisent pas automatiquement à l'émergence de collectifs de travail, définis comme une ressource au métier (Miossec et Clot, 2015 ; Moussay, 2019). Actuellement, on constate une collection d'individus (Moussay *et al.*, 2017) malgré les efforts pour encourager le travail collectif, souvent réduit à un travail en parallèle (Liouville *et al.*, 2015). L'enjeu est de constituer un collectif de travail pour développer le pouvoir d'agir des professionnels (Flavier, 2016). Les différences de statuts entre formateurs ajoutent de la complexité en termes de reconnaissance réciproque, de communication et de cultures institutionnelles (Colognesi *et al.*, 2018 ; Chanier et Cartier, 2006). En France, l'accompagnement des enseignants débutants est morcelé entre des formateurs aux statuts et missions différents. Deux rapports du Sénat soulignent l'accompagnement approximatif des jeunes professeurs par les formateurs, manquant de supervision (Gonthier-Maurin, 2012 ; Brisson et Laborde, 2018). Il apparaît donc essentiel de rapprocher leurs pratiques dans une perspective de complémentarité. C'est l'ambition de notre recherche-intervention.

Notre étude, sous un angle historico-culturel développemental (Vygotski, 1934/1997 ; Leontiev, 1984 ; Engeström, 2001) et appuyée par une approche clinique de l'activité (Clot, 2006), interroge un collectif de trois formateurs d'enseignants novices de statuts différents : un professeur des écoles maître-formateur, un conseiller pédagogique et un formateur universitaire. Ces trois acteurs agissent souvent indépendamment, rendant l'accompagnement complexe. Nous cherchons à comprendre comment ce collectif se développe et ce qu'il produit, à travers une triple visée :

- (i) Épistémologique : l'introduction d'un dispositif inédit de formation collectif pluricatégoriel engendre des tensions, sources de perturbations dans la communauté, ses règles et la division du travail (Engeström, 2001), documentant l'agentivité des acteurs sur leur système et celui d'autrui (Engeström et Sannino, 2013).
- (ii) Transformatrice : envisager le développement du formateur implique de modifier son rapport au collectif, de l'engager dans un dialogue avec lui-même et autrui. L'enjeu est de maintenir des controverses pour que le collectif vive au sein de l'activité, produisant du genre professionnel et développant le pouvoir d'agir.
- (iii) Méthodologique : l'enjeu est de rendre compte de l'activité du collectif en la documentant sans passer par les inter-individualités. L'innovation méthodologique tient dans le choix et l'articulation des outils utilisés, la temporalité d'analyse des données et la place du chercheur.

Le collectif est considéré comme une unité émergente, se construisant par l'action, nécessitant un effort des acteurs pour en garantir l'unité. Le collectif a une intentionnalité propre, partagée par tous les acteurs, sans gommer les intentionnalités d'arrière-plan. Il se développe en produisant des valeurs et techniques qui nourrissent une organisation évolutive selon des temporalités variées.

Mots-clés : Formateurs - Collectif de travail – Activité – Pluricatégoriel - Développement professionnel.

RESUME

The mandates to "think collectively" within the National Education system, in response to complex situations, are increasing (MEN, 2013; Thélot, 2004). However, they do not automatically lead to the emergence of work collectives, defined as a resource for the profession (Miossec and Clot, 2015; Moussay, 2019). Currently, there is a collection of individuals (Moussay *et al.*, 2017) despite efforts to encourage collective work, which is often reduced to parallel work (Liouville *et al.*, 2015). The challenge is to establish a work collective to develop the professionals' power to act (Flavier, 2016). Differences in the status of trainers add complexity in terms of reciprocal recognition, communication, and institutional cultures (Colognesi *et al.*, 2018; Chanier and Cartier, 2006).

In France, the support for beginner teachers is fragmented among trainers with different statuses and missions. Two Senate reports highlight the approximate support of young teachers by trainers, lacking supervision (Gonthier-Maurin, 2012; Brisson and Laborde, 2018). It is therefore essential to bring their practices closer together in a perspective of complementarity. This is the goal of our research-intervention.

Our study, from a developmental historical-cultural perspective (Vygotski, 1934/1997; Leontiev, 1984; Engeström, 2001) and supported by a clinical approach to activity (Clot, 2006), examines a collective of three trainers of novice teachers with different statuses: a school master trainer (PEMF), a pedagogical advisor (CP), and a university trainer (FU). These three actors often act independently, making support complex. We seek to understand how this collective develops and what it produces, through a triple aim:

- (i) Epistemological: the introduction of a new pluricategorical collective training device creates tensions, sources of disruptions in the community, its rules, and the division of labor (Engeström, 2001), documenting the agency of the actors on their system and that of others (Engeström and Sannino, 2013).
- (ii) Transformative: considering the development of the trainer involves modifying their relationship to the collective, engaging them in a dialogue with themselves and others. The challenge is to maintain controversies so that the collective lives within the activity, producing professional genres and developing the power to act.
- (iii) Methodological: the challenge is to account for the activity of the collective by documenting it without focusing on inter-individualities. The methodological innovation lies in the choice and articulation of the tools used, the timing of data analysis, and the role of CH.

The collective is considered an emerging unit, built through action, requiring effort from the actors to ensure its unity. The collective has its own intentionality, shared by all actors, without erasing the background intentions. It develops by producing values and techniques that nurture an evolving organization according to varied timelines.

Keywords : Trainers - Work Collective – Activity – Multicategorical - Professional Development.