



HAL
open science

Construire un territoire apprenant : une voie possible pour optimiser la formation initiale et continue des enseignants du premier degré ? : Étude des retombées collectives et individuelles d'un dispositif de formation de type " constellation "

Cécile Berterreix

► **To cite this version:**

Cécile Berterreix. Construire un territoire apprenant : une voie possible pour optimiser la formation initiale et continue des enseignants du premier degré ? : Étude des retombées collectives et individuelles d'un dispositif de formation de type " constellation ". Education. Université de Montpellier, 2024. Français. NNT : 2024UMONS021 . tel-04766256

HAL Id: tel-04766256

<https://theses.hal.science/tel-04766256v1>

Submitted on 4 Nov 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE POUR OBTENIR LE GRADE DE DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE MONTPELLIER

En Sciences de l'éducation et de la formation

École doctorale n°200315018R

Unité de recherche

Laboratoire interdisciplinaire de didactique, éducation et formation (LIRDEF)

CONSTRUIRE UN TERRITOIRE APPRENANT : UNE VOIE POSSIBLE POUR OPTIMISER LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ ?

*Étude des retombées collectives et individuelles d'un dispositif de formation de type
« constellation »*

Présentée par **Cécile BERTERREIX**

Le 7 mai 2024

Sous la direction de **Sébastien CHALIÈS**

Devant le jury composé de

Luc RIA Professeur des Universités, Institut Français de l'Éducation, École Normale Supérieure de Lyon	Président du jury
Valérie LUSSI BORER Maître de conférences (Équivalent), Université de Genève - Suisse	Rapporteuse
Éric FLAVIER Professeur des Universités, Université de Strasbourg	Rapporteur
Sandrine CAROLY Professeur des Universités, Université de Grenoble	Examinatrice
Caroline LETOR Maître de conférences (Équivalent), Université de Sherbrooke, Québec - Canada	Examinatrice
Sébastien CHALIÈS Professeur des Universités, Université de Montpellier	Directeur de thèse



UNIVERSITÉ
DE MONTPELLIER



Comité de suivi individuel

Le **comité de suivi individuel** (CSI) est déterminé par l'article 11 de l'arrêté du 26 août 2022 modifiant l'arrêté du 25 mai 2016 : « *Un comité de suivi individuel du doctorant veille au bon déroulement du cursus en s'appuyant sur la charte du doctorat et de la convention de formation* ».

Le rôle du comité de suivi individuel est d'assurer un accompagnement du doctorant pendant toute la durée du doctorat au regard de la charte de la convention de formation.

Pour la préparation de cette thèse, deux comités de suivi individuel ont été réalisés et composés de :

Marie-Christine FÉLIX Maître de conférences, Université d'Aix-Marseille	Membre spécialiste de la discipline, externe au laboratoire dans lequel s'est déroulée la thèse
Gwénaél LEFEUVRE Maître de conférences, Université Jean-Jaurès, Toulouse	Membre spécialiste de la discipline, interne au laboratoire dans lequel s'est déroulée la thèse

Ce comité de suivi individuel s'est déroulé le 12 septembre 2022.

Gilles DIEUMEGARD Maitre de conférences, HDR, Université de Montpellier	Membre spécialiste de la discipline, interne à l'établissement dans lequel s'est déroulée la thèse
Guillaume ESCALIÉ Professeur des universités, Université de Bordeaux	Membre spécialiste de la discipline, externe au laboratoire dans lequel s'est déroulée la thèse

Ce comité de suivi individuel s'est déroulé le 27 juin 2023.

« Je vis de plus en plus avec la conscience et le sentiment de la présence de l'inconnu dans le connu, de l'énigme dans le banal, du mystère en toute chose et, notamment, des avancées d'une nouvelle ignorance dans chaque avancée de la connaissance. » (Morin, 2017, p. 15)

Ainsi, tout au long de ce travail de thèse :

« La méthode (se) veut appréhender la complexité, non la complétude, car nous sommes condamnés à l'incomplétude. La connaissance complexe ne saurait éliminer l'incertitude, l'insuffisance, l'inachèvement en son sein. Mais elle a le mérite de reconnaître la certitude, l'inachèvement, l'insuffisance de nos connaissances. » (Morin, 2017, p. 18)

RÉSUMÉ

CONSTRUIRE UN TERRITOIRE APPRENANT, UNE VOIE POSSIBLE POUR OPTIMISER LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ ?

Au cœur des multiples réformes engagées dans le système de formation des enseignants français du premier degré, l'on note l'utilisation institutionnelle croissante de multiples acceptions du « territoire apprenant » (Erin et al., 2018; Ministère de l'Éducation Nationale, 2020; Villani & Torossian, 2018). Une analyse des textes institutionnels mais aussi des publications scientifiques du domaine laisse cependant entrevoir une absence de consensus quant à la définition de ce que peut être un territoire apprenant et aux conditions nécessaires à sa construction et son développement. De nombreux dispositifs de formation mobilisant des modèles théoriques de collectifs sont alors analysés. Pour autant, rares sont les travaux scientifiques qui illustrent empiriquement si et comment se construisent de telles communautés.

Cette thèse étudie ainsi la possibilité de soutenir l'émergence d'un territoire apprenant (TA) via un dispositif de formation.

Le cadre théorique emprunte à une philosophie de l'action collective (Descombes, 2001) et à une anthropologie culturaliste (Chaliès, 2016). Sur la base des éléments théoriques, une hypothèse est avancée : l'émergence d'un TA nécessite l'agencement d'un cheminement situationnel, source d'apprentissage et de développement professionnel individuel - par le partage de problèmes, par l'enrichissement et la diffusion d'actions et de significations professionnelles. Ce cheminement serait également source d'une individuation collective des membres du réseau engagés, vectrice d'apprentissages collectifs.

Pour tester le caractère heuristique de cette hypothèse, un dispositif « transformatif » a été mis en œuvre. Il a été déployé au sein d'un dispositif usuel de formation de type « constellation » mettant en réseau trois équipes enseignantes d'écoles maternelles d'une même circonscription. Durant les sept mois de sa mise en œuvre, des données d'enregistrement, ethnographiques et d'autoconfrontation ont été recueillies. Pour construire les résultats, une attention particulière a été accordée aux données de signification des acteurs (Chaliès et al., 2010) mais aussi à certaines données extrinsèques originales.

Les résultats mettent en évidence l'émergence d'un TA à l'échelle d'une école (présence d'une intention propre collective durable dans le temps, d'une transformation des activités collectives, d'apprentissage et d'un développement professionnel individuels, et d'un développement collectif). Certaines circonstances sont internes au dispositif : la formalisation d'un problème de métier partagé singulier, l'expression d'accords et de désaccords, la recherche d'un consensus sur les solutions pratiques, une activité collective soutenant l'engagement de capacités normatives nécessaires au développement professionnel. D'autres sont externes au dispositif : des habitudes d'échanges, l'activité d'animation de la directrice d'école.

À l'échelle du réseau, il n'y a pas d'émergence d'un TA. Les résultats présentent l'absence d'une intention propre collective, malgré la formalisation d'un problème professionnel partagé par les enseignantes des trois écoles. Ces constats s'expliquent notamment par la nature et la manière de faire problème à plusieurs écoles en début de dispositif. Cependant, en fin de dispositif, les activités collectives au sein du réseau évoluent.

Une pratique reconnue par les enseignantes se diffuse, de la coopération entre enseignantes inter-écoles apparait en situation de classe, de l'apprentissage et du développement professionnel individuels sont retracés.

La discussion travaille, empiriquement et théoriquement, les conditions de formation propices à l'émergence d'un TA. Sur cette base, des perspectives « technologiques » en matière de formation et de recherche dans le champ de l'intervention en enseignement sont proposées. En conclusion, la possible utilité de ce travail dans le cadre d'une organisation à plus grande échelle et d'enjeux sociétaux plus vastes est explorée.

Mots clés : territoire apprenant, communauté d'apprentissage professionnelle, formation des enseignants, formation en situation de travail, constellation, anthropologie culturaliste

ABSTRACT

BUILDING A LEARNING TERRITORY, A POSSIBLE WAY OF OPTIMISING INITIAL AND IN-SERVICE TRAINING FOR PRIMARY SCHOOL TEACHERS?

At the heart of the many reforms undertaken in the French primary teacher training system is the growing institutional use of multiple meanings of 'learning territory' (Erin et al., 2018; Ministère de l'Éducation Nationale, 2020; Villani & Torossian, 2018). However, an analysis of institutional texts and scientific publications in the field reveals a lack of consensus as to the definition of a learning territory and the conditions necessary for its construction and development. Numerous training devices that draw on theoretical models of collectives are therefore analysed. However, few scientific studies empirically illustrate whether and how such communities are built.

This thesis therefore examines the possibility of supporting the emergence of a learning territory via a transformative training system.

The theoretical framework borrows from a philosophy of collective action (Descombes, 2001) and culturalist anthropology (Chaliès, 2016). On the basis of the theoretical elements, a hypothesis is put forward: the emergence of a TA requires the arrangement of a situational pathway, a source of learning and individual professional development - through the sharing of problems, through the enrichment and dissemination of actions and professional meanings. This path would also be a source of collective individuation of the members of the network involved, a vector of collective learning.

To test the heuristic nature of this hypothesis, a 'transformative' system was implemented. It was deployed within a conventional 'constellation'-type training system involving a network of three teams of nursery school teachers from the same district. During the seven months of its implementation, recording, ethnographic and self-confrontation data were collected. In constructing the results, particular attention was paid to the significance data of the actors (Chaliès et al., 2010) but also to certain original extrinsic data.

The results highlight the emergence of a TA at school level (presence of a collective intention that lasts over time, transformation of collective activities, learning and individual professional development, and collective development). Some circumstances are internal to the system: the formalisation of a singular shared professional problem, the expression of agreements and disagreements, the search for a consensus on practical solutions, a collective activity supporting the commitment of normative capacities necessary for professional development. Other factors are external to the system, such as regular exchanges and the school principal's leadership role.

At the network level, no TA emerged. The results show the absence of a collective intention, despite the formalisation of a professional problem shared by the teachers in the three schools. This can be explained by the nature and manner of the problem at several schools at the start of the project. However, by the end of the programme, collective activities within the network were evolving. A practice recognised by the teachers spread, cooperation between inter-school teachers emerged in classroom situations, and learning and individual professional development were traced.

The discussion examines, empirically and theoretically, the training conditions conducive to the emergence of a TA. On this basis, 'technological' perspectives on training and research in the field of teaching intervention are proposed. In conclusion, the possible

usefulness of this work in the context of a larger-scale organisation and wider societal issues is explored.

Keywords: learning territory, professional learning community, teacher training, workplace learning, cultural anthropology

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements s'adressent à mon directeur de thèse, Sébastien CHALIÈS. Son exigence, sa rigueur scientifique, sa disponibilité, la relation de confiance établie m'auront permis de cheminer tout au long de cette exercice de thèse, dont je sors changée, grandie en somme.

J'adresse également mes remerciements aux membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce travail et de participer à sa soutenance : Valérie LUSSI BORER et Éric FLAVIER pour leurs contributions respectives au pré-rapport de la thèse. Merci à Luc RIA d'avoir accepté d'être président de jury, ainsi qu'à Sandrine CAROLY et Caroline LETOR de contribuer à l'évaluation de ce travail en tant qu'examinatrices. Beaucoup d'entre eux et d'entre elles, viennent de loin. Je tiens à leur exprimer toute ma reconnaissance et me sens honorée de leur présence pour l'aboutissement de ce travail.

L'accompagnement individuel dont j'ai bénéficié fut aussi complété par un accompagnement collectif. Je remercie ma première école doctorale CLESCO ainsi que l'UMR EFTS pour leur soutien. Les compagnons de route du CREFODEP ont également toute ma gratitude : à Toulouse ou sur le « Bassin », par chance, nos présentations sont accompagnées de moments conviviaux ! Plus sérieusement, je remercie les membres de l'équipe de recherche CREFODEP pour leur écoute, leur participation active à formuler des critiques constructives durant nos séminaires. Un merci particulier à Cyrille GAUDIN et Simon ISSERTE qui m'ont aussi respectivement apporté leur aide technique et leurs conseils. Merci également à Camille ANTOINE, Marie SUDRIES et Maelle MALLENT, représentantes des doctorants de l'ED58 et du LIRDEF, toutes trois remplies de précieux conseils.

Un grand merci à Christine FÉLIX, Gwénael LEFEUVRE, Guillaume ESCALIÉ et Gilles DIEUMEGARD pour leur disponibilité et leurs remarques durant les comités de suivi de thèses.

Au fil du temps, j'ai eu la chance et le plaisir de travailler avec d'autres universitaires. Ces personnes vous dédient du temps, sans autre volonté que celle de partager et de vous faire avancer. Mes remerciements vont à Dominique CAU-BAREILLE, Isabelle DEGREMONT, Benoit FALAIZE, Roland GOIGOUX, Christine FÉLIX, Valérie LUSSI BORER, Olivier VORS.

Il est des communautés élargies qui impressionnent. Composés de doctorants, docteurs et de chercheurs aguerris, les ZZJ vous permettent d'entrer petit à petit dans la danse. Merci à l'ensemble des membres des zinzins juniors et à l'organisateur de cet évènement.

Je dois l'envie de me diriger vers l'activité de recherche à un syndicat enseignant, la FSU-SNUipp. Grâce à son Université d'automne, évènement unique, rassemblant professionnels et chercheurs pendant trois jours sur des questions d'éducation, pédagogiques, didactiques, politiques - bouffée d'air, neurones en activité, échanges simples et spontanés. Il m'est impossible de ne pas remercier ce syndicat tant pour cette impulsion, que pour le soutien accordé pour réaliser cette recherche par la suite. C'est grâce à l'un de ses secteurs, le Chantier travail, que les moyens temporels nécessaires à la naissance et à l'aboutissement de cette recherche m'ont été attribués.

Mes remerciements vont également à la DSDEN 64 qui a permis et autorisé la recherche, y compris au moment où les modalités de formation usuelles nationales n'étaient pas encore celles des constellations. Je reconnais les moyens ainsi que la confiance accordée par les pilotes pour mener à bien ce projet.

Aux enseignantes, aux formatrices et au formateur avec qui j'ai vécu cette aventure durant deux ans. Sans eux, pas d'activité de recherche, pas de thèse. Ils m'ont fait confiance et m'ont donné une place à leur côté - avec cet étrange statut d'une chercheuse en construction. Au-delà du plaisir de les avoir rencontrés, d'avoir partagé ce bout de chemin ensemble, ils ont toute ma reconnaissance. Ils resteront, avec l'équipe pédagogique du Peyrouat, les enseignants et formateurs qui ont rendu possible ces premiers pas de chercheuse.

À mes collègues de l'INSPE, pour leur attention, leur écoute ainsi que leur soutien. Un clin d'œil aux « quatre S ». Des remerciements à ma responsable de site qui a tenu compte dès que possible des contraintes calendaires liées au recueil de données de recherche.

Mille mercis à mes cinq relecteurs de confiance : Sylvie, Michelle, Pierre, Catherine et Jean-Louis !

Enfin, que les proches qui m'ont entourée mesurent l'importance de leur présence lors de ces longues années pour ce travail d'ampleur. Je les remercie vivement et sincèrement. Qu'elles et ils se rassurent : s'ouvre à nous la fantastique opportunité de rattraper le temps, les temps conviviaux manqués durant quatre ans ! Que les agendas se remplissent de temps ensemble et de loisirs retrouvés !

Je finis ainsi avec des remerciements adressés tout particulièrement à mes parents, à ma petite et grande famille et à mes chères ami.es, pour leur soutien inconditionnel. Ils se reconnaîtront car ils savent ô combien ils me sont précieux. Ils vous encouragent, permettent votre absence, vos erreurs, regardent au loin avec vous. En leur absence, j'aurais arrêté cette aventure plus d'une fois. Enfin, ces quelques derniers mots particuliers sont adressés à mes enfants, pour leur amour et leur patience.

TABLE DES MATIERES

LISTE DES FIGURES	16
LISTE DES PHOTOS	21
PREAMBULE	23
PARTIE I. INTRODUCTION	25
Chapitre 1. Multiplicité et complexité des usages du terme territoire apprenant dans le domaine de la formation des enseignants du premier degré français	27
Section 1. Éléments de méthode et critères retenus pour réaliser la revue de littérature institutionnelle.....	29
1. Définition de mots clés et recension des publications institutionnelles	29
2. Sélection des critères d'inclusion et d'exclusion retenus.....	30
Section 2. Le terme territoire apprenant et ses différentes acceptions dans les textes de l'Union Européenne et l'Éducation nationale en matière de formation des enseignants	31
1. L'utilisation de plus en plus significative du territoire apprenant dans les textes institutionnels	31
2. Principales caractéristiques du territoire apprenant d'un point de vue institutionnel.....	33
2.1 Territoire apprenant et unité de lieu	33
2.2 Territoire apprenant et formation des enseignants.....	34
Section 3. La promotion du territoire apprenant dans un contexte particulier : la nécessité de repenser la formation des enseignants du premier degré français	37
1. La recherche d'une optimisation des apprentissages des élèves en générant du développement professionnel.....	38
2. Accompagner les multiples transformations du métier	39
3. Rapprocher la formation du réel de l'activité professionnelle.....	40
4. Articuler les systèmes de formation : l'ambition d'une formation tout au long de la vie.....	44
Chapitre 2. Le territoire apprenant : revue de littérature scientifique	46
Section 1. Éléments de méthode adoptés pour la réalisation de la revue de littérature scientifique.....	47
1. La stratégie de recherche des publications du domaine	47
2. Analyse des publications scientifiques sélectionnées et construction des résultats	50
Section 2. Le territoire apprenant : vocable ou domaine de recherche qui se structure ?	51
1. Une accélération de sa mobilisation au sein des publications scientifiques ?	51
2. La structuration d'un potentiel champ de recherche.....	53
3. Trois axes de recherche constitutifs du champ	54
Section 3. Des éléments favorisant l'émergence du territoire apprenant.....	59
1. Des enjeux économiques et de compétitivité.....	60
2. La promotion d'une éducation tout au long de la vie	61
3. L'évolution des curriculum scolaires et l'apparition des « éducations à »	62
4. Vers une configuration plus territorialisée du système éducatif	63
Section 4. Dimensions constitutives cumulatives du territoire apprenant et perspectives d'études.....	65
1. Les différentes définitions du territoire apprenant.....	65
1.1 Au cœur du territoire apprenant : une démarche ou un processus d'apprentissage	65
1.2 Un territoire apprenant intrinsèquement situé et collectif	66
1.3 Territoire apprenant et partenariats	68
1.4 Spatialité et temporalité dans le territoire apprenant	70
1.5 Les retombées au sein d'un territoire apprenant	70
2. Les perspectives d'étude	73
Section 5. Synthèse du premier ancrage scientifique et pré-délimitation de l'objet d'étude	76
1. Synthèse de l'ancrage scientifique sur le territoire apprenant	76
2. Pré-délimitation de l'objet d'étude	77

Chapitre 3. Faire émerger un territoire apprenant : une pluralité de dispositifs de formation	78
Section 1. Dispositif de formation et modèles théoriques de collectifs : éléments de définition	79
1. Définition d'un dispositif de formation	79
2. Différents modèles théoriques de collectifs.....	79
Section 2. Méthodologie employée pour la constitution de la revue de littérature scientifique.....	81
1. La stratégie de recherche des publications du domaine	81
2. Définition des critères d'inclusion et d'exclusion.....	81
3. Analyse des publications scientifiques sélectionnées et construction des résultats	84
3.1 Traitement des publications recensées et production de nomenclatures.....	84
3.2 Précautions de lecture	85
Section 3. Usages des expériences et des lieux : entretenir la dimension située du territoire apprenant.....	85
1. Première famille : rapatrier les expériences de travail	87
1.1 Type de formation.....	88
1.2 Le lieu du déroulé de formation.....	89
1.3 La mobilisation des expériences de travail.....	90
1.4 Les principes structurants des dispositifs de formation sur le travail	91
1.5 Les retombées de ces dispositifs	93
1.6 Zones d'ombres et perspectives d'études.....	94
2. Les dispositifs de formation « au et sur le travail enseignant »	95
2.1 Type de formation.....	96
2.2 Le lieu du déroulé de formation.....	96
2.3 Principes structurants des dispositifs de formation « au et sur le travail »	97
2.4 Les retombées de ce type de dispositifs de formation « au et sur le travail »	98
2.5 Des zones d'ombres et des perspectives d'études.....	99
3. Les dispositifs de formation sur le lieu de travail, en situation de travail, potentiellement aménagée	100
3.1 Type de formation.....	103
3.2 L'influence du lieu du déroulé de la formation	103
3.3 Principes structurants des dispositifs de formation « sur le lieu de travail et en situation d'enseignement ».....	103
3.4 Retombées des dispositifs de formation « sur le lieu de travail et en situation d'enseignement » ..	104
Section 4. Soutenir l'activité collective au sein d'un territoire apprenant.....	106
1. Les dispositifs fondés sur le modèle des communautés de pratique.....	107
1.1 Caractéristiques des participants aux communautés de pratique.....	108
1.2 Le <i>leadership</i> et la place du pair expérimenté, du tuteur, du « formateur »	108
2. Les dispositifs fondés sur les communautés d'apprentissage professionnelles et les organisations apprenantes	110
2.1 Caractéristiques des participants à ces dispositifs de formation	110
2.2 Le <i>leadership</i> et la place du pair expérimenté, du tuteur, du « formateur »	111
2.3 Intérêts et limites perçus dans l'activité collective déployée en formation.....	112
Chapitre 4. Délimitation de l'objet d'étude	116
PARTIE II. CADRE THEORIQUE	118
Chapitre 1. La construction du sujet en formation, emprunts à une anthropologie culturaliste	120
Section 1. La construction du sujet aux et par les expériences de langage	122
Section 2. La construction du sujet par l'assujettissement à des expériences normatives situées	123
1. Des expériences considérées comme normatives, situées et holistiques.....	123
2. L'activité comme flux des expériences de l'acteur.....	123
Section 3. La subjectivisation présuppose l'individuation	124
Chapitre 2. Les circonstances soutenant l'apprentissage et le développement professionnels	127
Section 1. Faire advenir des apprentissages professionnels en formation.....	128
1. L'apprentissage professionnel formel et informel	128
2. Soutenir l'apprentissage professionnel en formation.....	129
Section 2. Le développement professionnel et les aménagements de la formation.....	130

1.	Le développement professionnel.....	130
2.	Accompagner le développement professionnel au sein d'un dispositif de formation continue	130
Chapitre 3. Territoire apprenant et entité collective.....		132
Section 1. Une collection d'individus n'est pas une entité collective		133
Section 2. L'« entité collective » présuppose une activité et une intention collectives		134
Section 3. Les caractéristiques de l'activité d'une entité collective.....		135
Chapitre 4. Délimitation de l'hypothèse auxiliaire.....		138
PARTIE III. METHODE		139
Chapitre 1. La construction des conditions scientifiques et professionnelles de l'étude.....		141
Section 1. Pré-délimitation d'un terrain d'étude potentiel		142
Section 2. Délimitation du terrain d'étude		143
1.	Processus de contractualisation de la recherche auprès des pilotes de la Direction des Services Départementaux de l'Éducation nationale	143
2.	Les enseignantes engagées dans le dispositif transformatif	144
3.	Les formateurs participant au déploiement du dispositif transformatif.....	145
4.	Les participants à la recherche.....	146
Section 3. Construction du dispositif transformatif		147
Section 4. Mise en œuvre du dispositif.....		150
1.	Calendrier	150
2.	Construction de l'objet de formation.....	151
2.1	Le processus de délimitation du problème partagé au sein de l'équipe école	151
2.2	Le processus de délimitation du problème partagé au sein de l'équipe réseau	152
3.	L'activité lors des temps de formation-travail en réseau	153
4.	L'activité lors du temps de travail-formation en équipe	155
5.	L'activité lors des temps de travail en situation de classe	155
6.	Bilan de fin de formation.....	156
7.	Plateformes numériques.....	156
Chapitre 2. Méthode de recueil de données.....		159
Section 1. Recueil des données dites « extrinsèques ».....		160
1.	Dimension éthique de recherche	160
2.	Planification des activités de recherche liées au dispositif	160
3.	Modalités d'enregistrement audio-vidéo.....	161
4.	Modalités d'enregistrement audio-vidéo des temps de formation-travail en réseau et de travail-formation en équipe.....	162
5.	Modalités d'enregistrement audio-vidéo des temps de travail-formation en situation de simulation de type coenseignement.....	162
6.	Modalités d'enregistrement audio-vidéo des temps de travail-formation en situation de classe ordinaire	163
Section 2. Recueil des données dites « intrinsèques » lors des entretiens d'autoconfrontation		164
1.	Des entretiens d'autoconfrontation permettant d'accéder à l'intelligibilité de l'activité observée ..	164
2.	Organisation des entretiens d'autoconfrontation	164
3.	Procédure adoptée lors des entretiens d'autoconfrontation	166
Section 3. Des biais potentiels : le rôle et l'activité de la chercheuse.....		168
Chapitre 3. Éléments de méthode pour le traitement des données		170
Section 1. Traitement des données extrinsèques et intrinsèques		171
Section 2. Enquête grammaticale diachronique et synchronique		173
Section 3. Un usage complémentaire des données extrinsèques.....		175
Section 4. Validité des données		175
PARTIE IV. RESULTATS.....		176

Chapitre 1. Émergence et développement d'une entité collective école	178
Section 1. L'émergence de l'entité collective école A.....	179
1. Éléments de contexte.....	179
2. Émergence d'une intention propre collective.....	180
2.1 Émergence d'une intention propre qui dure dans le temps.....	180
2.2 Un problème de métier partagé agrégeant des difficultés interreliées.....	183
2.3 La recherche d'un accord sur des solutions envisageables.....	185
3. La transformation de l'activité des enseignantes de l'entité collective EA au cours du dispositif.....	188
3.1 Une intention propre collective qui se précise au cours du dispositif transformatif.....	188
3.2 Une intention propre collective qui perdure grâce à la mobilisation de codes communs issus de l'activité collective des enseignantes.....	190
3.3 Une transformation de la nature de l'activité collective avec une substituabilité entre enseignantes.....	193
3.4 Un développement professionnel collectif au sein de l'école.....	196
Section 2. Apprentissage et développement professionnels individuels consubstantiels à la construction de l'entité collective EA.....	198
1. L'activité collective soutient la transformation de l'activité individuelle.....	198
2. L'activité collective soutient la diffusion de connaissances entre enseignantes.....	205
Section 3. L'activité individuelle alimente en retour l'activité collective.....	211
1. Faire coopérer les élèves ? : comparaison de deux règles suivies par l'enseignante EA1 au cours du dispositif transformatif.....	212
2. La formation-travail en réseau soutient le développement professionnel de l'enseignante expérimentée.....	215
3. Un développement professionnel mis au service de l'activité collective de l'entité école.....	221
Section 4. Des circonstances externes au dispositif transformatif favorables à l'émergence de l'entité collective école.....	224
1. Un dispositif qui bénéficie d'habitudes établies d'échanges entre pairs.....	224
2. Une directrice au leadership « remarquable ».....	226
Section 5. ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE.....	230
Chapitre 2. Une entité collective qui n'émerge pas à l'échelle du réseau	232
Section 1. Une absence d'intention propre au réseau.....	233
1. La nécessité d'appréhender les activités inter-écoles pour s'engager dans l'activité collective réseau.....	233
1.1 Des enseignantes davantage membres des équipes école que d'une équipe réseau.....	233
1.2 La construction singulière du problème de métier devant être partagé au sein du réseau.....	236
1.3 Un problème de métier partagé en apparence seulement à l'échelle de l'équipe réseau.....	236
2. La perception de jugements portés sur la pratique de classe.....	239
Section 2. Une transformation de l'activité collective à l'échelle du réseau.....	241
1. L'émergence d'une coopération inter-écoles.....	241
2. Des intentions individuelles propres aux enseignantes.....	243
3. Une coopération inter-écoles source de désaccords « retenus ».....	246
Section 3. Apprentissage et développement professionnels à l'échelle du réseau.....	248
1. La diffusion de la pratique de l'EA source de développement professionnel des membres du réseau.....	248
1.1 Une diffusion de la pratique soutenue par l'expérience narrée des enseignantes de l'EA en formation réseau.....	249
1.2 Un développement professionnel soutenu aussi par les temps d'observation inter-écoles.....	253
2. Des enseignantes novices qui bénéficient des situations de travail aménagées.....	259
2.1 Éléments de contexte.....	259
2.2 Un apprentissage soutenu par la formation en situation de travail aménagée.....	261
2.3 Une centration sur « le connaître » lors des temps de formation-travail en réseau.....	269
Section 4. ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE.....	272
PARTIE V. DISCUSSION	274
Chapitre 1. Contribution de l'étude au domaine de recherche	276

Section 1. Émergence d'un territoire apprenant à l'échelle d'une école.....	277
1. Un problème de métier partagé comme élément déclencheur.....	277
2. Du développement collectif au sein du territoire apprenant école	283
3. Un territoire apprenant qui nourrit de l'apprentissage et du développement professionnels individuels	284
Section 2. L'absence d'émergence d'un territoire apprenant réseau.....	287
1. Une absence d'intention collective propre au réseau.....	288
2. Évolution de l'activité collective, apprentissage et développement professionnels au sein du réseau	289
3. Dimension organisationnelle d'un territoire apprenant et activité de pilotage	291
Chapitre 2. Discussion théorique des résultats obtenus	296
Section 1. L'émergence d'un territoire apprenant école et d'un réseau d'apprenants.....	297
1. Une hypothèse comme point de départ	297
2. Retour sur l'hypothèse testée	297
3. Caractéristiques théoriques d'un territoire apprenant et d'un réseau d'apprenants	297
4. Circonstances favorables à l'émergence d'un territoire apprenant à l'échelle école	300
5. Dimensions potentiellement favorables à l'émergence d'un territoire apprenant à l'échelle du réseau	302
Section 2. Des perspectives d'études.....	305
Chapitre 3. Perspectives technologiques	309
Section 1. Favoriser l'activité collective inter-écoles : retour sur la conception du dispositif expérimental.....	310
1. Insérer des temps de situation de travail aménagée inter-écoles	310
2. Optimiser la conception des temps de situation de travail aménagée	312
3. Concevoir un dispositif de formation sur un temps long	317
Section 2. Optimiser l'activité d'accompagnement des équipes et du réseau : retour sur la mise en œuvre du dispositif	318
1. Instaurer un climat de confiance pour entrer dans l'analyse collective de l'activité	318
2. Formaliser un problème de métier partagé	321
3. Questionner les tensions au sein de l'activité du formateur	322
4. Intégrer des animateurs d'équipe école et réseau au sein du dispositif.....	323
CONCLUSION	327
BIBLIOGRAPHIE.....	330
ANNEXES	361

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Articulation du pilotage national et académique, place des opérateurs (Erin, 2018).....	43
Figure 2: Le système territorial de Moine (2004).....	56
Figure 3 : Catégorisation des territoires apprenants décrits au sein des publications recensées	60
Figure 4 : Familles de dispositifs de formation mobilisant les expériences et les lieux de travail	86
Figure 5 : Famille de dispositifs de formation rapatriant les expériences de travail vécues.....	88
Figure 6 : Famille de dispositifs de formation au et sur le au travail enseignant.....	95
Figure 7 : Famille de dispositifs de formation sur le lieu de travail et en situation d'enseignement.....	101
Figure 8 : Familles de dispositifs de formation et modèles théoriques des collectifs mobilisés.....	107
Figure 9 : Famille de dispositifs tirant plus particulièrement parti du modèle théorique de la communauté de pratique.....	108
Figure 10 : Famille de dispositifs de formation appuyés sur les communautés d'apprentissage professionnelles et organisations apprenantes.....	110
Figure 11 : Les trois échelles du dispositif transformatif : réseau, école, classe.....	147
Figure 12 : « Agencement situationnel » créé au sein d'une boucle du dispositif transformatif.....	149
Figure 13 : Le dispositif transformatif composé de trois boucles itératives	150
Figure 14 : Capture de l'interface de la plateforme institutionnelle TRIBU utilisée en début de formation	157
Figure 15 : Positionnement des EAC au cours des étapes du dispositif de formation	165
Figure 16 : Captures photos EA1 présente l'additif au livret permettant de proposer une variante « chocolat-banane » de la recette	199
Figure 17 : Deux temps de classe ordinaire permettant de comparer les activités d'EA1.....	212
Figure 18 : Engager l'expérience individuelle des membres des écoles, préalablement au premier temps de formation-travail du dispositif (D4).....	303
Figure 19 : Le dispositif transformatif et ses trois échelles.....	310
Figure 20 : Introduction de deux Temps de situation de travail aménagée inter-écoles au sein du dispositif transformatif	311
Figure 21 : Variables de conception d'un Temps de formation en situation de classe aménagée	313
Figure 22 : Dimensions mobilisées dans la situation de travail aménagée D6.1 réunissant EC1 et F.....	314
Figure 23 : Outil de conception d'un Temps de formation en situation de classe aménagée	316
Figure 24 : Schéma du dispositif de formation réagencé, étendu sur deux années consécutives.....	318
Figure 25 : Tensions rencontrées dans l'activité des formateurs au cours du déploiement du dispositif de formation	323

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Critères d'inclusion et d'exclusion des publications institutionnelles	30
Tableau 2 : Critères d'inclusion et d'exclusion des publications	48
Tableau 3 : Résultats de la recherche des travaux portant sur les territoires apprenants	49
Tableau 4 : Critères d'inclusion et d'exclusion permettant de répertorier les publications scientifiques	82
Tableau 5 : Résultats de la recension des publications portant sur les dispositifs usant des situations de travail et des collectifs à des fins de formation	83
Tableau 6 : Composition des équipes pédagogiques engagées, caractéristiques des participantes au dispositif de formation.....	145
Tableau 7 : Composition de l'équipe de formateurs et formatrices	146
Tableau 8 : Calendrier et durée des formations-travail en réseau.....	151
Tableau 9 : Capture des plateformes Trello des trois équipes pédagogiques.....	158
Tableau 10 : Calendrier et durées du recueil de données extrinsèques de nature vidéoscopée.	161
Tableau 11 : Exemple début du traitement des données extrinsèques par formalisation d'un tableau « multi-volets »	171
Tableau 12 : Illustration pratique de formalisation des règles au sein du protocole « multi-volets ».....	172
Tableau 13 : Captures photos de la mise en œuvre de l'activité coplanifiée dans chacune des classes de l'école A	182
Tableau 14 : Livret recette avec variante et rajustements au Temps D7	191
Tableau 15 : Version du livret recette du gâteau au yaourt produit en début de dispositif de formation D2, sans trace de réajustement	191
Tableau 16 : Captures photos comparant deux modalités de groupements d'élèves cuisiniers dans la classe d'EA1, à deux Temps distincts du dispositif transformatif	210
Tableau 17 : Quatre extraits de la pratique d'animation d'EA4 – Ouverture des temps de travail-formation en équipe école	227
Tableau 18 : Captures photos de la réalisation de la pratique EA par des enseignantes du réseau.....	249
Tableau 19 : Nouvelles règles ayant gouverné le travail de classe d'EC1, retracées à partir de l'EAC d'EC1 au temps de classe ordinaire après D12- Éléments d'historicité explicités.....	255
Tableau 20 : Nouvelles règles ayant gouverné le travail de classe d'EB1, retracées lors de l'EAC d'EB1 au temps D10.2	263
Tableau 21 : Mise en regard des règles R5EB1 et R6EB1, avec l'expérience montrée et celle enseignée par F1268	
Tableau 22 : Dimensions communes et divergentes d'un TA et d'un réseau d'apprenants.....	300
Tableau 23 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de classe D2.....	370
Tableau 24 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de classe D2.....	371
Tableau 25 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – extrait du temps de réunion D1 ..	372

Tableau 26 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de réunion D1.....	373
Tableau 27 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – temps de classe faisant suite à D8	375
Tableau 28 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de classe ordinaire faisant suite à D8	376
Tableau 29 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – extrait temps de classe 6.2 EA1 ..	377
Tableau 30 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de classe D6.2.....	378
Tableau 31 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – formation-travail en réseau au temps D8	380
Tableau 32 : VOLET 2 Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de formation-travail en réseau D8	381
Tableau 33 : VOLET 1 Tableau de traitement des données extrinsèques – temps de classe faisant suite à D8 ..	382
Tableau 34 : VOLET 2 Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de classe ordinaire faisant suite à D8	383
Tableau 35 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – temps de classe D10.1 – EA1 enseigne dans la classe de EA2 en présence d'EC1	385
Tableau 36 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de classe D10.1	386
Tableau 37 : Tableaux blancs et gris – Extraits d'EAC sur temps de classe d'EC1	396
Tableau 38 : Tableaux orangés-Extraits d'EAC sur les temps de formation-travail ou de travail-formation évoqués par EC1 comme circonstances soutenant ses connaissances, ses actions et significations partagées avec les enseignantes de l'école A.	396
Tableau 39 : Découpage et traitement des unités de signification permettant de formaliser la diffusion de la pratique de l'école EA auprès d'EC1 (connaissance, actions et significations partagées).....	397
Tableau 40 : Découpage et traitement des unités de signification permettant de formaliser la diffusion de la pratique de l'école EA auprès d'EC1 (connaissance, actions et significations partagées).....	397
Tableau 41 : Découpage et traitement des unités de signification permettant de formaliser la diffusion de la pratique de l'école EA auprès d'EC1 (connaissance, actions et significations partagées).....	399
Tableau 42 : Découpage et traitement des unités de signification permettant de formaliser la diffusion de la pratique de l'école EA auprès d'EC1 (connaissance, actions et significations partagées).....	400
Tableau 43 : Découpage et traitement des unités de signification permettant de formaliser la diffusion de la pratique de l'école EA auprès d'EC1 (connaissance, actions et significations partagées).....	401
Tableau 44 : Découpage et traitement des unités de signification permettant de formaliser la diffusion de la pratique de l'école EA auprès d'EC1 (connaissance, actions et significations partagées).....	402
Tableau 45 : Découpage et traitement des unités de signification permettant de formaliser la diffusion de la pratique de l'école EA auprès d'EC1 (connaissance, actions et significations partagées).....	403

Tableau 46 : Découpage et traitement des unités de signification permettant de formaliser la diffusion de la pratique de l'école EA auprès d'EC1 (connaissance, actions et significations partagées).....	404
Tableau 47 : Découpage et traitement des unités de signification permettant de formaliser la diffusion de la pratique de l'école EA auprès d'EC1 (connaissance, actions et significations partagées).....	404
Tableau 48 : Découpage et traitement des unités de signification permettant de formaliser la diffusion de la pratique de l'école EA auprès d'EC1 (connaissance, actions et significations partagées).....	406
Tableau 49 : Découpage et traitement des unités de signification permettant de formaliser la diffusion de la pratique de l'école EA auprès d'EC1 (connaissance, actions et significations partagées).....	407
Tableau 50 : Découpage et traitement des unités de signification permettant de formaliser la diffusion de la pratique de l'école EA auprès d'EC1 (connaissance, actions et significations partagées).....	408
Tableau 51 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – extrait du temps de classe D10.2	410
Tableau 52 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de classe D10.2.....	410
Tableau 53 : Tableau de traitement des données extrinsèques – Circonstance de l'apprentissage – extrait du temps de classe D10.1.....	412
Tableau 54 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – extrait du temps de classe D10.2	413
Tableau 55 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de classe D10.2.....	413
Tableau 56 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – Circonstance d'apprentissage d'EB1 – extrait du temps de classe D10.1.....	414
Tableau 57 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – Circonstance de l'apprentissage – extrait d'EAC d'EB1 sur le temps de classe D10.1.....	415
Tableau 58 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – Circonstance de l'apprentissage de la règle extrait du temps de classe D10.1.....	416
Tableau 59 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – Circonstance de l'apprentissage – extrait d'EAC d'EB1 sur le temps de classe D10.1.....	417
Tableau 60 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – extrait du temps de classe D10.2	418
Tableau 61 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de classe D10.2.....	419
Tableau 62 : Tableau de traitement des données extrinsèques – extrait du temps de classe D10.1.....	420
Tableau 63 : Tableau de traitement des données extrinsèques – Circonstance de l'extrait du temps de coenseignement – débriefing D10.1.....	421
Tableau 64 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – extrait du temps de classe D10.2	422
Tableau 65 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de classe D10.2.....	423
Tableau 66 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – extrait du temps de classe D10.2	424
Tableau 67 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EB1 sur le temps de classe D10.2.....	425

Tableau 68 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – extrait du temps de classe D10.2	426
Tableau 69 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EB1 sur le temps de classe D10.2	427
Tableau 70 : Tableau de traitement des données extrinsèques – Circonstance de l'apprentissage : extrait du temps de coenseignement – débriefing D10.1	428
Tableau 71 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – extrait du temps de classe D10.2	429
Tableau 72 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EB1 sur le temps de classe D10.2	430
Tableau 73 : Tableau de traitement des données extrinsèques – Circonstance de l'apprentissage : extrait du temps de coenseignement – débriefing D10.1	431
Tableau 74 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – extrait du temps de classe D10.2	431
Tableau 75 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EB1 sur le temps de classe D10.2	432
Tableau 76 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – extrait du temps de classe D10.2 – Circonstance de l'apprentissage informel d'EB1	434
Tableau 77 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EB1 sur le temps de classe D10.2	434
Tableau 78 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – extrait du temps de classe D6.2	436
Tableau 79 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de classe D6.2	436
Tableau 80 : VOLET 1 – Extrait du temps de classe D6.1 – circonstance de l'apprentissage informel EB1	437
Tableau 81 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – Extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de classe D6.1 – Circonstance de l'apprentissage informel d'EB1	438
Tableau 82 : Ensemble des règles suivies et apprises, retracées lors de l'EAC d'EB1 au temps D10.2	440

LISTE DES PHOTOS

Photo 1 : Capture des activités d'explicitation du travail et des préoccupations à partir de photos.....	152
Photo 2 : Capture photo d'un temps de simulation d'une situation d'apprentissage de vocabulaire.....	154
Photo 3 : Capture photo d'un temps de simulation d'un espace d'apprentissage proposé dans l'école EB	154
Photo 4 : Situation d'apports de connaissances à partir des ENS et des artefacts provenant de l'expérience de classe de la formatrice F1.....	155
Photo 5 : Capture du plan large utilisé lors des temps de formation en réseau.....	162
Photo 6 : Capture du plan utilisé lors des temps de formation en équipe (EB)	162
Photo 7 : Capture du plan utilisé lors des temps de simulation dans l'école EB (deux enseignantes une formatrice)	163
Photo 8 : Capture du plan utilisé lors des temps de simulation dans l'école EA (deux enseignantes)	163
Photo 9 : Exemple de capture des plans larges réalisés lors des enregistrements en classe (activité ordinaire).....	164
Photo 10 : Exemple de capture des plans larges réalisés lors des enregistrements en classe (activité ordinaire)	164
Photos 11 : De l'EAC d'EA1 sur la situation de classe ordinaire D6.2 ; vers le Temps de coenseignement D6.1 ; vers le Temps en équipe D5.....	165
Photo 12 : Dispositif d'enregistrement des entretiens d'autoconfrontation	167
Photo 13: Capture d'écran de la plateforme numérique Trello de l'école A, datant du 25 mai 2021, consignait quatre livrets recette dont trois variantes de celle du gâteau au yaourt.....	190
Photo 14 : Capture photo des deux ateliers déroulés au Temps D4 de formation en réseau	208
Photo 15 : Capture du temps de coenseignement déroulé dans la classe d'EA2, mené par EA1	222
Photo 16 : Discussions spontanées par école, générées par une question posée par F2 au Temps D4, ciblant l'activité collective de l'équipe réseau.	235
Photo 17 : Capture photo du temps d'observation d'EC1 dans la classe d'EC2, au Temps de coenseignement D10.1	242
Photo 18 : Capture photo du temps d'« observation » d'EA1 dans la classe d'EC2 et EC1 sur un Temps ordinaire de classe, après D11	242
Photo 19 : Capture photo de l'espace d'apprentissage algorithmes	250
Photo 20 : Capture d'un Temps de classe ordinaire d'EC1, après D12, témoignant de la diffusion d'éléments de la pratique de l'école EA.....	250
Photo 21 : Capture photo d'un temps de présentation de la pratique de l'école A en formation réseau (D12)	252
Photo 22 : Captures photos des mises en œuvre de l'espace d'apprentissage odorat à deux temps distincts D2 et D6.2	260
Photo 23 : Temps de débriefing flash durant la récréation entre deux ateliers dirigés.....	267
Photo 24 : Temps de situation de travail aménagée école et inter-écoles D10.1 réunissant EA1, EA2, EC1.....	312
Photo 25 : Capture d'un Temps de travail-formation en équipe support d'une capsule vidéo utilisable en formation	325

LISTE DES ACRONYMES

A-DASEN : Adjointe au Directeur académique des services de l'Éducation nationale

CPC : Conseiller pédagogique de circonscription

CPD : Conseiller pédagogique départemental

EA : École A

EAC : Entretien d'autoconfrontation

EAn (suivi d'un nombre e.g. EA1) : Enseignant 1 de l'école A

EB : École B

EBn : Enseignant *n* de l'école B

EC : École C

ECn : Enseignant *n* de l'école C

EN : Enseignant novice

Fn (suivi d'un nombre *n*) : Formatrice *n*

FC : Formation continue

FI : Formation initiale

IEN : Inspecteur de l'Éducation nationale

IFOP : Institut français d'opinion publique

INSPÉ : Instituts Nationaux Supérieur du Professorat et de l'Éducation

MAT : Maître d'accueil temporaire

MASTER MEEF : Master de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

MEN : Ministère de l'Éducation nationale

PEMF : Professeur d'école maître formateur

RASED : Réseau d'aides spécialisées pour les enfants en difficulté

TA : Territoire apprenant

TSA : Trouble du spectre de l'autisme

PREAMBULE

Entrer dans la lecture de cette thèse, c'est à bien des égards tenter de comprendre quel a été le regard adopté par la chercheuse au cours du travail réalisé. Il semble ainsi nécessaire d'explicitier d'où elle parle et quel fut le point de départ de ce projet.

Il y a 17 ans, j'entrais dans ma première salle de classe en tant que professeure des écoles dans les Pyrénées Atlantiques. Les 14 années à exercer auprès des élèves furent riches d'apprentissages, car riches d'expériences multiples dans des contextes très variés¹. Des formations certificatives étaient bien souvent requises pour y exercer. Or, je ne les possédais pas. Cependant, j'y étais affectée d'office. Comment s'y prendre alors, si ce n'est en faisant place à « l'expérience », à l'apprentissage « sur le tas » ... parfois difficiles... parfois insatisfaisants. J'ai cheminé alors auprès de mes pairs, grâce à l'immersion dans la communauté professionnelle, partageant ses ressources et son soutien.

Plus tard, sollicitée à intervenir dans le milieu de la formation, et n'ayant pas envie de reproduire cette forme d'apprentissage « sur le tas », je me suis alors dirigée vers un master « Formation de formateurs », à l'École supérieure du professorat et de l'éducation de Chamalières, à Clermont-Ferrand. Leur entrée spécifique pour former professionnellement à partir des théories de l'activité et de l'action m'a donné les clés et l'envie de m'orienter vers une activité professionnelle de formation. J'ai le plaisir de m'y atteler depuis 4 ans au sein de l'INSPE de l'université de Bordeaux, site de Pau.

C'est à la croisée de ces expériences qu'est né le désir de comprendre comment les collectifs au sein d'établissements et de communautés contribuent aux apprentissages professionnels, et comment les professionnels à leur tour influencent l'activité collective, transformant ainsi leur territoire d'exercice. Dans l'espoir, bien sûr, de travailler « avec satisfaction » à « faire mieux », autant que l'on peut, pour rendre le « réel » de l'activité quotidienne un peu moins empêché (Clot, 2011).

¹ En CLIS de type 1, en ULIS premier degré, en ULIS second degré, en Institut médico-éducatif, en Unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants, mais aussi sur l'ensemble des niveaux de classe de l'école primaire dans des configurations de double et triples niveaux.

Mes affinités avec l'objet de recherche proviennent alors, sans nul doute, de ces différentes expériences. L'étude des revues de littérature a ensuite déplacé cet intérêt initialement centré sur l'établissement formateur, vers l'étude des conditions d'émergence d'un territoire apprenant.

PARTIE I. INTRODUCTION

Cette introduction vise à présenter le cadre général dans lequel s'inscrit notre étude et à délimiter progressivement l'objet d'étude de la thèse. Elle s'organise en quatre chapitres.

Le Chapitre 1 propose d'examiner les textes institutionnels européens et français orientant ou instituant les réformes de la formation initiale et continue des enseignants du premier degré. En leur sein, l'on note l'usage croissant du terme « territoire apprenant », et de ses multiples acceptions. L'analyse des textes et discours institutionnels laisse, de plus, entrevoir un ancrage scientifique, appelant à interroger la littérature scientifique existante.

Le Chapitre 2 propose de pré-délimiter notre objet d'étude à partir d'une recension des publications scientifiques portant sur le « territoire apprenant ». L'analyse de ces publications permet de constater l'absence de consensus quant à la définition de ce que serait un « territoire apprenant » et aux conditions nécessaires à sa construction et son développement. Elle permet, par ailleurs, en guise de synthèse, d'avancer notre propre définition du territoire apprenant sur la base des dimensions constitutives identifiées.

Le Chapitre 3 étudie des d'ingénieries de formation potentiellement favorables à l'émergence d'un « territoire apprenant ». Une analyse des publications scientifiques sur les dispositifs de formation mobilisant : i) des modèles théoriques sur les collectifs de professionnels et ii) des expériences et des lieux de travail, est proposée. Une principale zone d'ombre se dégage particulièrement à la lecture des travaux. Différents modèles théoriques sur ce que seraient les « collectifs apprenants » sont en effet mobilisés. Pourtant, les effets des dispositifs de formation étudiés ciblent le plus souvent les apprentissages et le développement professionnel individuels des formés. Rares sont de fait les travaux scientifiques qui illustrent empiriquement si et comment se construisent de telles communautés.

Enfin, le Chapitre 4 précise l'objet d'étude retenu dans le cadre de la thèse.

Chapitre 1. Multiplicité et complexité des usages du terme territoire apprenant dans le domaine de la formation des enseignants du premier degré français

Ce premier chapitre, organisé en trois sections, permet de détailler l’ancrage institutionnel de notre objet d’étude.

La Section 1 présente la méthode de recension et de sélection des textes institutionnels mobilisée pour l’analyse.

La Section 2 rend compte de multiples acceptions du concept de « territoire apprenant », acceptions mobilisées au sein des textes européens et français qui orientent ou instituent les réformes de la formation des enseignants français du premier degré. Les principales caractéristiques institutionnelles de ces territoires apprenants y sont également détaillées.

La Section 3 précise les éléments institutionnels favorables à la mobilisation des territoires apprenants dans les discours des politiques éducatives en matière de formation. Quatre grands enjeux attribués à la formation sont détaillés à cette occasion.

Qualifié d' « objet flou » (Bier, 2010b; Rothenburger & Champollion, 2018), ou encore d' « utopie »², le terme « territoire apprenant » recouvre le plus souvent un objet « mal identifié, au périmètre et au contenu incertain, qui semble fonctionner comme un “slogan”, un modèle, une marque, dont le sens est à habiter, construire » (Bier, 2010b, p.7).

À notre niveau, il serait inenvisageable de répertorier l'ensemble des champs institutionnels (*e.g.* Direction interministérielle de la transformation publique, 2021; Giudicelli, 2007; Ministère de l'agriculture, 2023; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, 2023) et professionnels (*e.g.* Collectif Internation Genève 2020, 2019; Ministère de l'agriculture, 2018) qui mobilisent le terme de « territoire apprenant³ » ou l'une de ses multiples acceptions. Pas moins de 400 définitions pratiques et académiques ont en effet été recensées par le réseau de l'intelligence territoriale (Cristol, 2021). Emblématique de ce phénomène croissant et pour ne rendre compte que d'un exemple, notre propos débute en illustrant la mobilisation du terme de TA et de ses multiples acceptions par l'Union européenne et l'Éducation nationale concernant la formation des enseignants français du premier degré. Cette mobilisation laisse entrevoir des liens avec des soubassements plus scientifiques. Le TA relève-t-il alors uniquement d'une utopie politique, d'un vocable institutionnel et pratique ou peut-on le considérer comme un concept ou un terme⁴, objet de travaux scientifiques ?

De fait, cette première partie s'attache pour ainsi dire à cerner les principales caractéristiques d'un territoire dit « apprenant » d'un point de vue institutionnel au sein des textes qui orientent et promeuvent les réformes de la formation des enseignants du premier degré français⁵. L'analyse qui suit repose sur une étude systématique des textes

² « On ne peut que souhaiter bonne chance à pareil projet, qui une fois encore fait penser à une utopie, mélange d'utopie sociale du 19^e siècle et d'utopie technologique de notre 21^e siècle » Le collectif Zinsel à propos du projet *Plaine Commune – Territoire apprenant contributif*, impulsé par Bernard Stiegler. Consultable en ligne : <https://zinsel.hypotheses.org/2878>

³ Dans la suite de notre propos, le terme ou le concept de territoire apprenant est désigné par le sigle TA.

⁴ Lorsque nous désignons le terme « territoire apprenant » nous le considérons tel une expression. Dans notre propos, nous désignons par « terme » une unité lexicale se distinguant de ce que nous entendons par « concept ». Distinguer terme et concept a en effet des implications théoriques et méthodologiques (L'Homme, 2006). Considérer le concept « territoire apprenant » suppose une structuration des connaissances spécifiques du domaine établies dans une communauté spécialisée (*Ibid*).

⁵ Dans ce chapitre, le terme « enseignant » est employé pour désigner spécifiquement les enseignants français du premier degré.

institutionnels français et européens relatifs à la formation des enseignants du premier degré entre 2000 et 2021.

Avant d'entrer plus en détail dans les résultats de cette revue institutionnelle, les différents aspects de méthode pour la constituer sont explicités.

Section 1. Éléments de méthode et critères retenus pour réaliser la revue de littérature institutionnelle

Cette revue de littérature institutionnelle s'est construite en respectant les deux étapes décrites ci-après.

1. Définition de mots clés et recension des publications institutionnelles

Pour réaliser cette revue de littérature institutionnelle, les mots clés français et anglais suivants ont été sélectionnés : « formation des enseignants » et « *teacher training* », afin de les entrer dans la plateforme recherche EUR-LEX qui héberge les publications européennes de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique. La période de recension a été bornée de telle sorte qu'elle débute en janvier 2000 et prene fin en avril 2020. Cette recherche a ensuite été affinée en mobilisant les descripteurs européens (*Eurovoc descriptor*) proposés par cette plateforme : « éducation des adultes », « législation scolaire », « planification de l'éducation », « Eurydice », « statistique de l'éducation », « éducation comparée », « qualité de l'enseignement », « formation des enseignants », « organisation de l'enseignement », « école européenne », « *enseignement primaire* ». Les descripteurs anglais étaient les suivants: « *adult education* », « *school legislation* », « *educational planning* », « *Eurydice* », « *education statistics* », « *comparative education* », « *teaching quality* », « *continuing education* », « *primary education* », « *teacher training* », « *organisation of teaching* ». La recherche a ainsi systématiquement inclus les publications en langue française et anglaise. Au total, 89 communications ont été recensées. Complémentairement, différents rapports de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale ou de la Cour des Comptes, des notes d'information de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) ou encore des circulaires ministérielles ont été exploitées. Leur référencement au sein

de certains écrits, ou leurs liens directs avec la politique de formation des enseignants du premier degré en France nous ont conduit à les inclure dans cette revue institutionnelle. À ce stade, 120 écrits environ ont été recensés.

2. Sélection des critères d'inclusion et d'exclusion retenus

Par la suite, nous avons effectué un tri des publications initialement recensées de manière à affiner la recension réalisée. Les publications les plus significatives au regard de notre objet d'étude ont été conservées selon les critères d'inclusion et d'exclusion retenus (Tableau 1).

Tableau 1 : Critères d'inclusion et d'exclusion des publications institutionnelles

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
Textes portant sur la formation professionnelle initiale enseignante	Textes centrés uniquement sur l'enseignement du second degré
Textes portant sur la formation professionnelle continue enseignante	Textes portant sur la formation professionnelle hors champs éducation nationale
Textes portant sur la formation tout au long de la vie	Textes ciblant l'amélioration des politiques éducatives et de formation d'un seul pays européen
Textes portant sur la déclinaison, l'organisation des systèmes d'éducation et de formation	Textes évoquant uniquement des aspects statistiques économiques liés à la formation
Textes portant sur la formation professionnelle des enseignants du premier degré	
Textes parus entre le 1/01/2000 et le 12/04/2020 – réactualisés ensuite au 1/01/2023	

19 publications ont été exclues. Au total, ce sont donc 101 publications institutionnelles qui ont été sélectionnées pour notre revue.

Section 2. Le terme territoire apprenant et ses différentes acceptions dans les textes de l'Union Européenne et l'Éducation nationale en matière de formation des enseignants

1. L'utilisation de plus en plus significative du territoire apprenant dans les textes institutionnels

En France, ces dernières années, de multiples réformes ont concerné le système de formation des enseignants du premier degré. Elles concernent tout à la fois de la formation initiale (licence « Parcours préparatoire au professorat des écoles »⁶ et master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »⁷) et continue (plans français, plan mathématiques) des enseignants mais aussi de la formation d'une partie de leurs formateurs (réforme du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur⁸ par exemple).

Au sein des textes institutionnels soutenant ces réformes (Cristofari et al., 2017; Erin et al., 2018; Filatre, 2018) ou les instituant (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020; Villani & Torossian, 2018), l'usage de plus en plus significatif du concept d'« apprenance » est notable. Ce concept est ainsi mobilisé comme un qualificatif depuis ces quinze dernières années au sein des rapports tout à la fois européens et français. Il désigne tantôt des institutions (e.g. l'école), des collectifs (e.g. réseau ou communauté) ou encore des territoires institutionnels (e.g. la région, la circonscription, l'académie). Sans prétendre à une quelconque exhaustivité, on peut par exemple mettre en évidence l'école apprenante (Filatre, 2018), les communautés apprenantes à l'échelle d'établissement, de réseaux d'établissements ou de

⁶ Le parcours préparatoire au professorat des écoles : Une nouvelle formation pour les élèves de terminale offerte sur la plateforme Parcoursup. (2021, janvier 29). enseignementsup-recherche.gouv.fr. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/le-parcours-preparatoire-au-professorat-des-ecoles-une-nouvelle-formation-pour-les-eleves-de-46782>

⁷ Réforme de la formation initiale des professeurs et des conseillers principaux d'éducation en instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157781/reforme-de-la-formation-initiale-des-professeurs-et-des-conseillers-principaux-d-education-en-inspe.html>

⁸ Organisation de l'examen et nature des épreuves du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (Cafipemf) (2021, mai 19). <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo21/MENE2115553C.htm>

bassins (Erin et al., 2018; Journal Officiel de l'Union Européenne, 2007; Ministère de l'Éducation Nationale, 2021a; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2020a), la région apprenante (Comité Européen des Régions, 2006), l'établissement apprenant (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2006, 2018; Taddei et al., 2017; Villani & Torossian, 2018), la circonscription apprenante (Villani & Torossian, 2018), ou encore l'académie apprenante (Académie de Dijon, 2018; Alouani, 2018; Taddei et al., 2018; Tran, 2018) ou encore les Écoles Supérieures au Professorat et à l'Éducation (ESPÉ) apprenantes (Filatre, 2018). Cette qualification est aussi associée au territoire pour la première fois par le ministère de l'Éducation nationale à l'occasion de la 9^{ème} édition de la journée nationale de l'innovation (Ministère de l'Éducation Nationale, 3 avril 2019). Il en sera de même lors des éditions y faisant suite les années suivantes (Ministère de l'Éducation Nationale, 7 avril 2021), ou lors des assises de la formation continue (14 et 15 mars 2019)⁹. À partir de 2018 (Ria, 2019), des projets développés à des échelles académiques, de bassins, de réseaux sont d'ailleurs reconnus par un label « TA »¹⁰. En 2020, un second label voit le jour : « École ou Établissement en Démarche globale de Développement Durable » autrement appelé « E3D », dont un des niveaux, intitulé «TA», labellise les territoires dont la moitié des établissements mettent en place des projets inter-écoles ou inter-degrés coordonnés en faveur du développement durable via des partenariats pérennes établis avec des structures du territoire ¹¹.

Le TA connaît de multiples acceptions dans le cadre des discours et des directives des politiques éducatives. Il est donc difficile d'y associer une définition précise d'un point de vue institutionnel. Les textes restent d'ailleurs assez flous et le définissent peu. Un consensus peut toutefois être souligné quant à l'argumentaire exploité adopté pour référencer de façon implicite l'idée de TA dans le système éducatif. Cette argumentaire convoquerait des modèles théoriques relatifs aux communautés apprenantes (Ministère de l'Éducation Nationale, 7 avril

⁹Mars 2019 : Synthèse des contenus des assises de la formation continue des enseignants <http://dfie.ac-lyon.fr/mars-2019-synthese-des-contenus-des-assises-de-la-formation-continue-des-enseignants/>

¹⁰ Pour plus de détails : <https://eduveille.hypotheses.org/15351> et Ria, L. (2019) *Former les enseignants : Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*.

¹¹ Voir le bulletin officiel de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports n°36 du 24 septembre 2020, Renforcement de l'éducation au développement durable : <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo36/MENE2025449C.htm>

2021), aux communautés d'apprentissage professionnelles (Leclerc, 2012; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2020a) ou encore aux organisations apprenantes (Argyris & Schön, 1996; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2018).

2. Principales caractéristiques du territoire apprenant d'un point de vue institutionnel

L'analyse des textes institutionnels permet de mettre en exergue deux principales caractéristiques du territoire dit apprenant. La première concerne le périmètre géographique qu'il recouvre, l'« unité de lieu », autrement dit l'espace géographique de l'organisation considérée. La seconde fait référence aux interactions rendues possibles entre les professionnels travaillant dans ce périmètre géographique et à leurs retombées en matière de formation tant individuelle que collective¹². Ce sont ces deux caractéristiques qui sont explicitées ci-après.

2.1 Territoire apprenant et unité de lieu

Une lecture approfondie des rapports européens révèle deux principaux périmètres géographiques associés au territoire potentiellement apprenant (Comité des Régions - Journal Officiel de l'Union Européenne, 2013; Comité Européen des Régions, 2009; Commission des Communautés Européennes, 2001; Conseil de l'Union Européenne, 2009a; Conseil et Commission Européens, 2015; Conseil et Représentants des Gouvernements des États Membres de l'Union Européenne, 2007). Le premier périmètre est « national, européen, voire

¹² « Il est possible d'identifier une constante dans chacune de ces situations : les territoires apprenants engagent une multiplicité d'acteurs formant des collectifs sur le moyen ou le long terme. Un décloisonnement professionnel est aussi observé dans un grand nombre d'actions. Il est fait mention de communautés, de groupes inter-degrés, inter-catégoriels voire de groupes ouverts à des partenaires de l'école ». (Pôle Délégation à la formation innovation Expérimentation, 2019). En ligne : <http://dfie.ac-lyon.fr/mars-2019-synthese-des-contenus-des-assises-de-la-formation-continue-des-enseignants/>

mondial » (Commission des Communautés Européennes, 2001; Conseil et Commission Européens, 2015; Taddei et al., 2017). À cette échelle, le territoire dépasse sa seule émergence locale compte tenu notamment d'organisations ou de programmes singuliers tels que Erasmus et Erasmus plus. Il est ainsi possible pour les enseignants y étant engagés, de mutualiser, de collaborer, de s'ouvrir aux pratiques d'enseignement mises en œuvre dans d'autres pays européens notamment par la réalisation de stages à l'étranger ou par la mise en réseau des professionnels grâce aux outils numériques.

Le second périmètre est dit « local » (Comité Européen des Régions, 2009; Conseil de l'Union Européenne, 2009a; Conseil et Commission Européens, 2015; Conseil et Représentants des Gouvernements des États Membres de l'Union Européenne, 2007; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2018). Ce TA local peut être qualifié d'externe ou d'interne. Au sein d'un TA local qualifié d'externe (Parlement Européen, 2018), le potentiel formateur repose sur un partenariat d'institutions ou d'acteurs pluricatégoriels, tels que les entreprises, les acteurs sociaux, les collectivités, les circonscriptions, les établissements, associations, etc. L'ambition est principalement d'optimiser la cohérence du travail réalisé entre les institutions ou les entités partenaires. Le Label E3D, s'inscrit dans cette perspective, par exemple. Son niveau 2 de labellisation, intitulé «TA» reconnaît des démarches partenariales établies entre des établissements et structures extérieures sur un même territoire (échelle locale) entre des établissements et des structures extérieures (externe).

Au sein d'un TA local qualifié d'interne, seuls des écoles ou des collectifs de professionnels enseignants issus d'un même milieu professionnel (à l'échelle d'une circonscription, d'un bassin, d'un contexte particulier par exemple) sont mis en réseau. L'objectif assigné cible davantage la construction, l'appropriation et la mutualisation de savoirs professionnels. Ce faisant, le processus produit potentiellement des indicateurs sur le travail dans les établissements susceptibles de nourrir des orientations et des choix en matière de pilotage (*e.g.* au niveau académique (Erin et al., 2018)).

2.2 Territoire apprenant et formation des enseignants

Chaque TA se caractérise aussi par son potentiel de formation tant individuelle que collective, autrement dit par son caractère véritablement (ou pas) apprenant. Deux principaux

argumentaires sont déployés pour défendre cette caractéristique dans les textes institutionnels. Le premier, apparu plus récemment (Inspection générale de l'Éducation nationale & Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, 2019) mais assez peu répandu au sein des textes institutionnels, fait référence aux travaux de Philippe Carré (2015) sur la psychopédagogie des adultes et leur disposition à se former. Le second plus fréquent au sein des textes institutionnels, s'ancre sur des modèles théoriques propres aux collectifs issus de travaux portant sur les apprentissages sociaux, ou encore le management de la connaissance (Hairon & Dimmock, 2012; Wenger, 1998). Sont par exemple mentionnés les « *Teachers Network de Singapour* » (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2020b, p. 17), les communautés apprenantes (Erin et al., 2018; Journal officiel de l'union européenne, 2007; ministère de l'Éducation nationale, 2021a; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2020a), de pratiques (Erin et al., 2018) ou les communautés d'apprentissage professionnelles (Villani & Torossian, 2018).

Que le potentiel formateur du TA soit soutenu à partir du premier ou du second argumentaire, le travail des collectifs enseignants est explicitement mobilisé pour son potentiel (trans)formateur de chaque enseignant. Depuis une quinzaine d'années, au sein des textes européens et français, (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2006), le travail collectif des enseignants est en effet promu sous le prisme des communautés apprenantes ou organisations apprenantes¹³. Certes, le travail collectif entre enseignants, de type collaboration et/ou coopération, fait partie intégrante de leurs missions depuis 2013 (Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013), mais il se trouve pourrait-on dire fortement encouragé dans le cadre des textes institutionnels prônant la construction de TA (Filatre, 2018; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2017a, 2020b; Taddei et al., 2017; Villani & Torossian, 2018). Cette volonté institutionnelle est plus précisément alimentée par un constat. Le travail collectif enseignant se limite encore trop souvent à des réunions ou des discussions sur les situations des élèves

¹³ L'Angleterre montre explicitement la voie à ce sujet éditant un guide pour développer une organisation apprenante au sein des établissements : Organisation de Coopération et de Développement Économiques (Éd.). (2018). *Developing schools as learning organisations in Wales*. OECD Publishing.

et le matériel pédagogique (Parlement Européen, 2008). *A contrario*, les modalités de collaboration qui portent à proprement parler sur la pratique enseignante, appuyées notamment par de l'observation, du coenseignement, ou encore de la participation à des groupes de travail sur l'analyse de pratiques professionnelles sont encore très peu mises en œuvre (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, 2019; Taddei et al., 2017). L'enquête Talis de 2018 corrobore d'ailleurs ce constat (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2020b). Elle s'est en effet notamment attachée à distinguer les formes de collaboration existantes entre les enseignants au quotidien dans les établissements. La collaboration la plus répandue renvoie à des échanges plus ou moins formels ou encore à des temps de discussion sur des situations d'élèves ou sur des choix en matière de matériel pédagogique. L'enquête note que la participation des enseignants à des formations menées en groupe, à des activités de coenseignement ou encore à l'observation et à l'analyse de la pratique de pairs restent encore marginale dans les établissements scolaires (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2020b). Or, selon les textes institutionnels, analyser et réfléchir à sa pratique collectivement, apprendre de ses pairs constitueraient des modalités de formation intéressantes pour alimenter le développement professionnel des enseignants (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2020b; Taddei et al., 2017; Villani & Torossian, 2018). Ces modalités de travail permettraient également de transformer progressivement la culture professionnelle. De plus, elles seraient source de réussites des élèves et des enseignants :

Il y a une relation de cause à effet entre les communautés professionnelles et l'amélioration de la réussite des élèves qui ont un effet sur la qualité du travail des enseignants, leur moral, et le développement de leurs compétences comme de leurs pratiques professionnelles. Elles permettent enfin de modifier profondément les cultures professionnelles au sein des écoles. La mission préconise donc la modernisation des relations de travail entre les équipes de circonscription et les équipes enseignantes, basée sur la recherche de coopérations accordant une large place à la réflexion des enseignants et à la mise en œuvre des conditions de coopérations énoncées ci-dessus, dès la rentrée 2018, sur un nombre adapté de « circonscriptions apprenantes (Villani & Torossian, 2018, p. 12).

Le travail des enseignants au quotidien dans les établissements scolaires bénéficierait donc de la mise en œuvre de modalités de formation permettant de mettre en réseau des environnements scolaires, environnements au sein desquels les enseignants pourraient profiter d'un partage d'expériences professionnelles (Commission des Communautés Européennes, 2008a) à l'instar du « *Teachers Network de Singapour* » (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2020b, p. 17).

Section 3. La promotion du territoire apprenant dans un contexte particulier : la nécessité de repenser la formation des enseignants du premier degré français

Optimiser la formation des enseignants est l'une des ambitions majeures des diverses orientations politiques françaises et européennes mises en avant précédemment. Les rapports de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques et de l'Inspection générale de l'Éducation nationale invitent, à ce titre, à repenser la formation des enseignants (Bokdam et al., 2014; Cristofari et al., 2017; Erin et al., 2018; Filatre, 2018; Ministère de l'Éducation Nationale, 2021a; Villani & Torossian, 2018). La formation professionnelle serait donc appelée à évoluer, selon un double mouvement : d'ouverture grâce au numérique sur un territoire européen, d'une part, et de relocalisation à l'échelle d'un bassin, d'un réseau, d'une circonscription, d'autre part. Dans cette perspective de relocalisation, l'objectif premier est de pouvoir répondre aux enjeux institutionnels projetés sur la formation, en s'appuyant sur un travail collaboratif enseignant fondé en relation étroite avec les situations de travail des acteurs de terrain. Pour ce faire, des formats de formation émergent, susceptibles de générer les transformations attendues. Les organisations apprenantes ou les TA en font partie et se voient notamment mis en avant par les politiques éducatives. C'est dans cette dynamique qu'en 2019 le ministère de l'Éducation nationale a engagé une réforme de la formation initiale et continue privilégiant la constitution de communautés d'apprentissage au sein des écoles (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020; Villani & Torossian, 2018). Des acceptations de TA apparaissent alors nommément dans les textes institutionnels.

D'un point de vue institutionnel, la constitution de TA semble être une des alternatives possibles, en réponse à quatre problèmes professionnels précis concernant la formation des enseignants (Villani & Torossian, 2018) : i) optimiser les apprentissages des élèves, jugés insatisfaisants, en générant du développement professionnel chez les enseignants, ii) accompagner ces derniers face aux mutations du métier de professeur d'école¹⁴, iii) apporter

¹⁴ Pour mémoire, le terme « les enseignants » désigne les professeurs des écoles dans la suite de la publication.

des réponses à leurs préoccupations contextuelles et pratiques et iv) envisager un réel continuum de formation tout au long de la vie.

1. La recherche d'une optimisation des apprentissages des élèves en générant du développement professionnel

Dans le détail, le premier problème professionnel porte explicitement sur l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement, ce qui permettrait d'optimiser les apprentissages des élèves (Commission des communautés européennes, 2007; Commission des Communautés Européennes, 2009; Parlement Européen, 2008), leur acquisition de connaissances et la construction de leurs compétences clés comme futurs citoyens (Commission des Communautés Européennes, 2009). Les différentes enquêtes européennes, telles celles de PISA¹⁵ et TIMSS¹⁶, pointent en effet régulièrement les difficultés d'apprentissage des élèves européens et leurs conséquences. Le rapport du Parlement européen (2018) souligne ainsi par exemple que :

Des élèves européens (20,6 %, PISA 2018) rencontrent des difficultés dans l'acquisition de compétences de base dans les domaines de la lecture, des mathématiques et des sciences et qu'un grand nombre de citoyens européens ont un déficit de compétences de lecture et d'écriture ; que cela pose de graves questions en termes d'apprentissage, d'épanouissement personnel et de participation adéquate à la vie publique et au marché du travail (Parlement européen, 2018, paragr. M).

Les enseignants sont ainsi priés d'améliorer les résultats des élèves en mettant en œuvre des méthodes d'acquisition de compétences plus « constructives » et « novatrices » (Commission des Communautés Européennes, 2009; Parlement Européen, 2008).

Certains rapports démontrent d'ailleurs en s'appuyant sur des travaux scientifiques que la formation continue des enseignants influence positivement les résultats des élèves (Commission des communautés européennes, 2007) et « qu'un programme de formation continue [...] améliore les performances des enfants [...] [et que] la formation des enseignants pourrait être un moyen moins coûteux d'obtenir de meilleurs résultats aux épreuves d'évaluation que la réduction de la taille des classes ou l'allongement des horaires des cours

¹⁵ Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

¹⁶ Trends in International Mathematics and Science Study

» (Angrist & Lavy, 2001 cités dans Commission des communautés européennes, 2007, p. 3)¹⁷. Ainsi, considérés comme le sésame vers l'amélioration des apprentissages des élèves, l'Union Européenne préconise des programmes de formation professionnelle permettant la mutualisation des « bonnes pratiques d'enseignement » (Commission des communautés européennes, 2007; Parlement Européen, 2008).

2. Accompagner les multiples transformations du métier

La formation professionnelle, avec certains modèles de formation de type « réseau apprenant », « établissement apprenant », ou encore « circonscription apprenante », devrait permettre d'accompagner l'adaptation des enseignants face aux mutations significatives de leur métier. Parmi ces mutations, l'on compte celle liée à leurs missions qui se démultiplient. Ils sont ainsi supposés, par exemple, s'approprier et enseigner l'usage des nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) (Parlement Européen, 2008, 2009), individualiser les parcours des élèves, répondre à l'hétérogénéité dans les classes (Commission des Communautés Européennes, 2008a), accueillir des élèves allophones issus des phénomènes d'immigration, permettre l'inclusion des élèves en situation de handicap (Comité Européen des Régions, 2009) ou encore lutter contre les phénomènes de discrimination sociale, de pauvreté, de violence des jeunes, notamment en milieu urbain (Conseil de l'Union Européenne, 2009a). Qui plus est, le métier d'enseignant se charge, pour ainsi dire, de missions nouvelles. S'ajoutent effectivement aux missions pédagogiques « usuelles », celles relatives à la gestion administrative des établissements, à la mise en œuvre de partenariats, aux missions de formation telles que celle de l'accueil d'enseignants stagiaires ou encore à la participation à la formation continue. L'évolution du métier requiert ainsi d'être tout à la fois enseignant, animateur, administrateur et potentiellement formateur (Commission des communautés européennes, 2007), tout ceci exerçant une forme de pression sur le métier (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021a) :

Les pressions exercées sur le métier de professeur sont d'autant plus fortes que les profils des élèves connaissent de nombreuses évolutions –diversification des origines culturelles, plus grande reconnaissance des élèves à besoins spécifiques, appétence pour les outils digitaux– et que de

¹⁷ Pour plus de détails : Angrist, J. D., & Lavy, V. (2001). Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343-369.

nouveaux besoins en connaissances et compétences émergent sur le marché du travail et la société du 21^{ème} siècle (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021a, p. 54).

Perçus comme les médiateurs entre des savoirs en mutation rapide et leurs élèves, les enseignants se doivent donc de s'adapter. C'est à ce titre que leur formation professionnelle est mise en avant comme un levier possible pour leur permettre de répondre à ces nouvelles missions (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2005 citée dans Commission des communautés européennes, 2007) :

Pour faire face à ces enjeux, (...) des dispositifs non-traditionnels de formation continue émergent, comme par exemple les « communautés apprenantes » intégrant les résultats de la recherche dans la formation dans le cadre de recherche « translationnelle » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021a, p. 54).

3. Rapprocher la formation du réel de l'activité professionnelle

Au sein des textes institutionnels, le TA semble constituer une voie de réponse pour « rapprocher » la formation des préoccupations effectives des enseignants. Différents rapports et notes d'information le soulignent (Cristofari et al., 2017; Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, 2019; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2017), les systèmes de formation en France sont en effet sources d'insatisfactions chez les enseignants du premier degré. Nous en dressons les principales caractéristiques, avant d'exposer ensuite la nature des insatisfactions.

La formation initiale¹⁸ des professeurs des écoles français se déroule dans des Instituts Nationaux Supérieur du Professorat et de l'Éducation¹⁹. Elle repose sur une formation universitaire professionnalisante, appuyée sur un modèle intégré, dit d'alternance. Les étudiants suivent et valident un master spécifique aux métiers de l'enseignement, le master MEEF et passent un concours de recrutement en fin d'année de Master 2 (LOI n° 2019-791 pour une école de la confiance, 2019).

Au sortir de la FI, les professeurs des écoles titularisés ont accès à un second système de formation, le Soutien en Début de Carrière²⁰. À son origine en 2007, le SDC a pour but de

¹⁸ Dans la suite de notre propos, la formation initiale sera désignée par le sigle FI.

¹⁹ Par la suite, cette composante universitaire sera désignée par le sigle INSPÉ. Elle dispense la formation initiale aux métiers du professorat et de l'Éducation.

²⁰ Dans la suite de notre propos, la formation dispensée en début de carrière sera désignée par le sigle SDC.

lutter contre le décrochage des nouveaux enseignants et d'éviter qu'ils ne quittent leur profession (Conseil de l'Union Européenne, 2009b). Pour les politiques éducatives européennes, il y a nécessité d'accompagner leur professionnalisation progressive, en soutenant leur adaptation aux situations scolaires au sortir de la FI (*Ibid.*). Les États Membres promeuvent donc ce système de formation soutenant le début de carrière des nouveaux enseignants lors des trois premières années qui suivent leur titularisation.

Face à l'évolution du métier et à sa complexité, mais aussi pour éviter le décrochage des enseignants expérimentés, l'Union Européenne préconise la mise en place d'une formation continue²¹ (Commission des Communautés Européennes, 2003). Avant 2019, dans sa déclinaison française, la FC des enseignants du premier degré se distinguait de celles des pays européens. La France devançait en effet ses voisins européens en matière de formation en ligne (participation de 55% des formés français) (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, 2019). La formation continue du premier degré était ainsi conçue selon un modèle hybride. 50% du volume de formation obligatoire, soit neuf heures sont déclinées sous forme de formation à distance grâce à l'usage de la plateforme M@gistère²². Les neuf heures restantes se déclinaient en présentiel. Par ailleurs, ce total de dix-huit heures de formation obligatoire ciblait essentiellement deux domaines d'enseignement, celui des mathématiques et du français (Cristofari et al., 2017; Décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants du premier degré, 2008; Ministère de l'Éducation Nationale, 2019).

Au sein de multiples rapports institutionnels, le recueil des dires enseignants témoigne de différentes difficultés : le décalage entre leurs attentes et les contenus déclinés en formation, l'absence d'ancrage de la formation au contexte et aux pratiques de classe ou encore des modèles de formation trop prescriptifs et descendants (Cristofari et al., 2017; Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, 2019; Erin et al., 2018; Ministère de l'Éducation Nationale, 2021a; Villani & Torossian, 2018).

²¹ Dans la suite de notre propos, la formation continue sera désignée par le sigle FC.

²² M@gistère est une plateforme de formation à distance de l'Éducation Nationale accueillant des dispositifs de formation continue des enseignants.

Dans de nombreux rapports, les contenus proposés en FI sont jugés trop théoriques, ce qui suscite chez les enseignants novices le sentiment d'être insuffisamment préparés (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2017b; Taddei et al., 2017). C'est notamment le cas à propos de la gestion de classe (pour 84% d'entre eux), de la pratique de classe, du suivi des apprentissage (34%) et de la progression des élèves, ou encore de la construction des compétences transversales (25%). Plus globalement selon les thématiques questionnées, ce sont 43% a minima des enseignants français du premier degré qui s'estiment mal préparés en FI (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, 2019).

Parallèlement, 40% des enseignants français du premier degré considèrent que la FC, telle que déclinée avant 2019, n'a pas eu de conséquence positive sur leur pratique, contre 9% en Angleterre, 16% en Espagne ou encore 19% en Suède (*ibid.*). Les orientations de rentrée 2019 en matière de FC le rappellent pourtant : la formation professionnelle doit tout à la fois être guidée par les attentes des enseignants et les besoins ciblés par l'institution. En ce sens, les demandes d'initiatives de formations locales doivent faire l'objet d'attentions particulières (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019). Or, la FC et ses modalités sont perçues comme trop descendantes. Elle est, d'une part, centrée sur des enjeux institutionnels et sur l'appropriation des réformes et des programmes. D'autre part, elle s'organise le plus souvent selon un modèle « *top-down* » (Cristofari et al., 2017; Taddei et al., 2017). Au contraire, il existe d'autres modalités, plus rares et plus expérimentales jouant d'une collaboration impliquant recherche et formation appuyée sur les pratiques de classe, qualifiées de « *bottom-up* » (Cristofari et al., 2017). Or, seuls 16% d'enseignants français ont bénéficié de formation mobilisant de l'observation ou de l'auto-observation par exemple. Ils sont par conséquent trois fois moins nombreux que leurs collègues européens. En effet 44 % des enseignants européens disent avoir observé des collègues en classe ou s'être autoévalués, ou fait du tutorat, dans le cadre d'un dispositif de développement professionnel (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, 2019). Le pilotage éducatif prescriptif du système éducatif français est pointé du doigt dans les modalités de mise en œuvre de la formation. « L'attente d'un pilotage moins prescriptif et plus adapté à la mise en œuvre des dispositifs liés aux projets locaux se manifeste sans ambiguïté au niveau des acteurs de terrain » (Cristofari et al., 2017, p. 6).

Forts de ces constats, différents rapports de l'Inspection générale de l'Éducation nationale sur la FC et la FI (Cristofari et al., 2017; Filatre, 2018; Villani & Torossian, 2018)

appellent à impulser des modalités de formation susceptibles de mieux répondre aux attentes des enseignants, de prendre en compte leurs contextes et leurs activités professionnelles. De fait, la formation dite de « proximité » fait partie des modalités privilégiées, en réseau d'écoles voisines, écoles présentant des contextes similaires notamment. L'usage de réseaux de soutien et de parrainage enseignant, tout au long de la carrière, est aussi mis en avant dans les rapports afin de tirer bénéfice de l'expérience de pairs expérimentés, de « conseils structurés », travaillant et apprenant ensemble (Commission des communautés européennes, 2007, p. 13,14; Erin et al., 2018; Parlement Européen, 2008; Taddei et al., 2017). Ces modèles de formation « *bottum-up* » visent, dans un premier temps, le développement professionnel des enseignants, du fait de leur inscription dans une communauté apprenante (Figure 1).

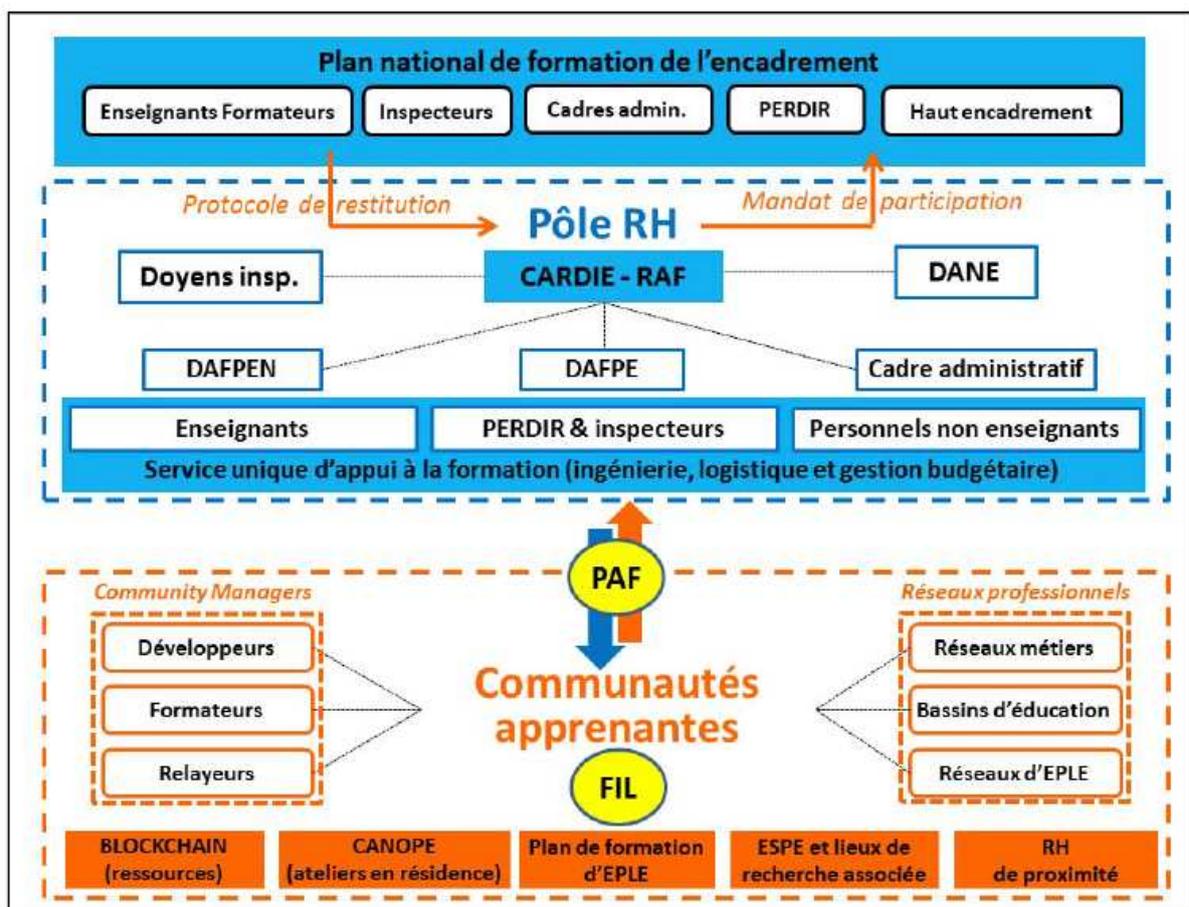


Figure 1 : Articulation du pilotage national et académique, place des opérateurs (Erin, 2018)

Les savoirs générés sont également adressés à une organisation plus large : à l'échelle d'une circonscription apprenante (Villani & Torossian, 2018), d'une académie (Erin et al., 2018 ; Taddei, 2018) ou au niveau national. Mobilisant des partenariats divers (université,

laboratoires de recherches, experts, professionnels), les réseaux de professionnels sont constitués et accompagnés par de multiples acteurs institutionnels contribuant à la stratégie de formation du système académique et national de formation (Figure 1). Dans cette conception,

la prise en compte des besoins de formation et l'installation, à tous les niveaux, de relais de la formation constituent les deux clés de voûte d'un chaînage fluide de l'action de formation. La décision structurelle ne saurait toutefois suffire. Elle doit s'articuler avec une véritable culture de la formation dans les organisations et les missions des différents acteurs. Si la constitution d'un pôle RH en académie peut faire office de « hub stratégique » dans le chaînage, le développement de communautés apprenantes à l'échelle des établissements, des réseaux d'établissements ou des bassins constitue un levier d'appui indispensable à la stratégie académique et nationale (ERIN et al., 2018, p.31).

4. Articuler les systèmes de formation : l'ambition d'une formation tout au long de la vie

Promouvoir l'émergence de TA permettrait enfin d'envisager une véritable formation tout au long de la vie, étayant de façon raisonnée le développement professionnel des enseignants en fonction de la diversité de leurs besoins. Le problème d'une fragmentation de la formation et du manque de liant entre FI, formation continuée et FC apparaît en effet comme particulièrement significatif. Différents rapports (Conseil de l'Union Européenne, 2009b; Erin et al., 2018; Filatre, 2018; Ministère de l'Éducation Nationale, 2021a; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2006) s'efforcent, à ce titre, de tracer des pistes pour optimiser la formation :

[Idéalement, la formation devrait être] un processus ininterrompu de formation des enseignants qui engloberait la formation initiale, une période d'intégration dans la profession et un perfectionnement professionnel mené tout au long de la carrière, à l'intérieur duquel seraient ménagées des possibilités d'acquisition de connaissances formelles, informelles et non formelles (Commission des communautés européennes, 2007, p. 13).

Tout comme les politiques européennes, les directives françaises promeuvent ainsi une plus grande cohérence des systèmes de formation selon un *curriculum*, appelé à se décliner tout au long de la vie (Erin et al., 2018; Filatre, 2018; Ministère de l'Éducation Nationale, 2020).

En synthèse, la lecture approfondie et l'analyse des textes institutionnels recensés donnent à voir un accroissement de multiples acceptions des TA (communauté, réseau, établissement, circonscription, académie apprenants) au sein des textes qui orientent ou

instituent les réformes de la formation des enseignants du premier degré. En outre, elles laissent à penser qu'il existerait un ancrage - relatif mais réel - du concept de TA dans certains travaux scientifiques. (Cristofari et al., 2017; Erin et al., 2018; Taddei, 2019; Villani & Torossian, 2018). Cet ancrage convoquerait, par exemple, les communautés de pratique (*e.g* les « constellations ») ou des communautés et organisations apprenantes. Cherchant à apprécier l'effectivité de cet ancrage, la littérature scientifique sur le TA est analysée ci-après.

Chapitre 2. Le territoire apprenant : revue de littérature scientifique

Ce deuxième chapitre, organisé en cinq sections, permet de recenser les travaux menés sur le TA, pour progressivement délimiter notre objet d'étude.

La Section 1 présente la méthode de recension et de sélection des publications scientifiques mobilisée pour notre analyse.

La Section 2 précise les éléments témoignant d'une structuration d'un champ de recherche relatif au TA.

La Section 3 décrit des éléments de contexte favorisant l'émergence et le déploiement du concept de TA.

La Section 4 revient sur différentes définitions conceptuelles du TA et dégage plus particulièrement cinq dimensions constitutives et cumulatives d'un TA. Ensuite, deux perspectives d'étude sont précisées.

La Section 5 propose une synthèse de l'ancrage scientifique sur le TA, puis, propose une pré-délimitation de notre objet d'étude.

Section 1. Éléments de méthode adoptés pour la réalisation de la revue de littérature scientifique

Trois étapes successives ont permis l'élaboration de la revue de littérature scientifique et la construction progressive des résultats détaillés dans ce second chapitre. Elles sont relatives i) à la stratégie de recherche des publications scientifiques²³ du domaine ; ii) à la définition des critères d'inclusion et d'exclusion des publications recensées ; iii) à l'analyse des publications et de construction des résultats.

1. La stratégie de recherche des publications du domaine

L'analyse des textes institutionnels donne à voir combien l'objet TA est largement associé à d'autres objets, que l'on pourrait qualifier de périphériques : « établissement apprenant », « académie apprenante », « circonscription apprenante ». Nous avons fait le choix de conserver cette complexité et de faire de ces objets des mots clés, pour rechercher un maximum de publications scientifiques dans un premier temps.

La stratégie de recherche des publications s'est déroulée comme suit. Neuf bases de données (Cairn, HAL/TEL, BABORD +, Thèses, Sudoc, Érudit, Google Scholar, Dossiers de veille de l'IFÉ, ERIC) ont été interrogées. Pour ce faire, les mots clés suivants y ont été exploités : « TA », « établissement apprenant », « académie apprenante », « circonscription apprenante », soit en anglais "*learning territory*", "*learning schools*" (traduit ainsi : "school"AND"learning organization"), "*learning district*" (traduit ainsi : "district"AND"learning organization"). Des bornes temporelles ont été définies (2000 à 2020), puis ont été réajustées (2020 à 2022) afin d'actualiser dernièrement la revue de littérature. Au total, ce sont 639 publications scientifiques qui ont été identifiées. Les critères d'inclusion ou d'exclusion décrits ci-après (Tableau 2) ont été appliqués sur ces publications.

²³ Parmi les articles scientifiques recensés, certains ont été publiés dans des revues d'interface (e.g. Diversité). Ils sont considérés comme scientifiques dans le cadre de cette revue de littérature.

Tableau 2 : Critères d'inclusion et d'exclusion des publications

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
<ul style="list-style-type: none"> - Publications qui mentionnent le mot clé « territoire apprenant ». - Publications qui mentionnent des territoires apprenants institutionnels caractéristiques de l'Éducation nationale (de type académie apprenante, circonscription apprenante, établissement apprenant). 	<ul style="list-style-type: none"> - Publications redondantes d'une plateforme à une autre. - Publications qui portent sur des territoires apprenants uniquement en ligne ou à distance (assimilables à des communautés virtuelles). - Publications mentionnant le mot clé mais de manière non centrale dans la publication. Le territoire apprenant n'est ni défini théoriquement, ni au cœur du travail empirique, ni l'objet d'une explicitation historique.

Le Tableau 3 offre une vision synoptique des publications identifiées puis sélectionnées. 166 publications ont finalement été retenues (Tableau 3).

Tableau 3 : Résultats de la recherche des travaux portant sur les territoires apprenants

Bases de données	Articles répertoriés	Total articles répertoriés	Articles sélectionnés	Total articles retenus
Cairn	« territoire apprenant » : 65 « établissement apprenant » : 27 « académie apprenante » : 4 « circonscription apprenante » : 0	96	« territoire apprenant » : 8 « établissement apprenant » : 8 « académie apprenante » : 2 « circonscription apprenante » : 0	18
HAL/TEL	« territoire apprenant » : 27 « établissement apprenant » : 1 « académie apprenante » : 0 « circonscription apprenante » : 0	28	« territoire apprenant » : 13 « établissement apprenant » : 1 « académie apprenante » : 0 « circonscription apprenante » : 0	14
Thèses	« territoire apprenant » (thèse soutenue et en ligne) : 7 « établissement apprenant » (thèse soutenue et en ligne) : 7 « académie apprenante » : 2 « circonscription apprenante » : 0	16	« territoire apprenant » : 3 « établissement apprenant » : 0 « académie apprenante » : 0 « circonscription apprenante » : 0	3
Sudoc	« territoire apprenant » : 13 « établissement apprenant » : 1 « académie apprenante » : 2 « circonscription apprenante » : 0	16	« territoire apprenant » : 3 « établissement apprenant » : 0 « académie apprenante » : 0 « circonscription apprenante » : 0	3
Dossiers de veille de l'IFÉ		3		3
BABORD+	« territoire apprenant » : 43 « établissement apprenant » : 2 « académie apprenante » : 1 « circonscription apprenante » : 0	46	« territoire apprenant » : 12 « établissement apprenant » : 0 « académie apprenante » : 0 « circonscription apprenante » : 0	12
Érudit	« territoire apprenant » : 6 « établissement apprenant » : 0 « académie apprenante » : 0 « circonscription apprenante » : 0	6	« territoire apprenant » : 1 « établissement apprenant » : 0 « académie apprenante » : 0 « circonscription apprenante » : 0	1
Google Scholar	« territoire apprenant » exclure les citations : 298 « établissement apprenant » : 54 « académie apprenante » : 6 « circonscription apprenante » : 2	360	« territoire apprenant » : 73 « établissement apprenant » : 3 « académie apprenante » : 2 « circonscription apprenante » : 0	78
ERIC	"learning territory" (peer review only): 5 abstract:"school"AND"learning organization" (Peer reviewed only and Full text available on ERIC):56 abstract:"district"AND"learning organization"(Peer reviewed only and Full text available on ERIC): 7	68	"learning territory" : 2 abstract:"school"AND"learning organization": 29 abstract:"district"AND"learning organization": 3	34
Total articles retenus				166

Complémentairement, il est à ce niveau important de souligner que l'objet TA est présent dans des revues dites d'interface et des ouvrages à caractère professionnel (e.g. *Revue Diversité, Administration et éducation, SpécificITÉS*, édition *Canopé*). Nous avons fait le choix de traiter ces écrits en employant les précautions qui suivent. Lorsque la publication d'interface ne comprenait ni étude empirique ni mobilisation de soubassements théoriques à des fins de conceptualisation alors, elle était écartée. Lorsque la publication a été conservée, le statut des auteurs et des écrits situés à la croisée des champs professionnels, institutionnels et scientifiques a été précisé dans notre propos (e.g. *L'expérience du territoire* (Guyon, 2018) ou encore Jacq & Ria (2019) dans la revue *Administration & Éducation*). D'autres précautions ont été prises concernant l'étude du statut des auteurs cités. Différents articles présents dans des revues scientifiques (Louveaux, 2019) ou chapitre d'ouvrage (Bouvier et al., 2017; Olivier & Delavet, 2021) sont écrits par des personnalités institutionnelles, ayant parfois un parcours universitaire. Ces écrits, davantage idéologiques, sont alors mentionnés comme tels. Au final, 166 publications scientifiques ont été sélectionnées puis traitées.

2. Analyse des publications scientifiques sélectionnées et construction des résultats

Les dates de parution et les domaines disciplinaires des publications ont fait l'objet d'un premier traitement. Il a permis de caractériser la mobilisation du concept de TA dans le milieu scientifique et son origine. L'analyse ciblée sur la structuration potentielle d'un champ de recherche relatif à l'objet TA repose uniquement sur les études employant des méthodes scientifiques clairement définies.

Pour poursuivre l'analyse des publications retenues, nous avons ensuite opté pour une approche qualitative fondée sur une démarche abductive (Joannidès & Berland, 2008) permettant de les catégoriser progressivement. Cette catégorisation s'est effectuée de façon itérative (Strauss & Corbin, 1998) selon les principales caractéristiques associées au «TA» par les auteurs. Ainsi, lorsqu'une nouvelle dimension apparaissait lors de l'analyse de la publication, une nouvelle catégorie de classification était instituée. Si la dimension avait déjà été rencontrée, nous associons la publication en cours d'analyse avec celles traitant de la ou des mêmes dimensions. En fin d'analyse, seules les catégories de classification les plus significatives, autrement dit celles correspondant à des caractéristiques du TA traitées de façon significative dans la littérature, ont été retenues.

Trois résultats ont ainsi été construits suite à l'analyse des publications sélectionnées. Le premier est relatif à la construction scientifique de l'objet « TA ». Le second porte sur les circonstances conduisant à sa mobilisation au sein des études scientifiques. Le troisième résultat avance les caractéristiques constitutives du territoire apprenant au sein des conceptualisations évoquées dans les articles scientifiques.

Section 2. Le territoire apprenant : vocable ou domaine de recherche qui se structure ?

1. Une accélération de sa mobilisation au sein des publications scientifiques ?

Peut-on dire du TA qu'il est un objet scientifique ? Différents éléments, comme l'accroissement récent de sa mobilisation au sein des travaux francophones, les récurrences de certains soubassements théoriques et de questions de recherche au sein des études, laissent à penser qu'un champ de recherche autour de l'objet « TA » se structure progressivement.

L'objet « TA » est fortement mobilisé dans le domaine de l'action publique et, plus particulièrement, au cœur des politiques de développement territorial (Barthes, Lange, et al., 2017; Dussaux, 2021; Garnier, 2021; Jambes, 2001; Rieutort, 2018). Pas moins de 400 définitions académiques et pratiques du TA ont été dénombrées par le réseau international de l'intelligence territoriale (Cristol, 2021). Le TA fait d'ailleurs l'objet d'un engouement significatif récent au sein des travaux de recherche, puisque parmi nos 166 publications recensées, 97 ont été publiées ces quatre dernières années (janvier 2018 à juin 2022).

Depuis son apparition, l'objet « TA » a pénétré de nombreux champs scientifiques. Il fait l'objet de publications en sciences de la gestion et du management (Catelin & Roybier, 2021; Cristol, 2021, 2020), en économie (Huet, 2011), en géographie, aménagement du territoire et urbanisme (Dessagne et al., 2015; Gwiazdzinski & Cholat, 2021a; Gwiazdzinski & Drevon, 2018a; Jego & Vergé-Dépré, 2020; Lussault, 2018; Paris et al., 2015; Rieutort, 2021; Robin, 2021; Samaté, 2020), en sociologie (Ben Ayed, 2019; Colleoni & Spada, 2021) et

sociologie du travail (Grimault, 2018) ou encore sciences de l'éducation et de la formation (Barthes, 2017; Braccini & Schmoll, 2021; Dussaux, 2010, 2011, 2017, 2021; Mena, 2021; Moretti, 2021, 2019; Rothenburger & Champollion, 2018).

Notons cependant que les études empiriques se référant nommément à l'objet « TA » (e.g. Dussaux, 2011; Grimault, 2018; Jego & Vergé-Dépré, 2020; Mees Gandon, 2021; Mena, 2021; Moretti, 2021; Schutter et al., 2022) sont moins nombreuses que les publications à caractère plus « idéologique » (e.g. Ben Ayed, 2019; Bier, 2010b; Cristol, 2021; Jacq & Ria, 2019; Lange, 2017; Leontini & Ornhaghi, 2021; Louveaux, 2019; Lussault, 2018; Olivier & Delavet, 2021; Paris et al., 2015; Rieutort, 2018, 2021; Robin, 2021; etc.). Ces dernières, sont en général publiées par des universitaires dans des revues d'interface, des ouvrages, voire des magazines (e.g. *Population & Avenir* ; *Administration Éducation*) à destination d'un lectorat de professionnels (professionnels et de cadres de la fonction publique) et du grand public. Elles sont dépourvues de parties méthodologiques et empiriques. Le TA y est ainsi promu de manière « enthousiaste » selon des sens et des implications divers, contribuant aussi à la notoriété de la notion. Par exemple, en suivant, sont mis en avant trois acceptions différentes au sein de ces travaux plus idéologiques. Pour certains auteurs, le TA favorise en effet l'innovation et la créativité. Il relève d'« une philosophie et (d')une envie coopérative pour s'appuyer sur les individus et les communautés humaines, principales ressources des territoires » (Cristol, 2021, p. 16). En ce sens, Bier (2010b) précise :

Se revendiquer du « territoire apprenant », c'est poser aussi ce qui peut être une utopie éducative et politique. À l'opposé d'une logique qui confierait l'éducation aux seules institutions légitimes, il impliquerait une forte dynamique communautaire, fondée sur la mobilisation des savoirs de tous sans exclusive au service du développement et de la créativité du territoire. (Bier, 2010b, p. 17)

Pour d'autres auteurs, le TA soulève des questions relatives à de l'apprentissage des adultes en formation professionnelle au sein même du système éducatif :

Dans le système éducatif français, on assiste à une expansion du domaine de l'apprentissage qui s'invite désormais au cœur de « territoires apprenants », d'« organisations apprenantes », d'« établissements formateurs », d'« environnements capacitants ». Cette multiplicité du vocabulaire mobilisé est révélatrice d'une difficulté à qualifier et à articuler les liens entre travail et apprentissage. Ce qui pose aussi la question du rôle que peuvent jouer les organisations pour soutenir le développement professionnel de leurs membres : comment rendre le travail plus formateur ? Comment rendre les professionnels acteurs de leurs parcours ? Faut-il repenser l'offre de formation en réduisant la part consacrée au travail prescrit et en augmentant celle relative au travail réel ? (Jacq & Ria, 2019, p.111)

Pour d'autres auteurs encore, le TA permet de mieux expliquer les trajectoires positives de certains bassins de vie, adossées à des projets politiques (écologiques, économiques, numériques, etc.) et convoquant une vision plus large du territoire, non scolaire-centrée :

Le territoire « apprenant » n'est donc pas seulement un territoire éducatif qui ordonnance ses lieux et dispositifs de formation, mais il va au-delà en inscrivant l'apprentissage individuel dans un contexte plus large, plus collectif et partenarial, où les diverses institutions, et notamment les collectivités territoriales, sont conscientes de la nécessité d'innover et d'apprendre ensemble. De même, le territoire apprenant n'ignore pas les conditions « externes » (réseaux d'échange et d'influence, chaînes de valeur économiques, politiques publiques) et les multiples enjeux des transitions (écologiques, numériques, économiques, etc.) en cours. (Rieutort, 2021, p. 754)

2. La structuration d'un potentiel champ de recherche

Compte tenu de ces premiers constats, la question d'une effective structuration de la recherche autour de l'objet « TA » se pose.

Les mises en perspective historique des politiques menées en matière d'éducation, exposées par certains auteurs (e.g. Barthes et al., (2017a), Barthes (2020), Dussaux (2021)) permettent de mieux appréhender la diversité des approches concernant le TA constatée au sein de la littérature scientifique. Quelles que soient les approches relatives au TA, elles entrecroisent toutes des problématiques éducatives, d'une part, et politiques (de développement des territoires) d'autre part (*ibid.*). Progressivement avec sa décentralisation et sa déconcentration, l'État perd en effet son monopole en matière d'éducation (Barthes, 2020; Ben Ayed, 2019 ; Dussaux, 2021). Il doit le partager, pour ainsi dire, avec les collectivités territoriales. Ainsi, tout TA s'ancre dans l'« ensemble de[s] processus politiques et institutionnels qui tend à une territorialisation croissante de la question éducative » (Ben Ayed, 2019, p. 1).

Dans une perspective de développement territorial, le TA est rapproché par certains auteurs du territoire intelligent, de la cité éducative, de la ville éducatrice, intelligente ou encore apprenante (souvent dénommée « *smart city* ») voire de la région apprenante (Ben Ayed, 2019; Bier, 2010b; Dessagne et al., 2015; Garnier, 2021; Rieutort, 2018). Dans une perspective plus centrée sur le système éducatif, il est aussi rapproché - certes beaucoup plus rarement - de l'académie apprenante (Olivier & Delavet, 2021), de la circonscription apprenante (Jacq & Ria, 2019) de l'établissement apprenant (Catelin & Roybier, 2021; Jacq & Ria, 2019; Jego & Vergé-Dépré, 2020; Lange, 2017; Rieutort, 2018, 2021).

Dans un périmètre de travaux déjà établis et relevant davantage du champ de la géographie, l'objet « TA » s'inscrit dans la thématique des relations entre l'éducation et les territoires. Cet objet relève ainsi d'un paradigme récent qui considère chaque territoire comme une opportunité éducative, voire comme un acteur éducatif à part entière (Barthes & al., 2017a; Barthes, 2020; Champollion, 2020). Par ailleurs, les travaux associés au TA requestionnent le « triptyque territoire-formation-développement » (Dessagne et al., 2019) et convoquent des problématiques d'éducation au sens large. Il est ainsi question « des éducations à », d'apprentissage tout au long de la vie, d'apprentissage dans et hors des murs des institutions académiques, d'insertion et de développement professionnels (Barthes, Champollion, et al., 2017b; Dussaux, 2010, 2011, 2017; Garnier, 2021; Gwiazdzinski & Cholat, 2021a; Gwiazdzinski & Drevon, 2018b; Lussault, 2018; Mees Gandon, 2021; Moretti, 2019; Rougerie, 2020).

3. Trois axes de recherche constitutifs du champ

Trois axes de recherche plus significatifs se dégagent néanmoins à la lecture des travaux recensés. Ces axes sont relatifs : aux « effets » du TA, aux « processus d'apprentissage » soutenus par les territoires et les dynamiques collaboratives, et enfin, aux politiques éducatives territorialisées déployées (Barthes, Champollion, et al., 2017b). Précisons que compte tenu de la variété des études et des champs disciplinaires mobilisés, les deux premiers axes proposés sont formalisés grâce à la mise en regard des objets des études investiguées au sein des études, alors que le troisième axe par exemple apparaît d'ores et déjà plus formellement au sein de certaines disciplines (par exemple en géographie et sciences de l'éducation).

Le premier axe porte sur l'étude des effets du TA. De quelles natures sont les effets générés (savoirs, représentations, participation, effets matériels ou symboliques) ? Qu'apprennent les individus engagés, qu'ils soient habitants (Bachelart & Crépeau, 2021), professionnels (Braccini & Schmoll, 2021; Grimault, 2018) ou encore élèves (Moretti, 2021) ? Le caractère apprenant du territoire est-il alors lisible à partir des transformations générées, et/ou plus spécifiquement à partir de sa productivité - sa compétitivité économique, par exemple (Huet, 2011; Samaté, 2020) ? À quelle(s) échelle(s) (individuelle ? pluri catégorielle ? organisationnelle ? etc.), étudier les apprentissages dits « collectifs » générés par le TA ?

D'un point de vue épistémologique toujours, la question suivante se pose : un territoire apprend-il ? Cette question est d'ailleurs éludée dans les textes institutionnels qui en grande majorité le promeuvent. Le TA, si l'on s'en tenait à une analyse terminologique, pourrait à première vue relever d'un non-sens. Nous rejoignons alors la réflexion de Frédéric Huet (2011, p. 2):

Questionner cette dimension apprenante du territoire implique, selon nous, d'éviter deux écueils. Tout d'abord, il s'agit de ne pas réduire l'apprentissage à des processus centrés sur les seuls acteurs du territoire. Dans ce cas, la notion même de territoire apprenant se rabattrait sur une agrégation d'apprentissages d'acteurs. Mais il ne s'agit pas non plus de doter le territoire d'une capacité d'apprentissage en tant que telle, qui reviendrait à lui conférer une capacité réflexive et intentionnelle.

Au sein de ce premier axe, il s'agit d'étudier « les effets » sus mentionnés, générés en relation avec un territoire²⁴, la réalité des effets produits en retour sur le territoire lui-même, ainsi que les « produits » issus du processus d'apprentissage.

Le second axe d'étude questionne plus particulièrement les processus à l'œuvre au sein du TA. Comment le territoire contribue-t-il aux apprentissages individuels et collectifs des acteurs y étant engagés ? Certaines études ciblent l'influence du territoire sur l'identité et les pratiques professionnelles, des enseignants par exemple (Rothenburger, 2020; Rothenburger & Champollion, 2018). D'autres études tentent d'identifier plus précisément les éléments du territoire influençant les apprentissages. Sont étudiés, par exemple, la présence ou non de tiers-lieux (Jego & Vergé-Dépré, 2020), mais aussi des lieux où s'opèrent des apprentissages formels et non formels (Colleoni & Spada, 2021), la mobilisation d'une pédagogie dans et hors l'école (Moretti, 2021) ou encore l'influence d'une proximité géographique entre universités et technopoles (Samaté, 2020). D'un point de vue épistémologique, se pose la question des définitions et des concepts associés à celui de « territoire » au sein des études. Paradoxalement, certaines études s'attachent peu à définir le concept isolement (Bachelart & Crépeau, 2021; Catelin & Roybier, 2021; Dussaux, 2011; Huet, 2011; Jego & Vergé-Dépré, 2020; Rougerie, 2020). Mais elles rapprochent implicitement le territoire du champ d'intervention d'une institution administrative ou politique, de ses limites légitimes

²⁴ Pour paraphraser le propos de Monica Gather Thuller sur l'École apprenante (e.g. *L'établissement scolaire : lieu de développement professionnel*).

d'intervention (canton, collectivité locale, commune, établissement). Implicitement alors, le territoire mobilisé ne peut être entendu comme une « zone géographique stable » (Braccini et Schmoll, 2021, p. 5) et s'éloigne de sa seule « dimension spatiale » (Robin, 2021, p.96). En définitive, ces acceptations du territoire sont le plus souvent reliées à un seul périmètre d'intervention pour une durée déterminée. On pourrait l'appeler territoire de projet.

D'autres études abordent le territoire selon une entrée dite « systémique » (Braccini & Schmoll, 2021; Dessagne et al., 2019).

Sont ainsi mobilisés, à différentes reprises, les travaux d'Alexandre Moine (2004), (Figure 2).

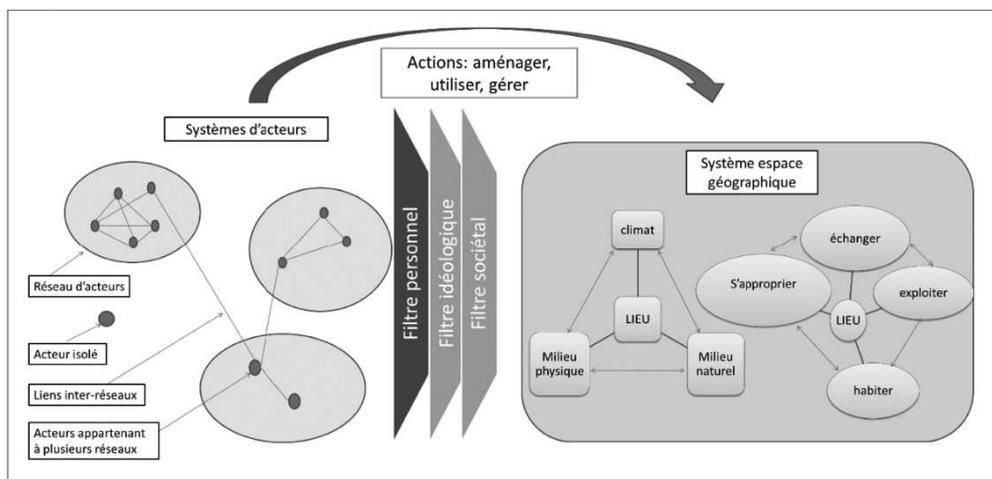


Figure 2: Le système territorial de Moine (2004)

Dans le détail, l'auteur définit le territoire comme :

Un système complexe [...] combinant des réalités géographiques (site-situation-ressources), des systèmes d'acteurs (individu, groupe, organisation) fonctionnant avec des mécanismes de filtres (perçu-vécu) et sur un mode dynamique (différentes échelles et différentes temporalités) (Moine, 2004). (...) Le concept de territoire articule au moins trois dimensions (Laganier et al., 2002) : une dimension matérielle qui correspond aux propriétés naturelles du territoire et qui comprend également les aménagements opérés par les sociétés, une dimension identitaire caractérisée à la fois par une dénomination, une histoire, un patrimoine, mais aussi par les systèmes de représentation des acteurs (dimension idéale), et enfin une dimension organisationnelle, le territoire étant structuré par les relations entre différentes catégories d'acteurs. (Dessagne et al., 2019, p. 2; Robin, 2021, p. 96)

Pour d'autres auteurs (Moretti, 2021), cette entrée systémique se réfère encore aux travaux de Sébastien (2014), qui considère le territoire comme un « système socio-patrimonial » :

D'un point de vue théorique, nous positionnons le territoire en tant que système socio-patrimonial, fruit des relations sociales et des relations au patrimoine (naturel et culturel). Le territoire serait alors un nœud interactionnel entre ce que nous appelons rapport social et rapport patrimonial. D'un point de vue pratique, nous proposons d'opérationnaliser cette définition au-travers d'un modèle de diagnostic territorial intitulé l'Acteur en 4 Dimensions (A4D) qui vise l'analyse du jeu d'acteurs par l'étude des liens entre humains et liens au non humain. L'A4D permet de constituer ce que nous nommons des empreintes territoriales propres à chaque acteur, une radiographie synchronique des liens sociaux et patrimoniaux sur un territoire. (Sébastien, 2014, p. 1)

Au cœur des approches systémiques, la focale est principalement portée sur le « jeu » d'acteurs, la relation entre les dynamiques d'organisation. Le territoire n'est plus considéré comme un regroupement d'échelons administratifs mais comme un lieu où des acteurs sont plus ou moins en interactions. L'entrée systémique offre, pour certains auteurs, des perspectives méthodologiques heuristiques pour rendre compte des dynamiques inter-réseaux et des interactions complexes entre acteurs.

Au sein d'autres études encore, le territoire revêt aussi une dimension symbolique : celle de la relation de l'individu au territoire, caractéristique du concept de territorialité²⁵ (Champollion, 2020). Le concept de territorialité convoque de fait une certaine définition du territoire. La territorialité exprime le passage de l'individu à ses collectifs sociaux de référence, via des pratiques et des représentations liées à un territoire. Ce dernier est donc ici entendu comme un « agencement de ressources matérielles et symboliques capable de structurer les conditions pratiques de l'existence d'un individu ou d'un collectif social et d'informer en retour cet individu et ce collectif sur sa propre identité » (Debarbieux, 2003, p. 910).

Enfin, le territoire est aussi rapproché d'un « contexte » qui, assimilé par l'individu devient environnement (Zask citée dans Grimault, 2018). Selon cette acception, « c'est souvent un "contexte" qui apparaît, surdéterminant les conduites des individus (Zask, 2008)– un "contexte local" par exemple, auquel "le territoire" peut être assimilé ». Ainsi :

L'environnement d'un individu n'est pas « tout ce qui l'entoure », c'est la part du « monde » susceptible d'entrer dans ses activités (Dewey, 1993) (...) au sens de « l'ensemble des conditions

²⁵ Le concept de territorialité peut-être défini comme suit d'après Di Méo (2014): « Elle [la territorialité] agence et articule les échelles des territoires et des réseaux que fréquente et/ou que se représente chaque individu. Elle dévoile la manière dont chacun tisse sa relation aux espaces qu'il pratique, qu'il se représente et auxquels il s'identifie. Or, pour une aire géographique ou ensemble de lieux donné, nombre d'individus affichent une certaine mimésis, une relative similitude de comportements et de structures d'itinéraires de déplacement. En conséquence, la territorialité exprime, à plus d'un égard, le passage du sujet humain à ses collectifs sociaux de référence, tant en termes de pratiques et de marquage des lieux que de représentations de ses rapports à l'espace géographique ». Encyclopédie en ligne *Hypergé* (2017) : <https://hypergeo.eu/territorialite/>

qui interviennent dans le développement [de ses] capacités [...] au titre de moyens ou de ressources » (Zask, 2008), conditions affectées en retour par ses activités ». (Grimault, 2018, p.50)

En outre, et pour conclure cet axe de recherche, le processus d'apprentissage du TA relève très souvent d'une dynamique collective de réseau(x) potentiellement interdépendant(s).

Certaines démarches ou dispositifs (Dessagne et al., 2019; Moretti, 2019; Rougerie, 2020) ont par ailleurs été étudiées pour leur effet sur l'apprentissage, le développement ou encore la production de savoirs : l'attribution de « parrains » connaisseurs du territoire d'exercice (Grimault, 2018), le rôle des leaders ou des cadres au sein du réseau (Catelin & Roybier, 2021), les modalités de prises de décisions (Rougerie, 2020) ou encore l'usage d'environnements informatiques (Zeller & Marquet, 2021). D'un point de vue épistémologique, une grande partie des études recensées traitant des processus d'apprentissage dans le TA (e.g. Braccini & Schmoll, 2021; Catelin & Roybier, 2021 ; Dussaux, 2011, 2017 ; Grimault, 2018 ; Huet, 2011 ; Lange, 2017 ; Moretti, 2021) mobilise des fondements théoriques issus du champ du management et de la sociologie des organisations. En lien avec les questions des apprentissages organisationnels, des dynamiques collectives et collaboratives, les chercheurs font ainsi nommément référence aux organisations apprenantes (Argyris, 2013; Garvin, 1993; Senge, 1994; Szylar, 2005). Les définitions sont parfois « réadaptées » à l'objet « territoire » : « Une organisation apprenante est une organisation capable d'apprendre d'elle-même et qui postule que le territoire est un outil d'apprentissage collectif » (Garnier, 2021, p. 1) ; « le territoire apprend quand ses acteurs apprennent pour lui » (Grimault, 2018, p. 55). En lien avec les organisations apprenantes, d'autres modèles théoriques sont mobilisés : ceux de communautés « d'apprentissage professionnelle », « apprenantes » (Kalubi cité dans Lange, 2017), ou de « recherche » (Lipman cité dans Lange, 2017). Enfin, de plus rares études mobilisent le concept d'agencement d'hétérogénéité (Deleuze, cité dans Huet, 2011).

Finalement, différentes questions de recherche se dégagent au cœur de ce second axe de recherche. Comment les individus engagés au sein du réseau contribuent-ils aux dynamiques collectives d'apprentissage en son sein ? Les processus diffèrent-ils selon que ces réseaux appartiennent à une même institution ou relèvent d'un processus partenarial mis en

œuvre entre différentes institutions ? Quelles conditions facilitent ou, au contraire, limitent les processus d'apprentissage au cœur du TA ?

Le troisième et dernier axe d'étude apparaît plus formellement au sein de travaux menés dans les domaines de la Géographie et des Sciences de l'éducation et de la formation par exemple (Barthes, 2020; Barthes, Champollion, et al., 2017a; Barthes et al., 2016; Champollion, 2020; Dussaux, 2010, 2011, 2021; Lange, 2017). Il porte sur le processus de territorialisation des politiques éducatives (Barthes, Champollion, et al., 2017b). Dussaux (2010, 2017) et Lange (2017), par exemple, analysent les dispositifs politiques employés à cette fin. Barthes et al. (2016) analysent les enjeux, les outils et les stratégies des politiques menées en matière « d'éducation à » (au patrimoine, au développement durable). Plusieurs questions émergent de cet axe de travail : observe-t-on des dispositifs promus et des modes de gouvernance particuliers visant la formation de TA ? Comment les prises de décisions des politiques nationales et locales s'articulent-elles ? Les dynamiques et transformations locales influencent-elles les décisions publiques nationales ou sont-elles contournées ? Quelles conceptions de l'État éducateur sont adoptées au sein des politiques dites territorialisées ?

L'analyse des publications recensées met en évidence un autre résultat. En suivant, nous détaillons quatre éléments qui ont participé à la mobilisation du concept de TA au sein des discours institutionnels et des études scientifiques.

Section 3. Des éléments favorisant l'émergence du territoire apprenant

L'analyse de la littérature scientifique fait apparaître quatre éléments majeurs favorisant l'émergence du TA. Ces éléments témoignent d'une appropriation progressive des questions d'éducation par les collectivités et les acteurs du développement territorial et, corollairement, expliquent les acceptations et finalités multiples associées au TA.

1. Des enjeux économiques et de compétitivité

Le premier élément influençant l'émergence du TA est de nature économique. Pour faire face à un monde en mutation, aux crises économiques et/ou s'adapter au marché de l'emploi (Guyon & Stiegler, 2018), il s'agit de redynamiser l'économie et d'innover au cœur des communes, des départements et des régions (Bier, 2010b; Jambes, 2001). Cette ambition est accompagnée d'une transformation du management de l'action publique (Cristol, 2020), les logiques de politiques descendantes employées jusqu'alors s'avérant inefficaces (Dussaux, 2021). L'éducation devient un enjeu de développement économique territorial (Barthes, 2020) et de compétitivité (Rieutort, 2018, 2021). Le TA est alors souvent appréhendé « dans une perspective de stimulation de la compétition économique en créant des synergies territoriales entre espace éducatif et industriel dans une perspective d'innovation » (Ben Ayed, 2019, p.38).

Parmi les publications recensées, une première catégorie de TA émerge (Figure 3, encadré A). Ces TA sont centrés sur le développement territorial mais sans nécessairement mobiliser les institutions scolaires et de formation (de l'Éducation nationale et du ministère de l'Enseignement supérieur).

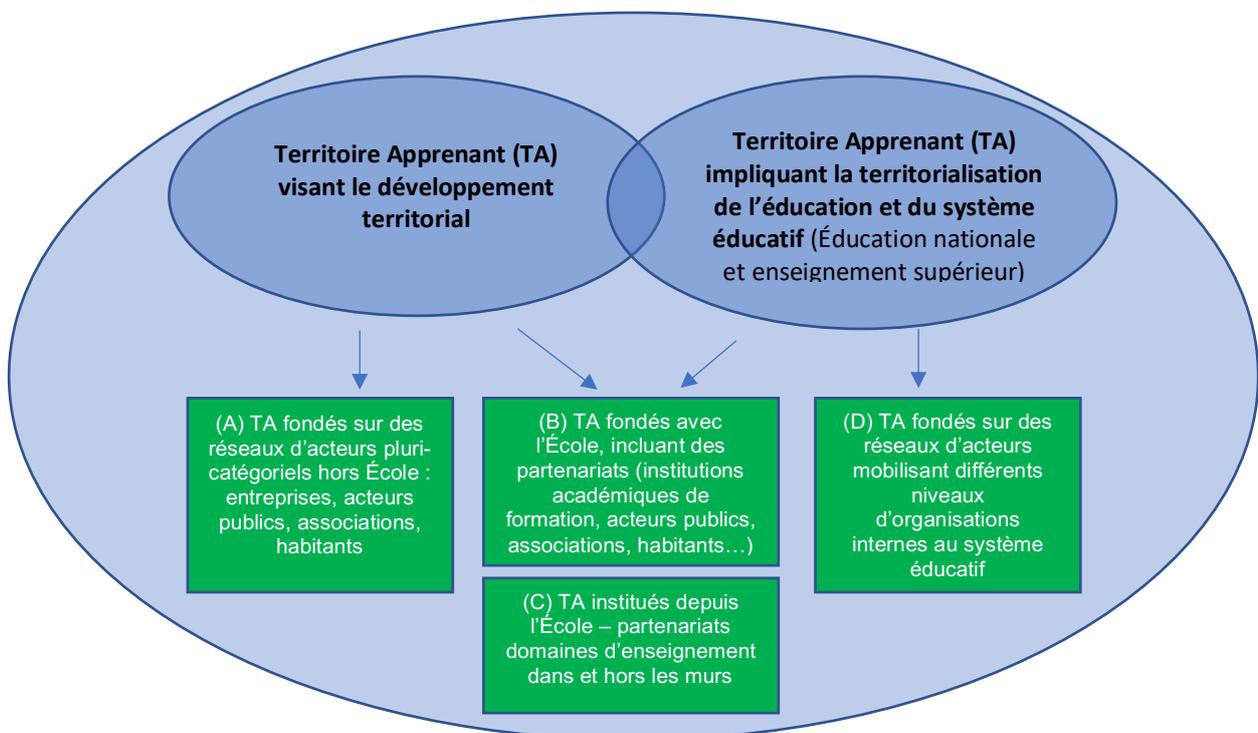


Figure 3 : Catégorisation des territoires apprenants décrits au sein des publications recensées

Ces TA sont considérées sont alors fondés sur des réseaux d'acteurs pluricatégoriels hors École : entreprises, acteurs publics, associations, habitants par exemple. Différentes études s'inscrivent dans cette première catégorie et portent, par exemple, sur la productivité d'un territoire (Huet, 2011), sur l'accompagnement de créateurs d'entreprise (Grimault, 2018), sur les liens et la proximité géographique des technopoles et des institutions universitaires (Samaté, 2020), sur les politiques territoriales et les modalités de gouvernance alimentaires (Le Bel & Lardon, 2022), sur l'appropriation des questions climatiques locales (Bachelart & Crépeau, 2021) ou encore sur la transition écologique et sociale (Schutter et al., 2022).

2. La promotion d'une éducation tout au long de la vie

Le deuxième élément, relatif à l'ambition d'une éducation permanente tout au long de la vie, explique l'appropriation des questions d'éducation par les collectivités territoriales. Pour certains auteurs, en effet, l'émergence du TA s'effectue en réaction à une école considérée comme hermétique à son environnement direct et, plus particulièrement, aux enjeux éducatifs territoriaux. La finalité serait alors de dépasser une vision uniquement scolaro-centrée de l'éducation (Dussaux, 2021; Garnier, 2021; Moretti, 2021) et de territorialiser l'École et son institution : « L'enjeu majeur est de donner à l'école [plus largement aux institutions académiques d'apprentissage et de formation] une nouvelle place dans la cité et de globaliser l'intervention éducative » (Dussaux, 2021, p. 127).

De multiples dispositifs politiques, éducatifs et territoriaux illustrent cette perspective : « les projets éducatifs territoriaux, les rythmes scolaires, la petite enfance, la réussite éducative, (...) » (Ben Ayed, 2019, p. 37). L'émergence de TA s'accompagne alors d'un postulat selon lequel l'École ne serait pas le seul lieu d'éducation et que bon nombre d'apprentissages pourraient se faire en dehors des murs des institutions académiques d'enseignement (école, collège, lycée) et de formation (université par exemple) (Bier, 2010b; Dussaux, 2021; Mena, 2021). Appréhendé comme un idéal à atteindre, le TA permettrait une éducation permanente, une formation tout au long de la vie grâce à des apprentissages opérés dans les situations sociales situées. Chaque acteur engagé sur ce type de territoire serait par ailleurs considéré comme susceptible d'y contribuer (Cristol, 2021 ; Bachelart & Crépeau, 2021 ; Bier, 2010b; Braccini & Schmoll, 2021; Guyon & Stiegler, 2018; Dussaux, 2010).

Certaines études réenvisagent alors le rôle et la place des institutions académiques d'enseignement et de formation et les mobilisent en faveur du développement territorial (Figure 3, encadré B). Des réseaux d'acteurs sont ainsi impulsés le plus souvent par des partenariats. Ils regroupent selon les publications, des élèves, des étudiants, des enseignants et/ou des formateurs, des habitants, des acteurs publics, ou encore des membres d'associations et d'entreprises. Ils se mobilisent sur des questions de mobilité d'élèves (Robin, 2021), d'optimisation de la formation universitaire en santé (Mees Gandon, 2021), d'employabilité d'étudiants doctorants (Braccini & Schmoll, 2021) ou de développement durable (Dessagne et al., 2015). Parallèlement, d'autres publications promeuvent des TA ciblant plus spécifiquement l'agencement et l'aménagement d'espace-temps, de lieux ou de tiers-lieux afin de favoriser cette dynamique de réseaux d'acteurs (Cristol, 2020, 2021). Ces auteurs envisagent explicitement les TA comme un idéal ou une utopie démocratique (Bier, 2010a; Cristol, 2020).

3. L'évolution des curriculum scolaires et l'apparition des « éducations à »

Un troisième élément favorise la territorialisation des problématiques éducatives. Il réside dans l'évolution des contenus inscrits dans les programmes scolaires de l'Éducation nationale à destination des enseignants et de leurs élèves. Les programmes s'élargissent en effet avec, par exemple, l'inscription dans les *curriculum* des « éducations à » la santé, la citoyenneté et au développement durable (Barthes, Champollion, et al., 2017b; Dussaux, 2021). Ces enseignements appellent à des interventions de partenaires locaux et à la découverte et l'appropriation par les élèves de l'espace territorial local hors des murs de l'établissement scolaire.

Certains TA (Figure 3, encadré C) sont plus particulièrement initiés « depuis l'École » (Moretti, 2021, paragr. 5) et/ou les universités. Au sein de cette catégorie de TA, les études questionnent la cohérence de l'éducation et des apprentissages des enfants, élèves, citoyens dans et hors les murs de l'École ((e.g. Colleoni & Spada, 2021; Lussault, 2018). Ces apprentissages s'opèrent grâce à la découverte, l'exploration et l'appropriation du territoire, souvent par l'intermédiaire de partenariats entre l'École, ses enseignants, des intervenants d'associations culturelles, des universités, des structures publiques locales (commune, etc.),

des habitants en tant que citoyens du territoire. Ces études questionnent, par ailleurs, les actions pédagogiques favorisant : l'apprentissage des connaissances sur le patrimoine local, le comportement d'écocitoyen (Moretti, 2019), l'architecture et l'urbanisme (Roméro & Chiardola, 2019), l'éducation au développement durable (Dussaux, 2010; Moretti, 2021). Elles interrogent également la conception d'ateliers géographiques permettant conjointement l'apprentissage d'élèves et la formation d'étudiants en master de créativité et de design territorial (Gwiazdzinski & Drevon, 2018a, 2018b).

4. Vers une configuration plus territorialisée du système éducatif

Le quatrième élément qui ressort de l'analyse de la littérature est relatif à la réorganisation du système éducatif. Ce dernier évolue en effet progressivement vers une configuration plus territorialisée et conforte l'appropriation des questions d'éducation par les acteurs locaux. C'est ce que souligne Dussaux (2021) lorsqu'elle précise que « la spécificité du système éducatif est de territorialiser son action au moment où le champ de l'éducation s'élargit » (p. 152). La déconcentration et de décentralisation de l'État génèrent de fait une réorganisation des services de l'Éducation nationale, en renforçant ses pouvoirs locaux (Dussaux, 2021; Ben Ayed, 2019). Les statuts et missions des acteurs chargés de décliner la politique éducative au niveau local (directeur académique, recteur) peuvent en témoigner comme par exemple dans l'extrait suivant :

La territorialisation du système éducatif [...] avec le renforcement du pouvoir des recteurs et en particulier des recteurs l'académie et la place grandissante prise par les réseaux d'établissements dans la mise en œuvre de la politique éducative, ne se fait pas contre l'État central qui ne se dessaisit en aucune façon de son devoir. Bien au contraire, la clarification des compétences semble renforcer ses prérogatives (Dussaux, 2021, p. 152).

Cette territorialisation s'accompagne de plus d'une politique nationale en faveur de l'autonomisation des établissements locaux (Dussaux, 2021). Pour différents auteurs (*e.g.* Lange, 2017 ; Rieutort, 2018), ces derniers constituent d'ailleurs un premier niveau d'émergence et de compréhension des TA :

Les établissements d'enseignement constituent un premier niveau d'organisation apprenante, et ils doivent ensuite établir de nouveaux partenariats avec d'autres « institutions cognitives » du territoire. (...) Un des premiers intérêts (...) [aux études sur l'établissement apprenant] est donc de saisir un premier stade d'émergence d'une région apprenante [ou d'un territoire apprenant], en insistant notamment sur les enjeux de pilotage et de management des organisations (Rieutort, 2018, p.119).

De rares publications scientifiques (par exemple, Catelin & Roybier, 2021; Jacq & Ria, 2019; Jego & Vergé-Dépré, 2020) envisagent ainsi l'objet TA dans une perspective plus interne au système éducatif (Figure 3, encadré D). Dans cette perspective, différents niveaux de TA institutionnel sont mobilisés : l'académie apprenante, la circonscription apprenante, ou encore l'établissement apprenant (Catelin & Roybier, 2021; Jacq & Ria, 2019; Jego & Vergé-Dépré, 2020; Letor, 2015). Plus en détails, deux études empiriques sont ici à mettre en avant. Elles traitent du leadership du chef d'établissement (Catelin & Roybier, 2021) et de la possibilité d'envisager la salle des professeurs comme possible « tiers-lieu » au sein des établissements (Jego & Vergé-Dépré, 2020).

Il est intéressant de souligner que cette perspective est en revanche largement soutenue et relayée idéologiquement dans des ouvrages, des revues d'interface par des acteurs institutionnels, acteurs bien souvent universitaires (par exemple : Becchetti-Bizot & Klucik, 2017; Benazech, 2018; Bouvier et al., 2014; Chaix, 2014; Courbet-Manet, 2019; Guillemette et al., 2018; Louveaux, 2019; Morissette & Guillemette, 2018; Olivier & Delavet, 2021).

Notons de plus que sous une même dénomination d'établissements apprenants, deux approches se confondent possiblement au sein des publications scientifiques. L'une provient de travaux nord-américains existants sur les établissements en tant qu'organisation apprenante (e.g. Alanoglu & Karabatak, 2022; Alharbi, 2021; Anderson & Freebody, 2012; Hesbol, 2019; Kazzi, 2017) ou communautés apprenantes (Gather Thurler, 2004). L'autre se définit davantage par « la qualité des liens, des interdépendances et des collaborations entre organisations éducatives et communautés locales, pour avoir un impact sur la qualité même des apprentissages des élèves » (Barthes et al. cités dans Rieutort, 2021, p.5).

En somme, selon l'une ou l'autre approche, les liens entre « l'École » et les possibles partenaires locaux du territoire sont plus ou moins centraux, la mobilisation de l'environnement extérieur de l'établissement également. Néanmoins, les visées des études convergent. Elles se centrent sur le caractère transformatif des établissements, des circonscriptions ou des académies apprenants. Elles portent plus précisément sur l'innovation engendrée, la transformation générée des pratiques enseignantes ou encore sur le développement professionnel nourri au bénéfice des apprentissages des élèves. De façon complémentaire, il est à noter que les textes institutionnels qui orientent et promeuvent la

réforme de la formation continue des enseignants français du premier degré s'alignent plus particulièrement sur cette conception du TA et les visées qui y sont associées.

Section 4. Dimensions constitutives cumulatives du territoire apprenant et perspectives d'études

1. Les différentes définitions du territoire apprenant

Rieutort (2021) rend compte récemment de la diversité des définitions et des conceptions associées au TA. Il précise, par exemple, que le TA peut s'entendre tout à la fois comme le « développement des capacités des acteurs d'un territoire à la notion d'apprentissage collectif » (paragr. 12), comme une « propension des acteurs à coopérer et à interagir en réseau » ou encore comme des « liens entre les établissements de formation et leur territoire d'implantation ».

L'analyse des publications recensées permet de constater une absence de consensus quant aux définitions et aux conceptualisations associées au concept de « TA ». Cette analyse permet malgré tout de dégager cinq dimensions pouvant être y être associées. En articulant ces dimensions, nous souhaiterions soutenir que le TA relève i) d'un processus (ou d'une démarche) d'apprentissage ou de développement ii) situé et collectif, iii) mobilisant des partenariats, iv) croisant des dimensions spatiales et temporelles et v) générant des retombées individuelles et/ou collectives, matérielles et immatérielles. En suivant nous rendons compte de ces dimensions.

1.1 Au cœur du territoire apprenant : une démarche ou un processus d'apprentissage

Le concept de TA est régulièrement exploité pour concilier tout à la fois une politique globale et soutenir une dynamique plus territoriale (Cristol, 2020) tenant compte des spécificités locales (Dussaux, 2010, 2011 ; Grimault, 2018). Certaines publications l'assimilent

à une entité territoriale spécifique comme la ville (Paris et al., 2015), le bassin de vie²⁶ (Rieutort, 2021), ou le canton (Huet, 2011). Pourtant, selon différents auteurs (Dussaux, 2017; Gwiazdzinski & Cholat, 2021a), le TA ne recouvre pas nécessairement un territoire politique ou administratif. Il relève plutôt d'un « assemblage flou et mouvant » (Braccini & Schmoll, 2021, p. 62), d'« organisation[s] aux frontières non définies, constituée[s] de plusieurs réseaux interdépendants » (Dussaux, 2017, p. 77). De ce fait, il n'est pas non plus considéré comme un simple « réceptacle » (Gwiazdzinski & Drevon, 2018a, p. 132; Lussault, 2018, p. 15), ou un « terrain d'aventure » (Gwiazdzinski & Drevon, 2018a, p. 132). Loin d'une vision inerte aristotélicienne (Lussault, 2018, p. 15) il s'apparenterait plutôt de ce point de vue à « un dispositif apprenant » (Gwiazdzinski & Drevon, 2018a, p. 132).

Le TA est ainsi selon les publications, assimilé à une démarche, un processus (Gwiazdzinski & Cholat, 2021a; Rieutort, 2021), un dispositif (Dussaux, 2017; Gwiazdzinski & Drevon, 2018a), une dynamique d'agencement (Huet, 2011) ou « une opportunité pédagogique et didactique facilitant les apprentissages collectifs » (Rieutort, 2021), incluant parfois des visées d'apprentissages pour les élèves (Gwiazdzinski & Cholat, 2021a; Moretti, 2019; Roméro & Chiardola, 2019). Dans certains travaux récents, le TA émerge là où des individus, mis en réseau, agissent et apprennent en interaction :

Le territoire apprenant est un lieu, un temps et un réseau où l'on favorise l'apprentissage in situ et in vivo, hors les murs des institutions [...]. C'est un processus situationnel dans lequel le partage de la connaissance par le faire devient une fonction fondamentale [...]. L'expression sert à qualifier les démarches, acteurs, dispositifs et protocoles multiscalaires qui œuvrent dans ce sens (Gwiazdzinski & Cholat, 2021a, p. 240).

1.2 Un territoire apprenant intrinsèquement situé et collectif

Différents aspects témoignent du caractère situé des TA. Les acteurs réunis en réseau travaillent à partir et avec les spécifiés du contexte dans lequel ils agissent (*e.g.* Moretti, 2021) pour traiter des situations (Grimault, 2018). Ils se saisissent ainsi, par exemple, des spécificités relatives aux activités des usagers du territoire (Grimault, 2018), aux activités commerciales

²⁶ « Le bassin de vie se définit comme le plus petit territoire sur lequel les habitants ont accès aux équipements et services les plus courants, soit les six grands domaines suivants : services aux particuliers, commerce, enseignement, santé, transports, loisirs et culture » (Rieutort, 2021, parag. 2).

d'entreprises (Huet, 2011), aux problématiques de quartier (Dussaux, 2017), aux lieux et modes d'apprentissages formels et informels (Colleoni et Spada, 2021; Rothenburger & Champollion, 2018) ou encore aux besoins d'apprentissages singuliers des élèves (Blanc-Maximin & Floro, 2017; Moretti, 2021, 2019; Roméro & Chiardola, 2019; Rothenburger & Champollion, 2018). Ces spécificités sont parfois appréhendées de manière protocolée et outillée (Gwiazdzinski & Cholat, 2021a), par des observations et des diagnostics (Dussaux, 2010, p. 54), par une lecture collective *in situ* d'éléments spécifiques (Dussaux, 2010; Grimault, 2018), par la déclinaison de sondages réalisés par les élèves et destinés à leurs pairs, aux parents, aux enseignants (Colleoni & Spada, 2021; Leontini & Ornighi, 2021) ou encore par l'usage d'outils comme des « chronotopes d'apprentissages » (Colleoni & Spada, 2021; Gwiazdzinski & Cholat, 2021a). Souvent, l'identification de ces spécificités contextuelles donne d'ailleurs lieu à une problématisation : « A mesure que le créateur [d'entreprise] accède à de nouveaux éléments de son environnement, ceux-ci soulèvent de nouveaux problèmes, exigeant de nouvelles capacités (Dewey, 1993 cité dans Grimault, 2018, p. 51). Ces « questions authentiques issues du territoire » alimentent directement son caractère situé (Cristol, 2021, p. 154). Les réponses proposées à ces questions sont elles-mêmes situées et s'inscrivent dans une « approche expérientielle » (Gwiazdzinski & Drevon, 2018b, p. 125; Teodorescu & Dincâ, 2011, part. 1.2). Incarnées par les acteurs, elles sont chargées d'expériences situées qualifiées par exemple de « spatiales » (Lussault, 2018) ou encore de « corporelles et sensibles » (Paris et al., 2015, p. 202). La conception du territoire relève ici d'une approche expérientielle selon laquelle le territoire se fait et se défait *in situ* du fait des actions menées par les acteurs suite à une réflexion collective et à des expérimentations partagées (Braccini & Schmoll, 2021; Bachelart & Crépeau, 2021). Les acteurs agissent compte tenu du territoire et, en retour, le transforment (Grimault, 2018).

Outre le fait d'être situé, le TA est aussi intrinsèquement collectif. « Il impliquerait une forte dynamique communautaire, fondée sur la mobilisation des savoirs de tous sans exclusive au service du développement et de la créativité du territoire » (Bier, 2010b, p. 17). Chaque TA repose ainsi sur : « une dynamique communautaire » (*ibid.*), une dynamique de collaboration (Lange, 2017), sur des « coopérations autour de projets collectifs » (Dussaux, 2011, p. 557), une « propension des acteurs à coopérer et à interagir en réseau » (Rieutort, 2021, paragr. 12). Cette coopération permettrait aux acteurs de mettre en commun leurs expériences (Bachelart & Crépeau, 2021) et leurs compétences (Rougerie, 2020). Elle serait donc vectrice

d'apprentissages interindividuels (Cristol, 2020; Gwiazdzinski & Cholat, 2021a; Gwiazdzinski & Drevon, 2018a; Grimault, 2018; Rougerie, 2020). Elle permettrait, d'autre part, la construction collective de nouvelles ressources adaptées aux spécificités et aux enjeux du territoire (Rieutort, 2021; Zeller & Marquet, 2021). On comprend dès lors que bon nombre de travaux mettent en avant l'existence et/ou la constitution de « réseaux » dans chaque TA. Finalement, ce dernier « pourrait renvoyer à l'ensemble des pratiques développées par un réseau d'acteurs pour profiter des ressources de son environnement, en lien avec les fins pour lesquelles il s'est constitué » (Grimault, 2018, p. 55).

Pour Cristol (2021), les « expériences irréversibles de coopération avec des solutions créatives » (p. 154) et « les communautés et réseaux de projets » constituent d'ailleurs des conditions de développement pour le TA. Plus en détails, la constitution du ou des réseaux implique possiblement l'alignement de différents niveaux (individus, communautés, institutions) (Cristol, 2020; Dessagne et al., 2015; Robin, 2021). De ce fait, différentes échelles d'analyse sont parfois présentes dans les publications : i) celle de l'individu (habitant, usager, élève, étudiant, enseignant, professionnel, formateur, chercheur – indifféremment des âges, mêlant novices et expérimentés), celle ii) des collectifs souvent réunis en réseau(x) ou communauté (Braccini et Schmoll, 2021 ; Dessagne et al., 2015), et enfin, iii) celle des institutions et organisations - potentiellement partenaires (Catelin & Roybier, 2021; Grimault, 2018 ; Mena, 2021). Peu d'études tentent toutefois de comprendre et d'objectiver les dynamiques collectives à l'œuvre au sein des réseaux. Huet (2011) s'attache, par exemple, à décrire et à théoriser des dynamiques d'agencement au cœur des TA. D'autres, comme Braccini & Schmoll (2021), décrivent et théorisent quant à eux de possibles « boucles d'influence » entre les différents réseaux d'un TA.

1.3 Territoire apprenant et partenariats

La mise en œuvre de partenariats semble constitutive de chaque TA (Dussaux, 2011, 2017; Garnier, 2021; Grimault, 2018; Gwiazdzinski & Drevon, 2018a; Mees Gandon, 2021; Moretti, 2019). Ces partenariats peuvent prendre des formes diverses. Ils peuvent s'établir entre des acteurs issus de champs différents (champs de l'éducation, du travail social, de la santé, du loisir et de la culture), se construire avec des créateurs d'entreprises et des entrepreneurs expérimentés (Grimault, 2018), avec des collectivités locales et des

établissements scolaires (Dessagne et al., 2015, Dussaux, 2010, 2017 ; Mena, 2021) ou encore avec des universités ou des structures sociales (foyers) ou médico-sociales (Institut d'éducation motrice) (Mees Gandon, 2021)). Le caractère pluricatégoriel des acteurs mis en réseaux dans le TA en est donc une des retombées. Cela est notable dans la quasi-totalité des publications (Cristol, 2021; Gwiazdzinski & Cholat, 2021a; Mees Gandon, 2021; Moretti, 2021; Rieutort, 2021). En ce sens, « amplifier la création de TA autoriserait simultanément un autre regard sur l'éducation, un autre regard sur le territoire et un autre regard sur le partenariat et la participation » (Cristol, 2021, p.99).

La dimension partenariale constitutive du TA alimente de fait un fonctionnement moins cloisonné entre acteurs relevant d'institutions différentes (Dussaux, 2017). Elle est source d'entrecroisements culturels entre acteurs et favorise, voire conditionne, les apprentissages individuels et la transformation des pratiques (*Ibid.*). Pour d'autres auteurs, cette dimension partenariale permet la transmission d'expérience entre professionnels expérimentés et novices (Grimault, 2018), entre étudiants et professionnels (Mees Gandon, 2021) ou encore entre étudiants et élèves (Gwiazdzinski & Drevon, 2018a).

Il est à noter que les partenariats constituant le TA reposent majoritairement sur la promotion d'une logique de relation horizontale (Bier, 2010b; Cristol, 2021; Moretti, 2021) entre acteurs, réseaux et institutions. Cette horizontalité concerne la communication ou les relations entre les différents acteurs et leurs niveaux hiérarchiques (Jego & Vergé-Dépré, 2020 ; Moretti, 2021), les prises de décisions collectives (Bier, 2010b) ou encore l'activité de pilotage des chefs d'établissement (Catelin & Roybier, 2021). En réalité, l'on compte généralement deux, voire trois formes de territorialisation au sein des études. Une première forme s'inscrit dans une logique plutôt descendante : la traduction d'un projet politique national, global, dans un contexte local. Une deuxième est davantage horizontale (Bachelart & Crépeau, 2021), voire remontante. Dans cette forme, les approches *bottom-up* sont mises en avant, tout comme certaines formes de *leadership* dits distribué ou partagé par exemple (e.g. Cristol, 2021; Mees Gandon, 2021). Enfin, une troisième forme croise simultanément ces deux logiques :

On peut distinguer deux logiques de territorialisation : une logique de « projection » *top-down*, ajustée le cas échéant à un « contexte » local ; une logique de « projet » *bottom-up*, dans laquelle le projet construit son propre territoire, transformant le contexte en un environnement pourvoyeur de ressources (Duclos, 2010). Dans le champ de la création, conformément à la préconisation du référentiel de coconstruction territoriale du Commissariat général à l'égalité des

territoires (CGET et al., 2016), la mise en œuvre de Nacre [dispositif du « Nouvel accompagnement à la création-reprise d'entreprise »] concilie ces deux approches. (Grimault, 2018, p.54)

1.4 Spatialité et temporalité dans le territoire apprenant

Le recouvrement ou l'articulation des temps et des espaces est une autre caractéristique du TA (Rieutort, 2021). Il se traduit pour certains auteurs géographes notamment par le concept d'espace chronotopique²⁷ (Gwiazdzinski & Cholat, 2021b; Rieutort, 2021). Le TA suppose en effet de « développer une approche chronotopique (...) articulant l'espace et les temps, les lieux et les moments » (Gwiazdzinski, Cholat, 2021b, p. 46). Il s'agit de penser les lieux comme accueillant différents usages et activités dans le temps (Gwiazdzinski & Cholat, 2021a; Rieutort, 2021). Cette conception se retrouve également dans la notion de « tiers-lieux » associée au TA par certains auteurs (Cristol, 2021; Jego & Vergé-Dépré, 2020). Les tiers-lieux sont en effet des espaces intermédiaires entre domicile et travail, dédiés à la fabrication du lien, d'une communauté, au maillage de réseau (Oldenburg cité dans Cristol, 2021). Ce sont des espaces de collaboration et de travail partagé, favorisant la créativité. Ils s'éloignent d'une conception académique des apprentissages (Cristol, 2021).

1.5 Les retombées au sein d'un territoire apprenant

Pour certains auteurs la question centrale reste celle de savoir si tout territoire peut devenir apprenant ? (Huet, 2011; Mena, 2021). À cette question, différents auteurs répondent par la négative (Huet, 2011 ; Proulx, 2006). Pour Proulx (2006, p. 46) :

les territoires se voient attribuer par la recherche scientifique actuelle un rôle important dans les processus contemporain d'innovation fertilisée par un ensemble d'acteurs spécifiques au processus d'interaction et d'apprentissage. Or ce rôle n'est pas possible partout. Il n'est pas joué au même degré ici est là. N'est pas « territoire apprenant » qui le désire.

Au sein du territoire décrit comme apprenant, les activités engagées individuellement et collectivement, ainsi que le vécu qui en découle, alimentent des transformations diverses chez les individus, qu'ils soient élèves (Gwiazdzinski & Cholat, 2021a; Gwiazdzinski & Drevon,

²⁷ Un espace chronotopique accueille différents usages, pratiques en fonction des temporalités.

2018a; Moretti, 2019, 2021 ;) étudiants (Gwiazdzinski & Drevon, 2018a; Mees Gandon, 2021), ou encore professionnels (Grimault, 2018 ; Rougerie, 2020; Rothenburger & Champollion, 2018). Chaque TA alimente donc diverses retombées, plus ou moins partagées, entre les individus qui s’y engagent. Par exemple, le TA est source de prise de conscience par les professionnels de la nécessité de renouveler ou de transformer leurs pratiques d’enseignement (Gwiazdzinski & Cholat, 2021a; Rothenburger & Champollion, 2018) ou de formation (Grimault, 2018; Gwiazdzinski & Cholat, 2021a; Gwiazdzinski & Drevon, 2018a; Mees Gandon, 2021) pour répondre à de nouvelles problématiques. Le TA peut ainsi participer à la modification des représentations sociales (Rothenburger & Champollion, 2018), des cadres d’actions des individus (Huet, 2011), à leur engagement en tant que citoyens (Braccini & Schmoll, 2021; Moretti, 2019). Il favorise, par ailleurs, l’acquisition de nouvelles compétences (Mees Gandon, 2021). De natures différentes, ces divers apprentissages peuvent être formels, non formels voire informels (Bier, 2010b; Cristol, 2021; Dussaux, 2010; Garnier, 2021).

Par voie de conséquence, chaque TA favorise l’engagement des acteurs dans la transformation de leurs pratiques, dans la production d’innovations et, de fait, génère du développement professionnel (Bier, 2010a; Braccini & Schmoll, 2021; Cristol, 2021; Gwiazdzinski & Cholat, 2021b; Huet, 2011; Mees Gandon, 2021; Rieutort, 2018; Rothenburger & Champollion, 2018). Finalement, lorsqu’un territoire est apprenant, il permet, tout à la fois la transmission du savoir et son renouvellement (Bachelart & Crépeau, 2021; Cristol, 2021).

Tout en générant du développement professionnel chez les individus y étant engagés (Gwiazdzinski & Cholat, 2021a; Gwiazdzinski & Drevon, 2018a) par la valorisation, la transformation et le partage des expériences professionnelles des membres du réseau, le TA engendre parfois une évolution du rôle respectif de ces derniers (Colleoni & Spada, 2021; Grimault, 2018 ; Braccini et Schmoll, 2021). Des professionnels expérimentés du territoire deviennent ainsi possiblement des « facilitateurs », par exemple, des parrains d’autoentrepreneurs en formation (Grimault, 2018) : « un territoire apprenant serait peut-être un territoire qui produit des parrains » (Grimault, 2018, p. 55). Pour Huet, ces effets seraient « émergents, non planifiés et non anticipés » (2011, p. 8).

Effet de loupe du fait des objets travaillés au sein des études ou divergence plus conceptuelle, l’analyse comparative des publications recensées permet d’identifier en creux des oppositions entre auteurs. Au sein de certaines publications, le territoire dans et/ou hors

les murs des institutions scolaires, est mobilisé au cœur d'une démarche collective et partenariale. Il s'agit en somme d'apprendre de et par son territoire de manière coopérative. Ce faisant, le TA est vecteur d'apprentissage individuels. Mais cette conception peut très vite réduire le TA à un agrégat d'apprentissages individuels opérés en relation avec le territoire (Huet, 2011). Or, Huet (2011) rappelle :

Notre (L')hypothèse est que le territoire est apprenant si des agencements de compromis nourrissent conjointement la construction territoriale et l'évolution des cadres de perception et d'action des acteurs. (Huet, 2011, p. 1)

Le territoire est considéré comme apprenant, s'il relève d'un processus collectif (en réseau) et situé (en relation avec le territoire). La dynamique communautaire du TA générerait des apprentissages individuels, un sentiment d'appartenance, des valeurs partagées (Bier, 2010b). En ce sens, Dussaux (2021) précise que :

Le territoire apprenant est un collectif d'acteurs, inscrit dans un territoire considéré comme bien commun, qui s'engage à partir d'un enjeu local, dans la perspective de rendre ce territoire plus résilient, en respectant les droits politiques, sociaux et environnementaux des générations présentes et futures. L'apprentissage et la coopération sont au cœur d'une démarche progressive qui allie réflexions, actions et transformations individuelles et collectives. (Dussaux, 2021, p. 137)

Ainsi, pour différents auteurs, ces diverses retombées ne sont pas par nature exclusivement individuelles (Huet, 2011). Selon eux, chaque TA nourrit aussi des « apprentissages collectifs » (Dussaux, 2017; Gwiazdzinski & Cholat, 2021a; Mees Gandon, 2021, Mena, 2021). Ceux-ci peuvent s'entendre comme le renforcement des liens entre les structures et les membres des réseaux, comme des bénéfices mutuels lors d'un soutien et d'un accompagnement entre professionnels (Grimault, 2018), comme la co-transmission de savoirs entre les membres du réseau (Mees Gandon, 2021; Moretti, 2019, Rougerie, 2020), comme l'émergence ou le soutien de dynamiques collectives (Rougerie, 2020; Huet, 2011), comme le partage de valeurs communes (Mees Gandon, 2021) ou encore comme l'émergence d'une forme « d'esprit des lieux » faite d'une compréhension historique et culturelle partagée, de références et repères communs » (Rieutort, 2021, p. 80).

Ces retombées collectives, alimentées par le TA, peuvent avoir un caractère matériel et/ou immatériel (Huet, 2011). Des productions immatérielles et matérielles sont en effet produites et formalisées au cours du processus ou en fin de celui-ci. Ainsi, par exemple :

les rendus définitifs peuvent prendre la forme d'événements, de manifestations diverses et de dispositifs matériels co-construits voire d'objets moins communs comme des peintures, une boîte à outils, ou une pièce de théâtre. De petites vidéos produites à différentes étapes sont autant de traces qui peuvent être diffusées et/ou réinterrogées. S'ajoutent naturellement [...] une phase de dissémination et une phase d'évaluation (Gwiazdzinski & Cholat, 2021b, p. 49).

En synthèse, ces cinq dimensions cumulatives du TA nous permettent d'avancer une première définition :

Agençant des ressources matérielles et symboliques (Debarbieux & Ferrier cités dans Gwiazdzinski & Drevon, 2018b), le TA relève d'une « organisation aux frontières non définies, constituée de plusieurs réseaux interdépendants » (Dussaux, 2017, p. 77) mobilisant des partenariats. Processuel, il repose sur une dynamique située et communautaire, vectrice d'apprentissages individuels et collectifs (Dussaux, 2017; Gwiazdzinski & Cholat, 2021a; Mees Gandon, 2021).

2. Les perspectives d'étude

Par-delà, et sur la base des travaux précédemment détaillés, deux zones d'ombre peuvent être mises en avant pour la poursuite du travail scientifique.

La première zone d'ombre porte sur des aspects de méthode. Il apparaît en effet qu'un travail scientifique se doit d'être engagé afin d'objectiver les outils et les méthodes permettant d'identifier et d'analyser les activités (individuelles et collectives) des acteurs impliqués en relation avec ce type de territoire, ainsi que leurs retombées effectives. Certaines méthodologies envisagent une approche systémique (Braccini & Schmoll, 2021), d'autres une entrée quantitative basée sur l'usage de questionnaires (Moretti, 2021) ou encore de chronotopes d'apprentissage (Colleoni & Sapda, 2021), d'autres, enfin, se révèlent plus qualitatives, en mobilisant notamment des entretiens semi-directifs (Grimault, 2018; Huet, 2011). Finalement, le constat peut être fait d'une quasi-absence de travaux (Gwiazdzinski & Cholat, 2021a) interrogeant les méthodes de recueil et de traitement de données exploitées afin de décrire précisément tout à la fois les processus individuels et collectifs se déployant au sein du TA. Peu de travaux, par exemple, explicitent comment sont étudiés les apprentissages formels mais aussi informels et non formels des acteurs et des collectifs d'acteurs. Peu de travaux décrivent l'évolution des dynamiques collectives (en réseau ou inter-réseaux) au service des apprentissages des individus engagés. De la même manière, rares sont encore les travaux à expliciter ce qui est entendu par des « apprentissages collectifs » réalisés par les réseaux d'acteurs pluricatégoriels du TA.

La seconde zone d'ombre particulièrement significative relève du caractère « fortuit et émergeant » *versus* « instituable » du TA. Autrement dit, la question relative à la possibilité d'instituer intentionnellement par des ingénieries ou dispositifs un TA se pose. De la même manière, la question d'une possible émergence d'une forme de configuration locale plus ou moins fortuite reste ouverte. Cette question apparaît comme d'autant plus significative que la littérature du domaine, lorsqu'elle s'y attelle, ne répond pas de façon consensuelle. Pour certains auteurs (Braccini & Schmoll, 2021; Cristol, 2020, 2021), le TA ne peut être le fruit d'une ingénierie normée et préétablie. Cristol (2020, 2021) précise ainsi qu'on ne peut raisonnablement croire « aux méthodes d'ingénierie coopérative territoriale destin[es] à un acteur public désireux de créer des TA à partir de ses équipements ou de ses établissements éducatifs en suivant des étapes normées » (Cristol, 2020). Pour d'autres auteurs, en revanche, le TA est : « bel et bien un système d'acteurs ancré dans un espace approprié (Hoener, 1996) et constitué autour d'un dispositif » (Dussaux, 2017, p. 77). C'est là un point de vue auquel souscrivent différents auteurs qui se réclament d'une « géographie situationnelle²⁸ » (Gwiazdzinski & Cholat, 2021b, p. 39). Les auteurs précisent en effet qu' :

Autour du terme générique « territoire apprenant », se déploient actuellement des dispositifs « géo-pédagogiques » partenariaux, hybrides, in vivo, in situ et hors les murs. Dans un contexte favorable à la « territorialisation de l'activité éducative », à l'apprentissage par la pratique et à l'approche expérientielle (Gwiazdzinski & Drevon, 2018a, p.125).

Certains travaux enfin, sont plus nuancés. Ils invitent à sortir d'une logique de dispositif pour tendre vers une logique de démarche ou d'agencement (Huet, 2011).

Stimuler l'apprentissage sur les territoires supposerait donc d'intervenir pour faciliter et entretenir la création de nouveaux liens entre les acteurs et leur environnement territorial, tout en essayant de contrecarrer les tendances à l'organisation et à la finalisation qui dominent les logiques d'acteur (Huet, 2011).

Or, dans le champ de l'Éducation nationale, les rapports et les directives institutionnels sur la formation des enseignants du premier degré (Filtré, 2018; ministère de l'Éducation nationale, 2020, 2021a; Villani & Torossian, 2018) invitent à la constitution de déclinaisons diverses de TA (autrement nommés parfois établissement, réseaux, communautés,

²⁸ La géographie situationnelle ne relève pas d'un courant de la discipline Géographie. C'est un terme employé par Luc Gwiazdzinski, une sorte d'auto-appellation de ses travaux.

circonscription, académie apprenants). Si l'on s'attache à mettre en relation les textes institutionnels avec les conceptions du TA, portées par les travaux scientifiques, des écarts apparaissent. Les TA promus par les textes institutionnels de l'Éducation nationale relèvent davantage des conceptions nord-américaines mobilisant les concepts d'organisations apprenantes et de communautés d'apprentissage professionnelles que des conceptions scientifiques francophones sur les TA. Les finalités qui y sont associées témoignent en effet de préoccupations scolaro-centrées. Elles ciblent davantage l'efficacité du travail enseignant, de ses retombées sur l'apprentissage des élèves, par la mobilisation du collectif école ou d'un réseau de professionnels. Propres aux travaux francophones sur les TA, d'autres questions sont relatives à l'usage du territoire dans l'action éducative et pédagogique (Moretti, 2021; Rothenburger & Champollion, 2018), à la dimension sociale des apprentissages réalisés dans et hors les murs, ou encore à l'optimisation du travail partenarial (entre institutions, association, entreprises) en faveur d'un développement local. Notons que ces questions s'éloignent des fondements des textes institutionnels sur la formation des enseignants du premier degré. De plus, ces textes institutionnels promeuvent des modalités ou dispositifs de formation (i.e les échanges de pratiques entre pairs, le dispositif *Lesson Study*, le *coaching* entre pairs (ministère de l'Éducation nationale, 2020, 2021a; Villani & Torossian, 2018)). La question des dispositifs susceptibles de contribuer à l'émergence d'un TA reste entière d'un point de vue scientifique mais semble ne plus se poser du point de vue des textes institutionnels de l'Éducation nationale. Elle offre ainsi une perspective d'étude²⁹.

²⁹ Les analyses livrées dans les chapitres 1 et 2 sont rassemblées dans une note de synthèse, intitulée Territoire apprenant : cadrage politique et objet de recherche, à paraître dans la *Revue française de pédagogie*. Berterreix, C., & Chalies, S. (à paraître). Note de Synthèse. Territoires apprenants : Cadrage politique et objet de recherche. *Revue Française de Pédagogie*.

Section 5. Synthèse du premier ancrage scientifique et pré-délimitation de l'objet d'étude

1. Synthèse de l'ancrage scientifique sur le territoire apprenant

Les dimensions cumulatives des TA sont dégagées à la lecture des travaux. Ces conditions nous permettent d'avancer une première définition théorique d'un TA. **Agencant des ressources matérielles et symboliques (Debarbieux & Ferrier cités dans Gwiazdzinski & Drevon, 2018b), le TA relève d'une « organisation aux frontières non définies, constituée de plusieurs réseaux interdépendants » (Dussaux, 2017, p. 77) mobilisant des partenariats. Processuel, il repose sur une dynamique située et communautaire, vectrice d'apprentissages individuels et collectifs (Dussaux, 2017; Gwiazdzinski & Cholat, 2021a; Mees Gandon, 2021).**

D'un point de vue épistémologique, plusieurs acceptions du « territoire » sont proposées au sein des publications. La définition de Debarbieux (2003), issue de la discipline de la Géographie, semble particulièrement heuristique pour notre étude. Elle s'inscrit en cohérence avec la définition du TA précédemment formalisée et le cadre théorique de notre étude. Au sein de cette étude, le Territoire est ainsi entendu comme un « agencement de ressources matérielles et symboliques capable de structurer les conditions pratiques de l'existence d'un individu ou d'un collectif social et d'informer en retour cet individu et ce collectif sur sa propre identité » (Debarbieux, 2003, p.910).

En revanche, l'émergence d'entité collective, ou pour ainsi dire d'une « dynamique communautaire » ainsi que les « apprentissages collectifs » générés au sein du TA ne sont que peu éclairés épistémologiquement et empiriquement. Ce constat invite donc à travail d'éclairage conceptuel.

Enfin, la question de l'émergence d'un TA grâce à un dispositif de formation normé reste entière. Tentant d'y répondre, les modèles théoriques sur les collectifs convoqués au sein des publications sur les TA ont guidé une troisième revue de littérature afin de recenser des dispositifs de formation les mobilisant.

2. Pré-délimitation de l'objet d'étude

À la suite de ce premier travail de synthèse de littérature, un objet d'étude peut être pré-délimité.

Cette étude s'inscrit dans le domaine de la formation des enseignants du premier degré. Elle porte sur l'émergence d'un TA en formation et cherche à illustrer conceptuellement et empiriquement ce que seraient l'émergence d'une dynamique communautaire, ainsi que les apprentissages individuels et collectifs générés.

Or, la question des dispositifs de formation susceptibles de faire émerger un TA reste entière. Ce questionnement est à l'origine de la troisième revue de littérature détaillée ci-après. Elle vise l'étude des caractéristiques et des effets des dispositifs de formation mobilisant une dimension située (mobilisatrice des expériences et des lieux de travail), et des modèles théoriques collectifs (communauté de pratique, communauté d'apprentissage professionnelle, organisation apprenante) mentionnés au sein des publications sur le TA.

Chapitre 3. Faire émerger un territoire apprenant : une pluralité de dispositifs de formation

De quels éclairages scientifiques dispose-t-on quant aux dispositifs de formation favorisant potentiellement l'émergence d'un TA ? Quels dispositifs de formation relèvent d'un processus situé, collectif et partenarial ? Plus précisément, quels aspects de ces dispositifs participent à l'émergence d'une dynamique communautaire (Dussaux, 2021), vectrice d'apprentissages individuels et collectifs (Dussaux, 2017; Gwiazdzinski & Cholat, 2021a; Mees Gandon, 2021) ?

Organisé en quatre sections, ce chapitre porte sur l'étude des dispositifs de formation mobilisant i) les expériences et les lieux de travail des participants et ii) des modèles de collectifs à des fins de formation.

La Section 1 expose une définition du concept de dispositif de formation et précise des éléments d'éclairage théoriques relatifs aux communautés de pratique, aux communautés d'apprentissage professionnelles ou encore aux organisations apprenantes.

La Section 2 développe les éléments méthodologiques adoptés afin de constituer et traiter le corpus de publications scientifiques recensées.

La Section 3 détaille les résultats de l'analyse menée. Elle décrit la manière dont les dispositifs identifiés seraient susceptibles d'entretenir une dimension située du TA, en mobilisant les expériences professionnelles des participants, et/ou le recouvrement de lieux de travail et de formation à des fins de formation.

La Section 4 précise la manière dont les dispositifs participent à la dimension collective du TA. Elle porte précisément sur la nature de l'engagement des collectifs de professionnels au sein des dispositifs de formation recensés. L'adressage du dispositif, la référence à un soubassement théorique d'une communauté mobilisée, la question du *leadership* et de la place du formateur, les intérêts et limites perçues y sont ainsi analysés.

Section 1. Dispositif de formation et modèles théoriques de collectifs : éléments de définition

1. Définition d'un dispositif de formation

Il nous est apparu important de définir le concept de dispositif de formation. Selon une dimension philosophique, un dispositif « est ce qu'une société met en place pour "lutter contre" ce qui, pour elle, "fait problème" » (Foucault cité par Paul, 2012, p. 16). Employé en formation depuis les années 1990, le dispositif de formation « englobe les lieux, les méthodes et l'ensemble fonctionnel des acteurs et des moyens mobilisés en vue d'un objectif » (Albero, 2010 p.1). Plus en détail, les dispositifs de formation renvoient à l'organisation d'éléments précis tels que les méthodes, les outils, les acteurs, les procédures, les principes d'action articulés poursuivant un but. Albero (2010) précise ainsi, qu'un dispositif de formation :

se présente d'emblée comme l'artefact fonctionnel qui matérialise une organisation particulière d'objets, d'acteurs, de structures et de systèmes de relations, en fonction des objectifs de formation dans une situation donnée. L'offre même du dispositif aux utilisateurs impose certains modes de perception des problèmes et d'action, (pré-)inscrits dans certaines formes de rapport au temps, à l'espace, aux objets, aux humains et à l'action. (paragr.10)

Les résultats de la littérature scientifique exposés dans ce chapitre portent sur les dispositifs de formation comportant à la fois une dimension située et collective. Ces dispositifs rapatrient ou mobilisent, d'une part, l'expérience des acteurs engagés sur les lieux d'exercice (notamment les situations de travail au sein d'une circonscription, d'un établissement ou de leur mise en réseau) et, d'autre part, des communautés professionnelles engagées dans l'analyse des expériences vécues, anticipées ou rapatriées à des fins de formation. Le recensement et l'analyse de ces dispositifs sont ainsi susceptibles, d'une part, de fournir des éléments de connaissance permettant la conception d'un dispositif de formation favorisant l'émergence d'un TA, et d'autre part, de favoriser des apprentissages individuels et collectifs mis en avant au sein des publications sur les TA.

2. Différents modèles théoriques de collectifs

Au sein des publications sur le TA, des modèles de collectifs sont mentionnés, théorisés différemment selon les travaux. Ainsi, trois grandes théories connues émergent. Elles sont décrites ci-après.

Un premier modèle théorique est la communauté de pratique. Issue de la psychologie culturelle et s'inscrivant à l'origine dans une approche anthropologique, modéliser ce qu'est une communauté de pratique nécessite de s'inscrire dans une théorie sociale (Lièvre et al., 2016 ; Wenger, 2005, p.9). Elle peut se définir comme : « Un groupe de personnes qui partagent un intérêt, des problèmes spécifiques, ou une passion sur un sujet et qui souhaitent approfondir leur connaissance et leur expertise dans ce domaine en interagissant de manière régulière » (Wenger et al., 2002, p.4). Trouvant son origine dans les travaux de Lave et Wenger (1991), cette théorie repose sur un postulat fort : la participation à une communauté aurait pour conséquence de se former. Elle éclaire notamment les apprentissages des nouveaux venus dans une communauté. Dans le détail, Escalié et Chaliès (2011) le traduisent ainsi : la participation à la communauté « permet la construction de connaissances assimilables à des significations négociées entre les membres de la communauté, c'est-à-dire à des expériences constitutives d'une pratique sociale partagée (Barcet, Bonamy, Esnault et al., 2004 ; Wenger & Gervais, 2005) » (p.3). Ainsi « l'apprentissage et le développement se produisent lorsqu'une personne participe aux activités de sa communauté transformant ainsi sa compréhension, ses rôles et ses responsabilités au fil de sa participation » (Rogoff et al., 1996, p. 390).

Il existe une seconde théorisation du collectif de professionnels au sein des travaux menés sur le TA : la communauté d'apprentissage professionnelle (Labelle et al., 2020; Leclerc, 2012; Vescio et al., 2008). Sept indicateurs lui sont particulièrement attribués : i) une vision de l'école partagée, ii) des conditions physiques et humaines qui permettent aux enseignants de collaborer, d'apprendre et de partager ensemble, iii) une culture collaborative au sein de l'école, iv) une manifestation du leadership de la direction et des enseignants, v) la diffusion de l'expertise et l'apprentissage collectif, vi) les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives, vii) ainsi que la prise de décision basée sur l'utilisation de données précises (Leclerc, 2012, p. 26).

Enfin, un troisième modèle théorique est également mobilisé dans certains écrits sur le TA. Il s'agit de l'organisation apprenante (Argyris & Schön, 1996; Leplat, 2002). Cette théorie repose sur un postulat central : une organisation est capable « d'apprentissage ». Cet apprentissage organisationnel fait ainsi référence « aux connaissances, savoir-faire, techniques et pratiques diverses qu'une organisation peut développer » (Argyris & Schön, 2001, paragr. 13). Au cœur des comportements interpersonnels, soit ces apprentissages organisationnels se déroulent en « simple boucle », c'est-à-dire : « au sein de systèmes de

valeurs déjà existants (dans l'organisation) et de cadres d'action dans lesquels ces valeurs s'inscrivent » (*Ibid*). Soit, ils se déroulent en « double boucle ». Ils impliquent alors « des changements de valeurs et de cadres mais appellent aussi à une forme d'investigation critique qui intègre des schémas de pensée différents » (Argyris & Schön, 2001, paragr. 13). Cette seconde forme d'apprentissage amène l'organisation à revoir sa stratégie, ses valeurs, sa lecture de l'environnement, etc. (*Ibid*).

Section 2. Méthodologie employée pour la constitution de la revue de littérature scientifique

1. La stratégie de recherche des publications du domaine

Plusieurs bases de données comme CAIRN, HAL/TEL, Thèses, SUDOC, Veilles et analyses de l'Institut français de l'éducation, Isidore, Érudit, BABORD +, ERIC, Elsevier Science Direct ont été interrogées afin de constituer cette revue. De nombreuses références à des modèles théoriques sur les collectifs sont mentionnées au sein des études sur le TA dans le domaine de la formation. Ces références ont guidé la définition des mots clés suivants, entrés dans les bases de données : « formation des enseignants » et « communauté de pratiques », « communauté apprenante », « communauté d'apprentissage », « établissement apprenant », « établissement formateur » soit en anglais "*community of practice*" and "*teacher training*", "*learning schools*" and "*teacher training*", "*workplace*" and "*teacher training*". À ce stade, ce sont 1350 études qui ont été identifiées.

2. Définition des critères d'inclusion et d'exclusion

Les critères d'inclusion et d'exclusion indiqués dans le Tableau 4 ci-dessous ont été définis comme suit. Ils ont permis de répertorier les articles retenus pour cette revue de littérature scientifique.

Tableau 4 : Critères d'inclusion et d'exclusion permettant de répertorier les publications scientifiques

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
<ul style="list-style-type: none"> - Études qui portent sur les communautés de pratiques et la formation enseignante. - Études qui portent sur les établissements apprenants, établissements formateurs. - Études qui portent sur la professionnalisation des enseignants novices dans le jeu de l'alternance. - Études qui tiennent compte des dispositifs de formation au sein d'établissements. - Études qui s'appuient sur l'activité réelle ou les situations de travail comme dispositifs de formation au sein des établissements. 	<ul style="list-style-type: none"> - Études qui portent sur les communautés de pratique, communautés apprenantes et les apprentissages des élèves. - Études qui évoquent les communautés en ligne, ou à distance. - Études qui portent sur les communautés d'enseignants qui n'officient pas dans un même établissement scolaire (territoire), ou réseau. - Études qui portent sur les enseignants expérimentés uniquement.

Le Tableau 5 ci-dessous, offre une vision synoptique des études identifiées puis sélectionnées :

Tableau 5 : Résultats de la recension des publications portant sur les dispositifs usant des situations de travail et des collectifs à des fins de formation

Bases de données	Articles répertoriés	Articles sélectionnés	Total articles retenus
Cairn	École apprenante : 4 Établissement apprenant : 7 Communauté apprenante : 22 Établissement formateur : 31 « Communauté de pratique » et « formation des enseignants » : 120 « Action de formation en situation de travail » et « enseignant » : 3 « Dispositif de formation » et « enseignant » et « collaboration » : 71	École apprenante : 0 Établissement apprenant : 5 Communauté apprenante : 3 Établissement formateur : 7 « Communauté de pratique » et « formation des enseignants » : 36 « Action de formation en situation de travail » et « enseignant » : 2 « Dispositif de formation » et « enseignant » et « collaboration » : 11	64
HAL/TEL	Établissement apprenant : 0 Établissement formateur : 30 « Communauté de pratique » et « formation des enseignants » : 3	Établissement apprenant : 0 Établissement formateur : 4 « Communauté de pratique » et « formation des enseignants » : 2	6
Thèses	Établissement apprenant : 0 Établissement formateur : 3 « Communauté de pratique » et « formation des enseignants » : 4	Établissement apprenant : 0 Établissement formateur : 1 « Communauté de pratique » et « formation des enseignants » : 1	2
Sudoc	Établissement apprenant : 0 Établissement formateur : 3 « Communauté de pratique » et « formation des enseignants » : 4	Établissement apprenant : 0 Établissement formateur : 1 « Communauté de pratique » et « formation des enseignants » : 0	1
Dossier de veille IFE	6	6	6
Isidore	Établissement apprenant : 4 Établissement formateur : 15 « Communauté de pratique » et « formation des enseignants » : 576	Établissement apprenant : 1 Établissement formateur : 2 « Communauté de pratique » et « formation des enseignants » : 24	27
Erudit	Établissement apprenant : 15 Établissement formateur : 2 « Communauté de pratique » et « formation des enseignants » : 0	0	0
BABORD+	Établissement apprenant : 0 Communauté apprenante : 22 Établissement formateur : 11	Établissement apprenant : 0 Communauté apprenante : 0 Établissement formateur : 3	3
ERIC	«workplace» and «teacher training» 56 /depuis 2000 «learning school» and «teacher training»: 49 depuis 2000 «professional development school” and «teacher training»: 39 «learning organization» and «teacher training»: 4 «Community of practice» and «teacher training» : 51	«workplace» and «teacher training» : 14 retenus «learning school» and «teacher training» : 5 «professional development school and «teacher training» : 7 «learning organization» and «teacher training»: 0 «Community of practice» and «teacher training» : 8	34
Elsevier Science Direct	« Community of practice » and « teacher training » not “virtual” not “online” : 141 «Professionnal Developpement School» and "teacher training" (2011 à 2019) : 21	« Community of practice » and « teacher training » not “virtual” not “online” : 56 " Professionnal Developpement School " and "teacher training" : 5	61
Total articles retenus			204

Par la suite, l'étude des références bibliographiques des travaux sélectionnés a permis de prolonger ce premier corpus avec une trentaine d'écrits scientifiques jugés pertinents. Ceux-ci permettaient de préciser certains concepts liés à notre objet de recherche ou de compléter certains résultats issus des études scientifiques répertoriées.

Au total, 204 publications ont été retenues.

3. Analyse des publications scientifiques sélectionnées et construction des résultats

3.1 Traitement des publications recensées et production de nomenclatures

L'analyse des publications a été réalisée selon une approche qualitative fondée sur une démarche abductive (Joannidès & Berland, 2008) permettant de les catégoriser progressivement. Cette catégorisation s'est effectuée de façon itérative (Strauss & Corbin, 1998). Le traitement des publications a ainsi permis d'identifier des récurrences d'éléments au sein des publications et de produire deux nomenclatures utilisées pour lire, analyser et décrire les dispositifs de formation recensés. Ces nomenclatures ont été réduites pour ne répondre qu'aux besoins liés à notre objet d'étude. Ainsi, deux résultats ont été produits : le premier catégorise les dispositifs de formation recensés selon leur manière de mobiliser les expériences des formés, les lieux de travail et de formation. Le second résultat catégorise les dispositifs de formation recensés selon le mode de mobilisation des collectifs de professionnels.

Dans le détail, la première nomenclature comporte : i) le type de formation dans lequel ces dispositifs de formation sont mobilisés (FI, FC...), ii) le lieu du déroulé de la formation, iii) les formes d'expériences de travail mobilisées, iv) les principes structurants de ces dispositifs et v) leurs retombées, notamment sur le développement professionnel.

La seconde nomenclature propre aux caractéristiques et aux modèles théoriques des collectifs engagés dans les dispositifs de formation recensés comprend : i) les caractéristiques des participants (leur expérience professionnelle, leur ancrage au lieu de formation) et ii) la question du *leadership* et de la place du formateur dans de tels dispositifs.

3.2 Précautions de lecture

Précisons tout d'abord que les fondements théoriques (psychanalyse, clinique de l'activité, philosophie de la pratique, ergonomie, etc.) et les contextes de déploiement (FI et/ou FC, milieu professionnel, etc.) des dispositifs de formation recensés sont multiples. Notons aussi que ces dispositifs connaissent des évolutions, des transformations, ne serait-ce que par les appropriations des différents systèmes éducatifs nationaux (comme par exemple, les « *Lesson Studies* » qui connaissent des variations dans la démarche selon leur déploiement dans différents pays³⁰). Ils sont également institués et modifiés par des approches de recherche (les « Groupes d'Appui Pédagogiques » et les « Projets d'Initiative Locale Adossés à la Recherche » notamment), ou selon qu'ils sont déployés en formation initiale ou continue (les « Enquêtes Collaboratives », les « Analyses de Pratique »), au sein d'un institut de formation ou bien en lieu et place du travail, en établissement.

L'exercice de catégorisation proposé dans les deux résultats réduit et simplifie nécessairement ces aspects.

Section 3. Usages des expériences et des lieux : entretenir la dimension située du territoire apprenant

Au sein des publications propres au TA, différents aspects témoignent de son caractère situé et « expérientiel ». En effet, l'analyse des publications souligne que les acteurs réunis en réseau travaillent à partir et avec les spécificités du contexte dans lequel ils agissent (e.g. Moretti, 2021). Ils tiennent compte des spécificités locales (Dussaux, 2010, 2011 ; Grimault, 2018). Ils se saisissent, par exemple, des spécificités relatives aux activités des usagers du territoire (Grimault, 2018) ou encore aux besoins d'apprentissages singuliers des élèves (Blanc-Maximin & Floro, 2017; Moretti, 2021, 2019; Roméro & Chiardola, 2019; Rothenburger & Champollion, 2018). Le concept de TA relève en somme d'une approche expérientielle selon laquelle le territoire se fait et se défait *in situ* du fait des actions menées par les acteurs suite

³⁰ Pour plus de détails, voir le billet éduveille : <https://eduveille.hypotheses.org/8809>

à une réflexion collective et à des expérimentations partagées (Braccini & Schmoll, 2021; Bachelart & Crépeau, 2021).

Quels aspects et principes, au sein des dispositifs de formation recensés, sont susceptibles de recourir et participer à cette dimension située et expérientielle du TA ? En suivant, ces aspects sont détaillés. Trois grandes familles de dispositifs de formation, mobilisant les lieux et les expériences de travail, émergent à la lecture des publications. La Figure 4 en propose une vision synoptique.

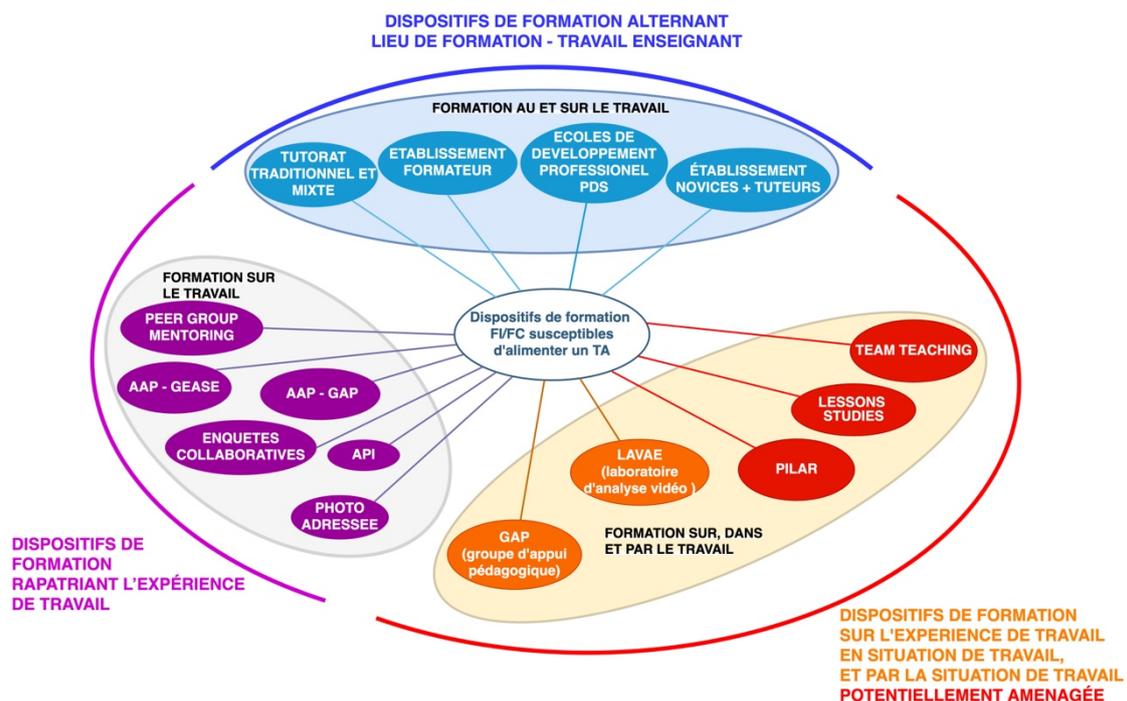


Figure 4 : Familles de dispositifs de formation mobilisant les expériences et les lieux de travail

Sur cette figure, un déplacement du centre de gravité de la formation en direction du lieu professionnel est notable.

En effet, une première famille (couleur violette) rassemble les dispositifs de « formation sur le travail ». Nous la qualifions ainsi car ces dispositifs s'appuient essentiellement « sur » l'analyse du travail. Plutôt a-situés dans leur mise en œuvre, ces dispositifs alimentent un processus de réflexivité sur l'expérience professionnelle vécue, dans l'objectif de susciter potentiellement des transformations de la pratique auprès des enseignants formés (Marcel et al., 2002).

Dans cette perspective, c'est le rapatriement, en formation, de l'expérience professionnelle des acteurs engagés qui permettrait de tenir compte des spécificités locales

du TA (propres aux activités professionnelles vécues ou encore aux besoins des élèves). Cette modalité au sein d'un dispositif de formation pourrait participer à la dimension située d'un TA.

D'autres dispositifs de « formation au et sur le travail » sont regroupés au sein d'une deuxième famille (couleur bleue). Ils ambitionnent généralement le rapprochement des centres de formation vers les lieux professionnels (les établissements) pour former « au et sur le travail » grâce à des modalités d'alternance entre deux lieux, le travail et l'université. Nous qualifions cette famille ainsi car ces dispositifs s'appuient essentiellement « sur » l'analyse du travail, alternée avec une expérience au travail, autrement dit sur son lieu. Au sein de cette famille, moins d'aspects semblent facilement exploitables pour notre objet d'étude.

Enfin, une troisième famille (couleur orange-rouge) rassemble les dispositifs de « formation sur le lieu de travail en situation de classe potentiellement aménagée ». Ces dispositifs de formation se déroulent en établissement, « sur » le lieu de travail. Ils tirent parti d'une i) anticipation et d'une analyse des situations d'enseignement (« sur » le travail), ii) du potentiel formateur de l'expérience de travail « ordinaire » ou aménagée dans une visée d'apprentissage ou de développement professionnel (« par » l'expérience du travail). Cette multiplicité et la diversité des usages de l'expérience des formés : anticipée, *in situ*, *in situ* aménagée, analysée ultérieurement, offrirait de vraies perspectives pour soutenir la dimension située et expérientielle d'un TA. Plusieurs aspects en seront retenus.

1. Première famille : rapatrier les expériences de travail

Dans la Figure 4 ci-dessus, la première famille de dispositifs de formation se distingue nettement. Nous la qualifierons de dispositif de formation « sur le travail enseignant » (Figure 5, ci-dessous). Les expériences de travail vécues par les acteurs formés sont en effet rapatriées pour les analyser.

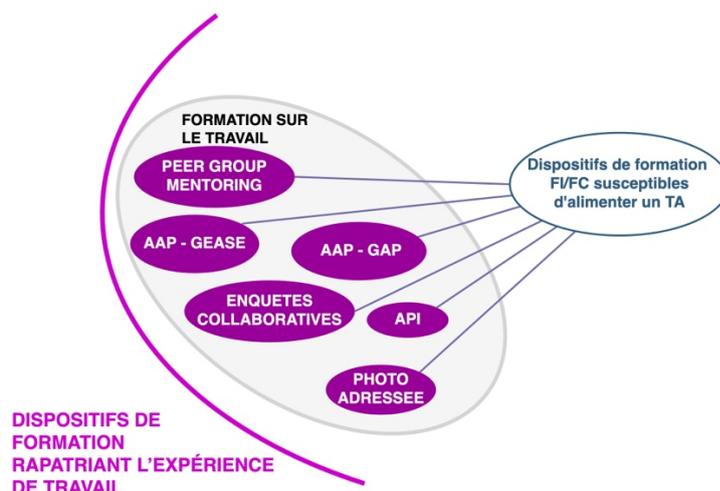


Figure 5 : Famille de dispositifs de formation rapatriant les expériences de travail vécues

Au cœur des dispositifs associés à cette famille la modalité centrale de formation employée consiste à mener une analyse des expériences de travail rapatriées sous différentes formes, par les acteurs formés. Sont ici notamment recensés les dispositifs de types « Groupes d’Entraînement à l’Analyse des Situations Éducatives » (Etienne & Fumat, 2018; GFR, 2004), « Ateliers d’Analyse de Pratique » et « Groupes d’Approfondissement Professionnel et Personnel » (Ibid.), « Enquêtes Collaboratives » (Muller & Lussi Borer, 2016), et « *Peer Group Mentoring* » (Tynjälä et al., 2019), « Photo adressée » (Mouton & Félix, 2018) et le dispositif d’analyse sur photo « API » (Deprit & Van Nieuwenhoven, 2021).

Ces dispositifs de formation ont pour finalité principale de permettre le questionnement et l’analyse collective des expériences de travail, à partir des représentations et des significations exprimées par les formés (Viard, 2009), afin de transformer leurs dispositions à agir (Muller & Lussi Borer, 2016), les stratégies à adopter pour une expérience à venir (GFR, 2004; Loizon & Charvy, 2018), et *in fine*, leurs pratiques effectives de classe (Altet, 2000).

1.1 Type de formation

Les dispositifs ici recensés sont exploités dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants. Dans le cadre de la formation initiale, ils sont employés pour soutenir la professionnalisation des enseignants (Geeraerts et al., 2015; Lussi Borer & Muller, 2016; Petignat, 2015) grâce, notamment, au développement de la réflexivité des formés sur

leur pratique (GFR, 2004; Korhonen et al., 2017; Lussi Borer & Muller, 2016; Muller & Lussi Borer, 2017). Ils permettent plus précisément de mieux articuler leurs savoirs pratiques et théoriques mais aussi de construire leur identité professionnelle (Altet, 2000, 2012; Cavanagh & King, 2020; Geeraerts et al., 2015; GFR, 2004; Korhonen et al., 2017; Tynjälä et al., 2019).

Ces dispositifs sont, en outre, employés à l'international, en formation continue des enseignants des premier et second degrés. Les « *Peer-group mentoring* » (Geeraerts et al., 2015; Korhonen et al., 2017; Tynjälä et al., 2019; Uitto et al., 2016), ou encore les analyses de pratiques³¹ regroupant les « Groupes d'Approfondissement Professionnel et Personnel » et les « Groupes d'Entraînement à l'Analyse des Situations Éducatives » (Bichsel, 2014; GFR, 2004; Loizon & Charvy, 2018) sont régulièrement exploités pour accroître le développement des enseignants ayant déjà une expérience professionnelle.

1.2 Le lieu du déroulé de formation

Le lieu de formation ne semble pas décisif pour le bon déroulement des formations prenant appui « sur le travail enseignant ». Par exemple, ce type de dispositif de formation se réalise en dehors des écoles pour les « *Peer-group mentoring* » (Geeraerts et al., 2015) ou en Institut de formation des maitres pour les enquêtes collaboratives déclinées avant 2017 (Lussi Borer & Muller, 2016).

Le lieu est d'ailleurs assez rarement précisé dans les publications concernant les « Groupes d'Approfondissement Professionnel » et « les Ateliers d'Analyse de Pratique » (GFR, 2004). Les dispositifs de formation prenant appui « sur le travail enseignant » reposent essentiellement sur le processus d'analyse des situations de travail vécues par l'un des formés et rapatriées pour la formation. Ce ne sont donc pas les lieux du déroulé de formation mais les expériences de travail rapatriées analysées (situation problématique, problème de travail, réel du travail) qui sont centrales dans le déroulement de ce type de

³¹ Les analyses de pratiques professionnelles regroupent différentes démarches issues des Groupes Balint, pour l'accompagnement des équipes médicales, dans les années 1950, 1960 (Cristol, 2017). Parmi elles, on retrouve les groupes d'approfondissement professionnel et personnel, les groupes d'étude et d'analyse de situation éducative, décrits tous deux ci-dessus, ou encore les groupes de Soutien au Soutien – que nous avons choisi de ne pas évoquer ici (GFR, 2004). Ces derniers sont en effet davantage centrés sur les élèves, la relation et l'image identitaire (*Ibid.*), selon nous.

dispositif. Ce n'est pas l'expérience en relation avec le territoire d'exercice qui est en soi vectrice d'apprentissage au sein de cette famille, c'est son analyse collective *a posteriori*.

À première vue, cet aspect semblerait diverger avec certaines conceptions du TA. Toutefois, il est à noter que la dimension située du TA peut être mobilisée et alimentée en retour grâce au rapatriement et à l'analyse de l'expérience vécue et située des formés en formation. Un aspect qui peut s'avérer intéressant pour la conception du dispositif de formation support de notre étude.

1.3 La mobilisation des expériences de travail

Ces dispositifs utilisent souvent le récit d'expériences de classe vécues comme problématiques (GFR, 2004). Ils permettent de former soit sur « l'activité du sujet enseigné », soit sur « l'activité du sujet enseignant » (GFR, 2004, p. 11) ou de façon plus générique sur le travail enseignant (Muller & Borer, 2018). Ainsi, ces expériences ciblent le plus souvent l'activité d'enseignement en classe (GFR, 2004; Lussi Borer & Muller, 2016; Tynjälä et al., 2019), et plus spécifiquement le travail réel engagé en leur sein par les formés (Félix & Mouton, 2018; Lussi Borer & Muller, 2014).

Toutefois, ces récits peuvent aussi porter sur i) des expériences de travail collaboratif entre collègues comme par exemple les réunions d'équipe (GFR, 2004), ii) sur l'activité d'acteurs ciblés, comme celle de la direction d'école (Bichsel, 2014), iii) sur des situations éducatives complexes plus larges (GFR, 2004; Laieb, 2010), comme des situations relevant de la relation école-famille ou d'un travail entre partenaires (GFR, 2004).

La perspective d'analyser collectivement des problèmes en lien avec le territoire fait écho à des publications sur le TA. Ces dernières envisagent l'étude de questions authentiques issues du territoire (Cristol, 2021 ; Dussaux, 2010; Grimault, 2018), afin de tenir compte des spécificités locales (Dussaux, 2010, 2011 ; Grimault, 2018). Ces spécificités relatives aux activités des usagers du territoire (Grimault, 2018) ou encore aux besoins d'apprentissages singuliers des élèves seraient possiblement étudiées grâce à l'analyse des expériences vécues rapatriées. Cette possibilité interroge alors les moyens de rapatrier l'expérience vécue des acteurs formés.

Au sein de cette famille de dispositifs, les expériences vécues en situation de travail sont rapatriées en formation au moyen : d'une pratique narrative orale d'un des formés (par

exemple dans les « Groupes d'Approfondissement Professionnel et Personnel », les « Groupes d'Entraînement à l'Analyse des Situations Éducatives » et certains dispositifs de « *Peer-Group Mentoring* » (Altet, 2000; Bichsel, 2014; Estola et al., 2014; GFR, 2004)), au moyen d'un récit oral ou d'un écrit autobiographique (Estola et al., 2014), ou encore par l'intermédiaire de cartes de dialogues (par exemple dans certains « *Peer-Group Mentoring* » (Tynjälä et al., 2019)).

Les expériences vécues en situation de travail sont ainsi convoquées au fil de la discussion, des échanges et des analyses entre formés (Tynjälä et al., 2019).

Enfin, le dispositif des « Enquêtes collaboratives » mobilise, quant à lui, des captations audiovisuelles de la pratique de classe des formés, là où d'autres usent de prises de photos (Deprit & Van Nieuwenhoven, 2021; Félix & Mouton, 2018). Parfois ces captations sont complétées par des entretiens après coup, comme par exemple des entretiens d'autoconfrontation simple, collective ou croisée, ou plus rarement d'instruction au sosie (Lussi Borer & Muller, 2016; Muller & Lussi Borer, 2016, 2017).

En lien avec l'objet d'étude pré-délimité, il semblerait intéressant de retenir ces différents moyens et artefacts : récits, photo adressée, captations vidéos qui favoriseraient l'analyse de l'expérience passée et située des formés.

1.4 Les principes structurants des dispositifs de formation sur le travail

De manière significative, le travail d'analyse des expériences vécues en situation de travail s'organise selon un cadre précis au sein des dispositifs de formation prenant appui sur le travail. *A minima*, quatre étapes du déroulé de formation sont respectées pour les « Groupes d'Approfondissement Professionnel et Personnel » (GFR, 2004), au maximum neuf lors des « Enquêtes collaboratives » (Lussi Borer & Muller, 2016; Muller & Lussi Borer, 2016, 2017).

De façon prototypique, les principales étapes sont les suivantes : i) définition d'un cadre sécurisant et du fonctionnement du dispositif, narration ou visionnage d'une situation de travail vécue préalablement à la formation ; ii) analyse compréhensive collective avec les pairs ; iii) mutualisation et études d'alternatives constituées par le groupe.

Dans le détail, la première étape des dispositifs de formation s'articule autour de l'élaboration d'un plan d'action pour les « *Peer-Group Mentoring* » (calendrier, lieu,

fonctionnement, organisation, règles) (Tynjälä et al., 2019), de l'exposition d'un cadre sécurisant et du choix d'un thème et/ou d'un narrateur volontaire qui raconte une situation problème lors des « Groupes d'Entraînement à l'Analyse des Situations Éducatives » et des « Groupes d'Appui Pédagogique ». Les « Enquêtes collaboratives », elles, se démarquent sur ce point. « Orientées-activité », elles usent de traces audiovisuelles des situations de travail. Les deux premières étapes de ce dispositif visent l'établissement des précautions éthiques et méthodologiques de fonctionnement. En leur sein, les formateurs conduisent les formés à prendre conscience de leur regard « normé » sur l'activité professionnelle et leur apportent des concepts et des outils d'analyse pour réduire la part « subjective » de leur activité d'analyse du travail (Lussi Borer & Muller, 2016; Muller & Lussi Borer, 2016, 2017).

Lors de l'étape suivante, un temps conséquent au sein des dispositifs est consacré à l'analyse collective des expériences de travail rapatriées. Cette analyse peut prendre des formes variées. Elle est de nature orale lors « Groupes d'Entraînement à l'Analyse des Situations Éducatives » (GFR, 2004; Laieb, 2010), et écrites lors des « Groupes d'Approfondissement Professionnel et Personnel » (GFR, 2004; Thiébaud, 2013).

Au sein des « *Peer-Group Mentoring* », l'analyse s'effectue grâce à un partage oral d'histoires personnelles, réfléchies à un niveau plus théorique. Lors des « Enquêtes collaboratives », cette analyse prend une forme orale avec des allers-retours entre « descriptions, interprétations et évaluations des activités » des formés, appuyées sur des autoconfrontations collectives (Lussi Borer & Muller, 2016, p. 204). La finalité est d'envisager de nouvelles solutions professionnelles à partir des expériences vécues analysées.

La dernière étape des dispositifs permet le plus souvent de formaliser les solutions professionnelles retenues comme alternatives pour transformer la pratique du ou des formés. Le travail consiste alors essentiellement à envisager le caractère (in)exploitable de ces solutions en les projetant dans les futures situations de travail. Ce travail est mené par le narrateur seul, comme par exemple dans les « Groupes d'Entraînement à l'Analyse des Situations Éducatives », aidé par les pairs au sein des « Groupes d'Appui Pédagogique » (GFR, 2004), ou porté des cercles de clôture pour le « *Peer-Group Mentoring* » (Tynjälä et al., 2019). De ce point de vue, le dispositif d'« Enquêtes collaboratives » apparaît comme particulièrement heuristique. Son caractère potentiellement longitudinal est parfois mis en avant (Lussi Borer & Muller, 2016). De ce fait, il offre la possibilité aux formés d'essayer les solutions en contexte de travail et d'envisager in situ leur pertinence. Certains dispositifs

donnent l'opportunité de faire de ces alternatives l'objet d'une nouvelle séance de formation (*Ibid.*)

Alimenter la dimension située d'un TA, en rapatriant les expériences de formés pour les analyser collectivement, supposerait également de délibérer collectivement sur des questions organisationnelles et d'assurer un cadre éthique de fonctionnement. Ces précautions apparaissent importantes à considérer dans le cadre de l'objet d'étude de cette thèse.

Notons pour conclure sur ce point qu'au sein de cette famille de dispositifs l'idée de l'évaluation normée de l'activité est écartée (Altet, 2000; Geeraerts et al., 2015; GFR, 2004; Korhonen et al., 2017; Lussi Borer & Muller, 2016). « Les analyses de pratiques ne mesurent pas d'écart à la norme » (Altet, 2000, p. 32). Les dispositifs de formation prenant appui « sur le travail enseignant » ne se centrent donc pas sur un contenu déterminé à transmettre qui orienterait les pratiques des formés vers de bonnes pratiques. En cela, ces dispositifs semblent avant tout fondés sur des approches porteuses de cultures de métier (Michelot, 2011). Cet aspect s'inscrit d'ailleurs en cohérence avec la dimension culturelle du TA mise en avant par certaines publications scientifiques (Dussaux, 2017 ; Moretti, 2021 ; Rieutort, 2021).

1.5 Les retombées de ces dispositifs

Plusieurs retombées positives de ce type de dispositifs sont défendues au sein des publications. Les dispositifs de formation prenant appui « sur le travail enseignant » génèrent des apprentissages individuels. Ils permettent aux formés d'enrichir leurs significations sur le travail et de gagner en pertinence dans leurs analyses des situations professionnelles (Bishop, 2013; GFR, 2004; Muller & Lussi Borer, 2016). Ces dispositifs permettent par ailleurs d'envisager une variété significative de solutions professionnelles potentiellement exploitables par les formés au cours de futures situations de travail (Muller & Lussi Borer, 2016). Les « *Peer-Group Mentoring* » sont plus spécifiquement considérés, au sein de la littérature, comme des dispositifs permettant d'accompagner le développement et l'identité professionnels tout au long de la carrière (Geeraerts et al., 2015; Tynjälä et al., 2019). Ils développent la confiance en soi chez les enseignants novices et entretiennent la motivation chez les enseignants en fin de carrière (Geeraerts et al., 2015). L'ensemble de ces retombées permet sans doute de mieux comprendre leur mise en avant au sein des études PISA. Certains

dispositifs sont en effet présentés comme ayant des effets positifs sur la réussite des élèves (*Ibid.*).

Toutefois les dispositifs prenant appui « sur le travail enseignant » ne présentent pas que des avantages. Plusieurs limites y sont associées au sein de la littérature. Si les situations de travail sont rapatriées au sein du dispositif, l'analyse collective repose sur des éléments mémorisés, sur les interprétations, sur la subjectivité des narrateurs exposant leur expérience. Laieb (2010) précise en ce sens que « lorsque le narrateur parle, il élabore dans son discours un mélange subtil de faits bruts, de représentations imaginaires et d'interprétations personnelles qui donnent du sens à ce qu'il a vécu » (p.81-82). Pour certains dispositifs de cette famille (par exemple : l'enquête collaborative, la photo adressée, l'analyse sur photo « API ») l'usage des traces audiovisuelles, de photos, comme support d'analyse relève d'une entrée différente et pour certains, novatrice. L'emploi de ces traces vidéo et photos peut pallier certaines difficultés de mémorisation des expériences rapatriées par les formés. Cela étant, l'usage de la vidéo pose des problèmes d'acceptabilité. Les formés ont moins d'aisance à travailler sur leur propre activité filmée lorsque ce support est privilégié (Muller & Lussi Borer, 2016).

Pour finir, notons que ce type de dispositifs n'accompagne pas la transformation effective des pratiques des formés.

1.6 Zones d'ombres et perspectives d'études

Il est toutefois à noter au sein de ces travaux, la difficulté de véritablement apprécier les retombées de ce type de dispositif sur la pratique professionnelle effective des formés (Lussi Borer & Muller, 2016). En outre, ce point reste une véritable zone d'ombre pour plusieurs dispositifs de formation, par exemple, pour les ateliers d'analyse de pratique. Les études se centrent le plus souvent sur les enjeux de ce type de dispositifs (Altet, 2000), sur les conditions favorables à leur déploiement (GFR, 2004; Lamy, 2002; Rebetez, 2017), sur l'évolution des intentions, sur le changement de représentation des acteurs ou de propos déclaratifs témoignant de la transformation de leur activité (Lussi Borer & Muller, 2016; Petignat, 2015).

Ces différentes zones d'ombre rejoignent les constats précédents concernant les effets générés par les TA. Les transformations et les apprentissages effectifs générés sont rarement

retracés. Ainsi, la mesure de l'impact de tels dispositifs sur les pratiques effectives des formés demeure une perspective de recherche. Les méthodologies fondées sur une approche ergonomique du travail nous paraîtraient une voie possible pour y répondre.

2. Les dispositifs de formation « au et sur le travail enseignant »

L'analyse de la littérature scientifique révèle une seconde famille de dispositifs de formation « au et sur le travail enseignant » (Figure 6, ci-dessous).

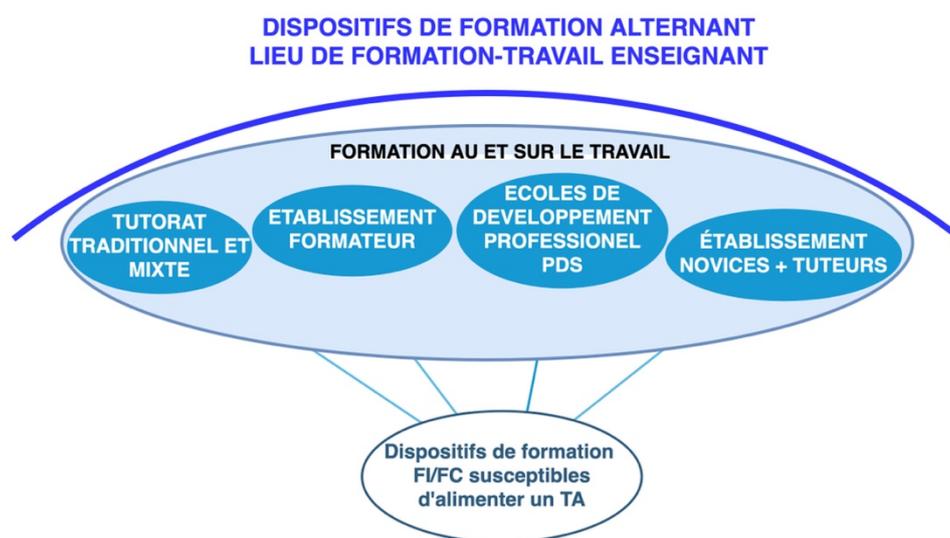


Figure 6 : Famille de dispositifs de formation au et sur le travail enseignant

Les dispositifs associés à cette seconde famille témoignent d'une volonté de rapprocher la formation universitaire des contextes d'exercice du métier d'enseignant, voire de favoriser la formation à l'enseignement en situation de travail. La formation au travail enseignant repose sur des savoirs dispensés par les centres de formation. Une composante, à laquelle s'ajoute une formation sur le travail, adossée à des expériences vécues en situation de classe. Ces expériences sont alors le support d'analyses déroulées le plus souvent en contexte professionnel.

Au sein de cette famille, s'inscrivent par exemple, les dispositifs de type « tutorat traditionnel » (Bécue, 2015; Strong & Baron, 2004), de « tutorat mixte » (Moussay, 2020; Moussay et al., 2017), d'« établissement formateur » (Etienne, 1999), d'« écoles de développement professionnel » (B. Carpenter & Sherretz, 2012; Castle et al., 2006; Ferrara, 2014; Holmes Group, 1990; Hunzicker, 2018; Mule, 2006; Teitel, 2004) ou encore d'« établissement regroupant plusieurs novices et tuteurs » (Rodgers & Keil, 2007).

2.1 Type de formation

Majoritairement exploités à des fins de formation initiale, les dispositifs « de formation au et sur le travail enseignant » sont principalement développés pour soutenir les apprentissages professionnels des formés novices (Mattei-Mieusset & Brau-Antony, 2016), afin de travailler leur représentation sur le métier (Etienne, 1999), de favoriser leur insertion, voire leur intégration dans un contexte professionnel (Mattei-Mieusset & Brau-Antony, 2016; Moussay & Méard, 2010), ou encore de développer leur analyse réflexive (Chaliès & Durand, 2000; Dugal, 2009; Moussay, 2009).

La recherche d'amélioration, d'innovation sur les questions d'enseignement est une visée propre aux « écoles de développement professionnel » (Holmes Group, 1990; Hunzicker, 2018; Neapolitan & Levine, 2011; Teitel, 2004). Ces écoles de développement professionnel ont notamment été créées dans la perspective d'optimiser la formation initiale et continuée (Tochon, 2006). Elles ambitionnent conjointement la formation initiale et continue des membres de l'établissement (Buzza et al., 2010; Hunzicker, 2018; Rodgers & Keil, 2007). D'autres dispositifs, enfin, recherchent des bénéfices sur la formation des enseignants ayant des fonctions de tuteurs auprès des formés novices (Rodgers & Keil, 2007).

Ces éléments résonnent notamment avec certains effets des TA mentionnés dans les publications : ces dispositifs génèreraient des apprentissages chez des acteurs pluricatégoriels.

2.2 Le lieu du déroulé de formation

Les dispositifs de formation ici détaillés présentent plusieurs points communs, notamment une alternance entre deux lieux de formation. La formation est ainsi dispensée en centre universitaire et adossée au déploiement « *in situ* » (Etienne, 1999, p. 140) d'une autre composante de la formation.

Organisés sous une modalité d'alternance de formation en centre de formation et « d'expériences en contextes professionnels d'école » (Escalié, 2019), ces dispositifs confèrent aux lieux professionnels, aux établissements, un statut de lieu de formation. Le centre de gravité de ces formations se rapproche intentionnellement des lieux et des contextes professionnels d'exercice, selon des formes et des modalités variables, en fonction des

dispositifs étudiés. La formation s'organise, par exemple, sous forme d'aménagements et d'exportations de modules de formation initiale au sein des établissements du secondaire, ou des bassins de formation (Etienne, 1999). Pour d'autres dispositifs, la formation inclut une expérience de classe des formés novices, analysée *a posteriori*, conjointement par le ou les tuteurs et le formé, en lieu et place du travail. C'est par exemple le cas pour le tutorat dit traditionnel (Bécue, 2015; Strong & Baron, 2004) ou mixte (Moussay, 2020; Moussay et al., 2017). Selon les formes de « *Professional Development School* », tout ou partie de la formation est déclinée au sein des écoles (Tochon, 2006).

Au sein de cette famille de dispositifs, les établissements, les lieux professionnels sont considérés comme fondamentaux car ils sont le terrain indispensable pour favoriser la construction effective de compétences (Etienne, 1999).

L'alternance des temps et des lieux semble ici intéressante. Le dispositif transformatif de formation, support de notre étude, pourrait s'en saisir. Il s'agirait de proposer une alternance entre deux lieux et temps : de formation et de travail. L'analyse des publications sur le TA soulignait que les acteurs réunis en réseau travaillent à partir et avec les spécificités du contexte dans lequel ils agissent (*e.g.* Moretti, 2021). Cet aspect pourrait donc participer d'une autre manière à l'approche expérientielle du TA. Selon cette dernière, le territoire se fait grâce aux actions menées par les acteurs suite à une réflexion collective et à des expérimentations partagées (Braccini & Schmoll, 2021; Bachelart & Crépeau, 2021).

2.3 Principes structurants des dispositifs de formation « au et sur le travail »

Les modalités et les temporalités d'organisation de la formation sont variées au sein de ce type de dispositifs. On relève, par exemple, des expériences pratiques en classe, associées à des formations perlées, à hauteur d'un jour par quinzaine en moyenne, dans des établissements relevant de bassins de formation, qui regroupent deux à trois équipes pluridisciplinaires de formés (Etienne, 1999). D'autres modalités reposent sur une alternance entre un temps de pratique observée et un temps d'analyse réflexive sur la pratique. L'expérience en situation de travail est effectivement observée par un tuteur. S'ensuit une analyse conjointe sur le travail réalisé. C'est notamment la modalité centrale exploitée dans le dispositif du tutorat traditionnel (Chaliès & Durand, 2000). Cette modalité

de formation se rapproche notamment de l'accompagnement assuré par les « parrains » mentionnés au cœur du TA au sein de certaines études (e.g. Grimault, 2018).

Les déclinaisons envisagées dans certaines « *Professional Development Schools* » diffèrent d'une école de développement professionnel à une autre. Fondées sur des partenariats école-université, elles peuvent prendre la forme de séminaires de réflexion sur la pratique (Rodgers & Keil, 2007; Tochon, 2006), de démarches de recherche basées sur l'enquête de la pratique professionnelle (B. Carpenter & Sherretz, 2012; Ridley et al., 2005), de clubs de lecture, de présentation et de participation à des conférences régionales et nationales (Tochon, 2006) de *coaching* par les pairs (Rodgers & Keil, 2007), ou encore de coplanification entre formés novices et tuteurs partageant le même contexte d'enseignement (*ibid.*). Au sein de cette famille de dispositifs, les analyses menées *a posteriori* sur les expériences vécues en situation d'enseignement sont réalisées avec des pairs issus du même milieu professionnel, pour la grande majorité des dispositifs. Ces analyses sont pratiquées de façon systématique pour l'ensemble des dispositifs de cette famille (Buzza et al., 2010; Klieger & Oster-Levinz, 2008; Rodgers & Keil, 2007), exception faite de l'établissement formateur (Etienne, 1999) au sein duquel, elles restent plus rares et déclinées en fonction des besoins des formés novices.

2.4 Les retombées de ce type de dispositifs de formation « au et sur le travail »

Au sein de cette famille de dispositifs, l'expérience d'enseignement réalisée sur le lieu de travail permet de manière non négligeable d'accéder à une dimension sociale et culturelle de l'activité d'enseignement (Moussay & Méard, 2010). Elle permet « la compréhension de la nature complexe du travail des enseignants et des savoirs professionnels utilisés pour enseigner » (Sutherland et al., 2005, p. 79). Elle est davantage porteuse de sens pour les formés novices et semble répondre à des interrogations plus contextualisées (Etienne,

1999)³². Elle contribue à une professionnalisation progressive grâce au partage de la responsabilité de la classe (B. Carpenter & Sherretz, 2012; Moussay & Méard, 2010; Rodgers & Keil, 2007). Elle favorise une expérience plus longue et structurée, des *feedbacks* et des accompagnements plus nombreux (Klieger & Oster-Levinz, 2015; Tochon, 2006), une diversification et l'authenticité des possibilités d'apprentissages (Tochon, 2006).

Cependant, une lecture approfondie de la littérature laisse aussi entrevoir que, dans le cadre de certains dispositifs de formation « au et sur le travail enseignant », la situation de classe reste souvent assimilée à un lieu de mise en application de connaissances délivrées par l'université (Sutherland et al., 2005).

Cette conception s'éloigne donc des publications sur le TA, ces derniers ayant un processus moins descendant.

2.5 Des zones d'ombres et des perspectives d'études

L'utilité de certains dispositifs pour la formation des enseignants est régulièrement questionnée (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès et al., 2009). Par exemple, le tutorat, dans son aménagement traditionnel ou mixte, est considéré comme peu efficace et dépassé (Moussay & Méard, 2010).

Pour Ferrera (2014), les effets corrélés du développement professionnel des enseignants et de l'amélioration des apprentissages des élèves, générés par les dispositifs de type « École de développement professionnel » sont questionnables. Plus précisément, l'absence de cadre conceptuel solide pour étudier ces liens entre développement professionnel et amélioration des apprentissages des élèves reste problématique (Hartzler-Miller, 2006).

³² Ce dispositif prévoit l'enseignement de contenus transversaux (« le groupe classe et la gestion de l'autorité » ; « les mécanismes de conflit en classe » ; « l'évaluation et la régulation des apprentissages » ; « le conseil de classe, ses fonctions et sa conduite » etc.), de modules généraux ordinairement déclinés en université. Une approche globale de l'élève et du système éducatif y est ainsi privilégiée. Ces contenus de formation sont exportés au sein d'établissements, de bassins de formation, ce n'est en revanche pas le cas des contenus didactiques qui restent, par exemple, dispensés dans l'enceinte de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

Par ailleurs, la contribution spécifique de l'expérience vécue en situation de classe au sein de ce type de dispositifs de formation, sur les apprentissages et le développement professionnels reste la moins étudiée. C'est notamment le cas du tutorat (Chaliès et al., 2009; Clarke & Jarvis-Selinger, 2005; Graham, 2006; Moussay & Méard, 2010)

Enfin, le caractère hétérogène des lieux de formation, d'un côté le centre universitaire, de l'autre l'établissement scolaire, génère aussi certaines difficultés. Par exemple, pour certains auteurs, « situer la formation générale dans les établissements revient parfois à “faire avec les représentations du métier, du système et de l'élève, pour aller contre” » (Etienne, 1999, p. 144). Pour dépasser ces difficultés, Chaliès (2016, p. 43) propose « la substitution du principe de la continuité à celui de l'alternance » pour ouvrir de nouveaux possibles en formation (e.g. accompagner les réalisations des formés novices avec des configurations de moins en moins aménagées de la situation de classe).

La possibilité d'alterner les lieux de formation et de travail au sein du dispositif transformatif de formation support de notre étude semblerait prometteuse. Toutefois, le principe de continuité entre expériences et lieux de formation et de travail semblerait davantage porteur pour soutenir l'émergence du TA. Celui-ci est d'ailleurs davantage investigué au sein de la troisième famille de dispositifs de formation.

3. Les dispositifs de formation sur le lieu de travail, en situation de travail, potentiellement aménagée

Une troisième famille de dispositifs de formation émerge au sein de la littérature scientifique. Ce sont des dispositifs de formation « sur le lieu de travail et en situation d'enseignement » (Figure 7).

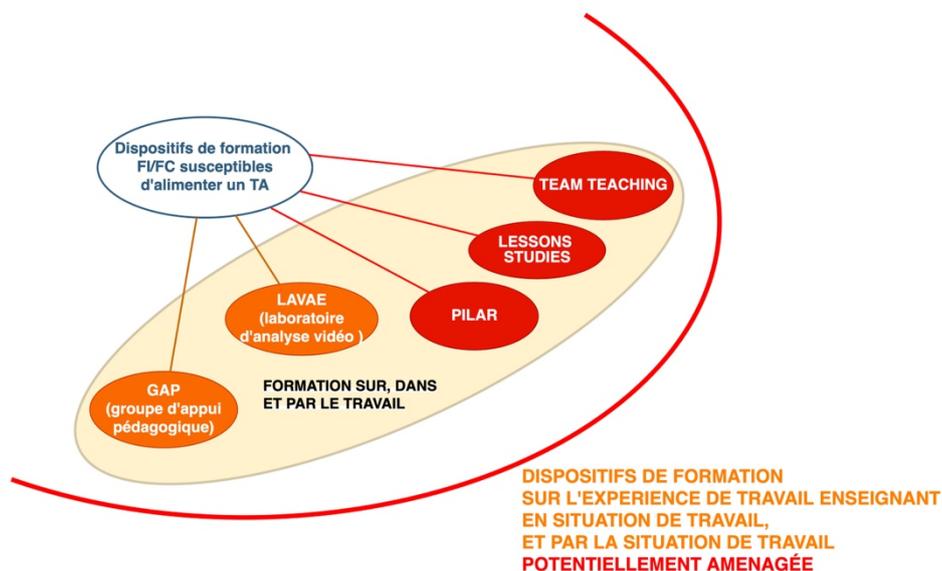


Figure 7 : Famille de dispositifs de formation sur le lieu de travail et en situation d'enseignement

Ces dispositifs sont caractérisés par un *continuum* comprenant : i) une anticipation de la situation d'enseignement dans laquelle se déroulera la formation, ii) l'expérience en situation de classe potentiellement aménagée, iii) l'analyse de l'expérience d'enseignement réalisée. L'ensemble de ces composantes se déroulent sur le lieu du travail, recouvrant ainsi le lieu de formation avec celui du travail. Une conception spécifique en formation qui s'approche étroitement du courant du *Workplace learning*³³ (Billett, 2001a, 2009), dans lequel le lieu de travail est perçu comme un environnement d'apprentissage offrant des possibilités de coparticipation. Cette entrée sur la formation rappelle d'ailleurs l'approche chronotopique des espaces (l'accueil de différents usages, pratiques sur un espace) du TA (Gwiazdzinski & Cholat, 2021b; Rieutort, 2021).

Les possibilités de participation et de soutien offerts aux acteurs par le lieu de travail, et la manière dont ils choisissent de s'y engager, contribuent ainsi à des apprentissages situés, historiquement, culturellement constitués (Billett, 2001b, 2004). En somme, au sein de ce type de dispositifs, faire le travail ensemble optimiserait les opportunités de formation.

³³ *Workplace learning* que nous traduirons par l'apprentissage « dans et par le travail » (Billett, 2009). Deux types d'apprentissages sont ainsi rendus possibles en lieu et place du travail : des contributions non intentionnelles « curriculum d'apprentissage » (Lave, 1990) ; et des connaissances et savoirs intentionnels issus des stratégies guidées prévues et nécessaires pour l'amélioration de la performance de l'entreprise (Billett, 2001c).

Cette démarche davantage horizontale fait fortement écho à celle promue par les publications sur le TA. « Faire le travail ensemble », modalité soutenue par cette famille de dispositifs de formation et par les publications sur le TA, serait un autre moyen de tenir compte de spécificités locales. Cette modalité permettrait, par exemple, la lecture collective *in situ* d'éléments spécifiques (Dussaux, 2010 ; Grimault, 2018), des expérimentations partagées (Braccini & Schmoll, 2021; Bachelart & Crépeau, 2021), promues au sein des publications sur le TA. En somme, cette modalité permettrait potentiellement aux acteurs d'agir compte tenu du territoire et, en retour, de le transformer (Grimault, 2018).

Cette troisième famille comprend des dispositifs de formation de type « *Team Teaching* » (Welch, 2000), « *Lesson Study* » (Akiba et al., 2019; Stigler & Hiebert, 1999), « Laboratoire d'Analyse Vidéo de l'Activité Enseignante » (Ria, 2019), « Projet d'Initiative Locale Adossé à la Recherche » (Canet & Chaliès, 2020) ou encore « Groupe d'Appui Pédagogique » (Félix & Saujat, 2015).

Ces dispositifs ont pour principales finalités l'analyse de dilemmes et d'obstacles rencontrés au cours des situations de classe et la manière dont ces enseignants les surmontent (Félix & Saujat, 2015), le développement professionnel individuel et collectif des formés novices ou expérimentés (Baeten & Simons, 2014; Canet & Chaliès, 2020; C. Lewis & Takahashi, 2013; Lussi Borer & Ria, 2015; Mouton & Félix, 2018). D'autres finalités concernent la construction d'une culture commune d'enseignement partagée entre enseignants expérimentés et novices (Baeten & Simons, 2014; Lussi Borer & Ria, 2015) ou encore la formation et l'outillage d'enseignants tuteurs de novices exerçant au sein de l'établissement (Mouton & Félix, 2018; Ria, 2019). Enfin, certains dispositifs sont également menés pour optimiser les situations d'enseignement et accroître la réussite des élèves, comme les « *Lesson Studies* » par exemple (Huang & Shimizu, 2016; Martin & Clerc-Georgy, 2017).

Les finalités visées au sein de cette famille de dispositifs de formation rappellent certaines caractéristiques du TA. Ces dispositifs de formation permettraient aux acteurs formés de traiter effectivement de situations spécifiques (Grimault, 2018) en ciblant notamment des besoins d'apprentissages singuliers des élèves (Blanc-Maximin & Floro, 2017; Moretti, 2021, 2019; Roméro & Chiardola, 2019; Rothenburger & Champollion, 2018).

3.1 Type de formation

Tous les dispositifs associés à cette dernière famille sont exploités dans le cadre de la formation initiale (Bjuland & Helgevold, 2018; Martin & Clerc-Georgy, 2017; Mouton & Félix, 2018; Ria & Lussi Borer, 2013) et continue des enseignants (Akiba et al., 2019; Baeten & Simons, 2014; Canet & Chaliès, 2020; Félix & Saujat, 2015; Lussi Borer & Ria, 2015; Ria, 2019) mais aussi dans la formation de formateurs (des tuteurs d'enseignants novices par exemple comme dans les « Groupes d'appui pédagogiques » et les « Laboratoire d'Analyse Vidéo de l'Activité Enseignante ») (Félix & Saujat, 2015; Lussi Borer & Ria, 2015). Ils favorisent le développement de la communauté éducative (Baeten & Simons, 2014; Canet & Chaliès, 2020; C. Lewis & Takahashi, 2013; Lussi Borer & Ria, 2015; Mouton & Félix, 2018) – sous forme de communautés d'apprentissage par exemple (Akiba et al., 2019; Félix & Saujat, 2015; Ria, 2019).

3.2 L'influence du lieu du déroulé de la formation

Les dispositifs de cette famille de formation « sur le lieu de travail et en situation d'enseignement » sont majoritairement déployés au sein d'établissements scolaires. Le dispositif dit des « *Lesson Studies* » fait figure d'exception. Son déploiement peut s'étendre au-delà de l'établissement scolaire, sur un district ou sur un territoire recouvrant un réseau d'établissements par exemple (C. Lewis & Takahashi, 2013). Cette configuration en réseau résonne notamment avec celle du TA. Centré sur le travail enseignant (Félix, 2014) pour les uns, sur l'étude de leçons pour d'autres (Huang & Shimizu, 2016), ces dispositifs jouent ainsi des « possibilités qu'aurait le milieu professionnel enseignant de compter sur ses propres forces pour former et accompagner des équipes éducatives dans l'exercice de leur métier » (Félix, 2014, p. 1).

3.3 Principes structurants des dispositifs de formation « sur le lieu de travail et en situation d'enseignement »

A minima, quatre étapes du déroulé de formation sont respectées pour les « Groupes d'appui pédagogiques » (Félix, 2014), au maximum huit pour les « Projets d'initiative local adossés à la recherche » (Canet & Chaliès, 2020). Ces dispositifs de formation prenant appui

« sur, dans et par le travail » se déroulent ainsi : i) choix collectif d'un objet de travail partagé, centré sur la pratique de classe des formés (un problème de pratique professionnelle ordinaire pour les « Projets d'initiative locale adossés à la recherche », les « Groupes d'appui pédagogique », le « *Team Teaching* », et les « Laboratoires d'analyse vidéo sur l'activité enseignante » par exemple) ou l'étude d'une leçon coplanifiée à conduire (pour le « *Team Teaching* » et les « *Lesson Studies* ») ; ii) l'expérience en situation de travail, le plus souvent de manière collaborative, de sorte que le travail en soit aménagé (observation ou coenseignement); iii) temps d'analyse collective entre pairs du même établissement ou du réseau, le plus souvent à partir de traces de l'expérience vécue en situation de travail d'un ou de plusieurs formés engagés ; iv) construction collective de pistes de transformation de la pratique d'enseignement en vue d'une exploitation lors d'un temps d'enseignement à venir. Plusieurs boucles itératives permettant de revivre ces modalités sont au cœur de la quasi majorité de ces dispositifs (Chaliès & Bertone, 2021a; Dudley, 2013; Murata, 2011; Ria, 2019). Une fois le déroulé de ces dispositifs terminés, les formés sont ensuite à même de faire perdurer certains dispositifs de formation, au sein et hors de l'établissement (Canet & Chaliès, 2020; Moussay et al., 2019; Ria, 2019).

Ces principes directeurs semblent particulièrement heuristiques pour envisager l'émergence d'un TA. Ils permettraient d'entretenir sur un temps long la capacité des acteurs à traiter les spécificités du contexte dans lequel ils agissent (*e.g.* Moretti, 2021), à agir compte tenu du territoire et, en retour, à le transformer (Grimault, 2018).

3.4 Retombées des dispositifs de formation « sur le lieu de travail et en situation d'enseignement »

Les dispositifs de formation, considérés ici, transforment les situations de travail, alimentent le développement professionnel individuel mais aussi le développement des collectifs.

Certains dispositifs permettent la transformation des situations d'enseignement conçues et menées par les formés (Chen & Yang, 2013). Ils contribuent à ce que ceux-ci varient leurs modalités pédagogiques d'enseignement, enrichissent leurs situations d'apprentissage (Bullough et al., 2002). Ces dispositifs de formation favorisent également le développement professionnel des formés (Baeten & Simons, 2014; Canet & Chaliès, 2020; D. M. Carpenter et al., 2007; Félix & Saujat, 2015; C. Lewis et al., 2006, 2009; C. Lewis & Takahashi, 2013; J. Lewis

et al., 2013; Murata et al., 2012; Ria, 2019), la construction de compétences professionnelles (Chaliès & Bertone, 2021a), le soutien émotionnel et professionnel des formés notamment novices, le développement de leur confiance en soi (Bullough et al., 2002). Ces dispositifs génèrent aussi auprès des formés des savoirs issus du métier provenant du travail collectif (Mouton & Félix, 2018). Les formés novices peuvent apporter à leur pairs expérimentés des connaissances sur certains sujets récents, des approches pédagogiques alternatives ou portées sur les nouvelles technologiques (Baeten & Simons, 2014).

Enfin, certains dispositifs comme les « *Lesson Studies* » amélioreraient l'apprentissage et la réussite des élèves (Perry & Lewis, 2011).

Certaines études pointent toutefois des limites à la mise en œuvre de ces dispositifs de formation. Ils peuvent ainsi être soumis à des incompatibilités entre enseignants, révéler des conflits ou des difficultés relationnelles. Il serait incontournable de les accepter pour les surmonter (Nokes et al., 2008). Par ailleurs, la comparaison des pratiques entre pairs formés, peut être source d'anxiété (Baeten & Simons, 2014).

De plus, l'observation de situations de classe ne fait pas partie des habitudes culturelles, ni pour les enseignants, ni pour les élèves (Miyakawa & Winsløw, 2009). Il semble nécessaire de former les enseignants et les formateurs aux techniques d'observation et de collaboration (Britton & Anderson, 2010), ou encore de les outiller théoriquement à l'analyse des traces de l'activité des formés (Guffond et al., 2020; Lussi Borer et al., 2018). Penser des espaces-temps et impulser des débats ne sont pas non plus des conditions suffisantes. Il y aurait nécessité à multiplier des espaces de formation dans lesquels le métier serait discuté, « disputé » au sens de Clot (2014).

En somme, le déploiement d'une formation en établissement ou en réseau, la présence de partenariats, les finalités d'apprentissage, de développement professionnel et de transformation de l'activité collective sont autant de paramètres qui font écho aux dimensions constitutives d'un TA. Certains principes directeurs exploités au sein de cette famille de dispositifs de formation sembleraient donc particulièrement heuristiques pour favoriser l'émergence d'un TA. Dans le détail, nous retenons la possibilité d'un recouvrement de la formation et du travail, de soutenir une coopération au travail (lecture d'indicateurs et

expérimentations conjointes), d'envisager des boucles itératives au sein du dispositif transformatif de formation.

Section 4. Soutenir l'activité collective au sein d'un territoire apprenant

La dynamique de collaboration (Lange, 2017), la « propension des acteurs à coopérer et à interagir en réseau » (Rieutort, 2021, paragr. 12) seraient consubstantielles au TA. Le dispositif de formation transformatif support de notre étude se devrait ainsi d'alimenter l'activité collective des formés engagés pour en soutenir l'évolution. Les pistes technologiques pour y parvenir sont ainsi explorées au sein de la littérature.

L'activité collective des formés, ou des équipes de professionnels engagés dans le dispositif, est une dimension constitutive des dispositifs étudiés dans les publications recensées. L'analyse de la littérature fait émerger plusieurs ancrages théoriques pour fonder l'activité collective des formés. Sur la base de ces ancrages théoriques, nous distinguons trois principaux modèles de collectifs au sein des dispositifs de formation (Figure 5). Au sein de la première catégorie, les dispositifs engagent des groupes³⁴ de professionnels, sans soubassement théorique explicite. Au sein de la deuxième catégorie, le modèle des communautés de pratiques (Lave, 1990, 2018; Lave & Wenger, 1991) est sous-jacent aux dispositifs. Enfin, une troisième catégorie de dispositifs s'appuie sur les modèles des communautés d'apprentissage professionnelles (Labelle et al., 2020; Leclerc, 2012; Viau-Guay & Hamel, 2017) et des organisations apprenantes (Argyris & Schön, 1996; Felix & Saujat, 2015).

La catégorisation ci-dessous offre une vision synoptique des dispositifs de formation regroupés selon ces trois grandes catégories théoriques (Figure 8).

³⁴ Au cours de ce chapitre, un « groupe de professionnels » est rapproché d'une « collection de professionnels » (Jacq, 2019b). Il s'agit d'un simple regroupement de plusieurs professionnels sans que le dispositif de formation ne tire parti nécessairement des liens entre formés ou de leurs spécificités (novices, expérimentés, collègues d'un même établissement...).

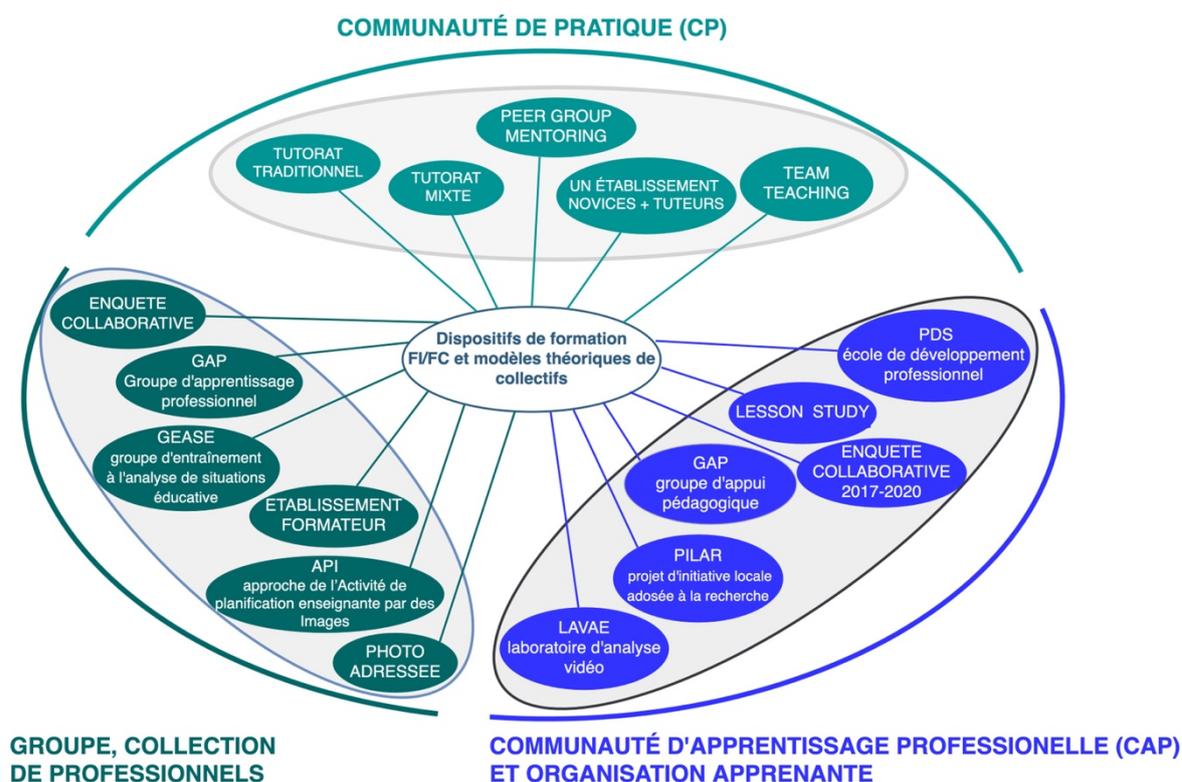


Figure 8 : Familles de dispositifs de formation et modèles théoriques des collectifs mobilisés

Parmi ces trois catégories de dispositifs de formation, deux font l'objet d'une attention plus particulière. En effet, elles se rapprochent ou sont fondées explicitement sur des modèles de « collectifs apprenants », convoqués notamment au sein des publications sur le TA.

1. Les dispositifs fondés sur le modèle des communautés de pratique

Lorsqu'il sont fondés sur le modèle des communautés de pratique (Lave & Wenger, 1991), les dispositifs de formation reposent sur une collaboration³⁵ intergénérationnelle de formés, mêlant formés novices et plus expérimentés (Rodgers & Keil, 2007; Tynjälä et al., 2019; Vesikivi et al., 2019). De fait, la participation des formés novices dans un milieu professionnel est particulièrement ambitionnée (Bullough et al., 2002; Korhonen et al., 2017; Rodgers & Keil, 2007), dans les dispositifs type « *Peer-Group Mentoring* » (Cavanagh & King, 2020), « Établissement mêlant novices et tuteurs » (Bullough et al., 2002), « Tutorat

³⁵ Les publications ne distinguent pas l'activité collective collaborative de l'activité coopérative ou du travail collectif. Nous conservons cette terminologie « collaboration, collaborative » avant d'apporter des clarifications à ce sujet dans la partie cadre théorique de cette étude.

traditionnel » (Bécue, 2015; Strong & Baron, 2004) et « mixte » (Moussay et al., 2017), et «*Team teaching* » (Simons et al., 2020) (Figure 9).

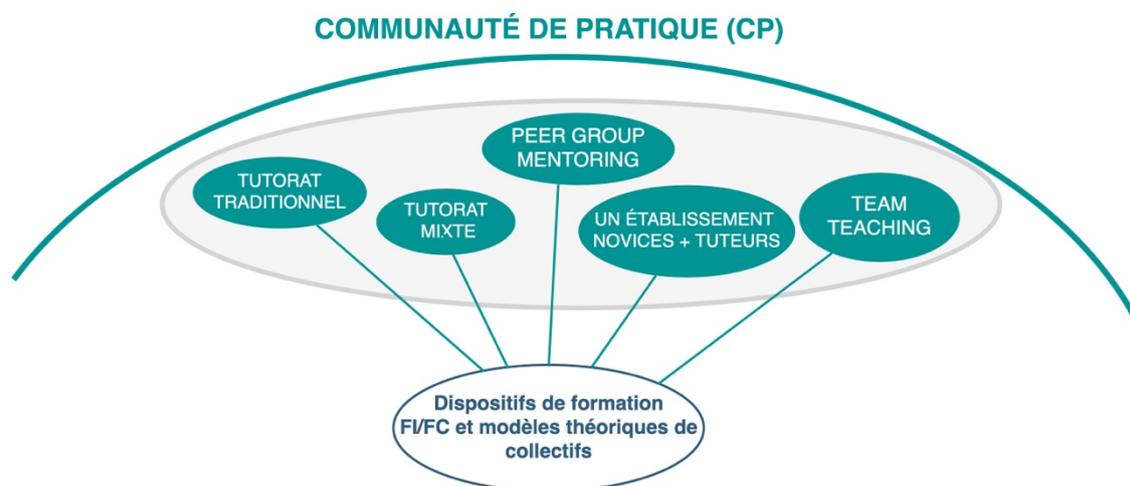


Figure 9 : Famille de dispositifs tirant plus particulièrement parti du modèle théorique de la communauté de pratique

1.1 Caractéristiques des participants aux communautés de pratique

La collaboration au cœur du dispositif ouvre la possibilité de travailler sur les expériences partagées entre novices et expérimentés. Elle entraîne alors une négociation du sens de l'expérience, la mutualisation de connaissances et de compétences (Baeten & Simons, 2014) entre formés novices et expérimentés.

1.2 Le *leadership* et la place du pair expérimenté, du tuteur, du « formateur »

Le *leadership* évoqué au sein des dispositifs de formation (Rodgers & Keil, 2007) de types « *Peer Group Mentoring* » (Cavanagh & King, 2020; Geeraerts et al., 2015; Tynjälä et al., 2019) et « *Team teaching* » (Baeten & Simons, 2014; D. M. Carpenter et al., 2007) se rapproche d'un *leadership* dit partagé ou distribué (Dutercq et al., 2017; Luc, 2008)³⁶. Au

³⁶ La conception du *leadership* partagé ou distribué s'éloigne d'une conception monopolistique du *leadership*. Le *leadership* partagé, distribué, participatif ne dépend ainsi pas d'une seule personne, mais correspond à un processus social de responsabilité commune de l'accroissement de la qualité des processus éducatifs (Dutercq et al., 2017).

cours de la formation, les décisions sont prises collégalement. Le groupe détermine ainsi sa propre organisation, sa planification des activités collectives, ses règles de fonctionnement et de confidentialité.

Selon les dispositifs et les publications, les pairs expérimentés ont soit le statut de pairs (Murphy et al., 2004), soit de tuteurs, (Roth & Tobin, 2001). Dans le détail, au sein des dispositifs « *Peer Groupe Mentoring* », c'est un « *mentor* », un pair expérimenté membre du groupe formé spécifiquement, qui anime les réunions et facilite l'organisation, la discussion (Korhonen et al., 2017; Tynjälä et al., 2019). Les enseignants les plus expérimentés peuvent agir comme des guides locaux, comme par exemple dans le dispositif de Rodgers & Keil (2007). Au cours du déploiement du dispositif de type « *Peer Groupe Mentoring* », le *mentor* n'a pas la responsabilité d'évaluer l'acquisition de connaissances, de compétences des formés (Cavanagh & King, 2020; Geeraerts et al., 2015; Tynjälä et al., 2019). Il reste ainsi uniquement centré sur le soutien et la formation. Ce point diffère avec l'activité des *mentors* au sein d'autres types de dispositifs de cette catégorie (Baeten & Simons, 2014; Chaliès & Durand, 2000; Moussay & Blanjoie, 2020; Rodgers & Keil, 2007). En effet, lorsque les tuteurs ont pour mission d'évaluer le formé novice (évaluation sommative ou certificative des formés), ils rencontrent une tension dans l'accompagnement : celle d'aider ou d'évaluer les formés. Ce dilemme est ainsi objectivé par la littérature (Chaliès & Durand, 2000).

En outre, ces dispositifs permettent, au fil du temps, de confier à certains pairs expérimentés de nouveaux rôles tels que ceux de tuteurs, de *mentors* ou encore de *leaders*.

Certains aspects de ces dispositifs de formation, comme la possibilité de travailler sur les expériences partagées entre novices et expérimentés, une certaine forme d'horizontalité promue, la possibilité d'une mutualisation de connaissances et de compétences entre formés, font écho aux dimensions constitutives du TA. Certaines pistes technologiques sembleraient ainsi particulièrement heuristiques pour penser le dispositif de formation transformatif au cœur de notre étude. Il s'agirait en effet de soutenir l'activité collective, en :

- i) engageant des équipes mêlant novices et expérimentés,
- ii) centrant l'activité des formateurs sur l'accompagnement du collectif et moins l'évaluation des pratiques.

2. Les dispositifs fondés sur les communautés d'apprentissage professionnelles et les organisations apprenantes

Dans la Figure 10, ci-dessous, les dispositifs de formation sont fondés sur le modèle des communautés d'apprentissage professionnelles et des organisations apprenantes.

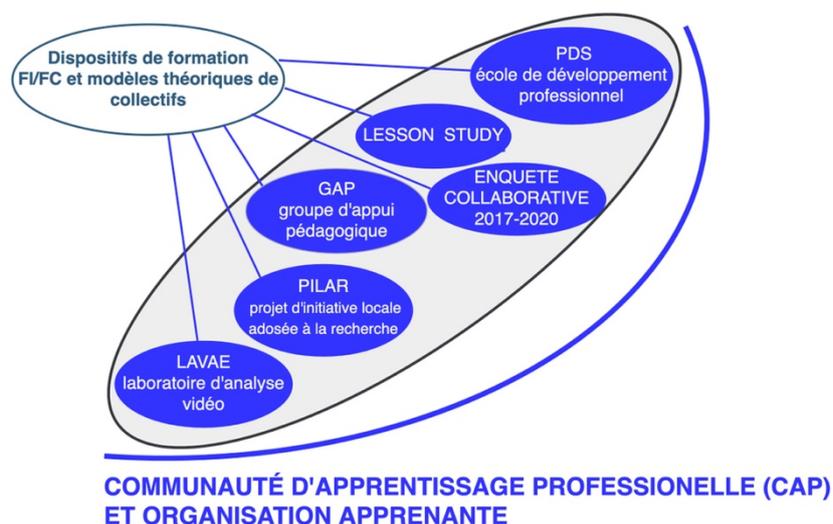


Figure 10 : Famille de dispositifs de formation appuyés sur les communautés d'apprentissage professionnelles et organisations apprenantes

2.1 Caractéristiques des participants à ces dispositifs de formation

Les dispositifs de formation catégorisés « communauté d'apprentissage professionnelle et organisation apprenante » rassemblent des collectifs transgénérationnels, composés intentionnellement ou non, de formés novices et expérimentés. Ces dispositifs s'appuient ainsi sur une activité collaborative menée de pairs à pairs, voire d'ex-pairs à pairs (Canet & Chaliès, 2020; Felix & Saujat, 2015; Ria, 2019). C'est notamment le cas dans les dispositifs de type « Laboratoire d'Analyse Vidéo de l'Activité Enseignante » (Lussi Borer & Ria, 2015; Ria, 2019), « *Lesson Study* » (Clerc & Martin, 2011; C. Lewis & Tsuchida, 1999; J. M. Lewis, 2016) et « *Professional development school* » (Helms-Lorenz et al., 2018).

La diversité des acteurs qui collaborent et agissent au sein de ces dispositifs de formation est notable. Déployés généralement au sein d'établissements scolaires du second degré, ces dispositifs de formation regroupent des collectifs interdisciplinaires de formés, comme dans les « Projet d'Initiative Locale Adossé à la Recherche » (Canet & Chaliès, 2020; Chaliès & Bertone, 2021a), les « Laboratoire d'Analyse Vidéo de l'Activité Enseignante » (Lussi Borer & Ria, 2015) et les « Groupes d'Appui Pédagogique » (Mouton & Félix, 2018).

C'est la pluralité des expériences vécues par les formés exerçant dans des contextes différents mais proximaux qui est ainsi mobilisée pour favoriser l'apprentissage ou le développement de chacun.

2.2 Le *leadership* et la place du pair expérimenté, du tuteur, du « formateur »

Ces collectifs pluricatégoriels sont accompagnés ou animés par des formateurs, des universitaires et/ou des chercheurs. Le statut, l'activité et la dénomination de ces « *leaders* » varient d'un dispositif à l'autre. C'est par exemple un formateur académique et un chercheur qui guident et animent le « Projet d'Initiative Locale Adossé à la Recherche » (Canet & Chaliès, 2020). Ce sont des chercheurs pour les dispositifs de type « Laboratoire d'Analyse Vidéo de l'Activité Enseignante » (Lussi Borer & Ria, 2015; Ria & Lussi Borer, 2013) ou le « Groupe d'Appui Pédagogique » (Mouton & Félix, 2018). Ce sont des « facilitateurs » pour les « *Lesson Studies* » (Martin & Clerc-Georgy, 2017). Seules quelques études caractérisent l'évolution de l'activité du *leader* au cours du dispositif, visant l'engagement et l'autonomisation du groupe de formés (Martin & Clerc-Georgy, 2017). Dans le détail, ces facilitateurs sont tour à tour « initiateurs », « organisateurs », « formateurs », « observateurs », « animateurs » (etc.). Pour ces mêmes auteurs, la négociation et l'explicitation du rôle du *leader* au sein du groupe est un paramètre important influençant le déploiement du dispositif (Martin & Clerc-Georgy, 2017).

Au sein des dispositifs de formation de cette troisième catégorie, un processus partenarial est engagé entre différentes structures, scolaires et universitaires (Chaliès & Bertone, 2021a; Felix & Saujat, 2015; Lewis & Takahashi, 2013; Lussi Borer & Ria, 2015; Tochon, 2006), voire territoriales (Miller, 2015; Neapolitan & Levine, 2011; Teitel, 2004). Déployés pour la majorité d'entre eux sous l'impulsion de chercheurs, ils sont de fait fréquemment adossés à des recherches collaboratives (Martin & Clerc-Georgy, 2017) ou transformatives (Chaliès & Bertone, 2021a).

Pour finir, au sein de la communauté d'apprentissage ou de l'organisation apprenante engagée dans ces dispositifs de formation, les formés peuvent devenir à leur tour des personnes ressources pour d'autres pairs. Ces personnes ressources considérées comme des « ex-pairs » (Canet & Chaliès, 2020; Moussay et al., 2019; Ria, 2019) deviennent « animateurs » (pour les « Projets d'Initiative Locale Adossés à la Recherche » (Réseau Canopé,

2017)), « tuteurs » (dans le cadre du « Laboratoire d'Analyse Vidéo de l'Activité Enseignante » (Lussi Borer & Ria, 2015) ou interviennent en tant que « tuteurs ou formateurs » (dans le cadre du « Groupe d'Appui Pédagogique » (Mouton & Félix, 2018)) dans l'établissement engagé dans le dispositif de formation ou dans d'autres établissements. Permettre au travail collaboratif de perdurer et de tirer profit des productions du travail de formation est ainsi un élément saillant de ces dispositifs de formation catégorisés. Le regroupement d'acteurs pluricatégoriels, la présence de partenariats, l'évolution des rôles des membres engagés sont des modalités qui font fortement écho aux dimensions constitutives du TA.

2.3 Intérêts et limites perçus dans l'activité collective déployée en formation

Les dispositifs de formation recensés ambitionnent le développement professionnel des formés, le travail et le partage d'une culture professionnelle, le développement du *leadership* d'enseignants expérimentés (Hunzicker, 2018), la production d'outils ou de connaissances, l'amélioration de l'enseignement (Escalié, 2019; Holmes Group, 1990; Hunzicker, 2018; Tochon, 2006). Les effets et retombées de ces formations permettent également de documenter la recherche (Chaliès & Bertone, 2021a; Felix & Saujat, 2015; Hunzicker, 2018; Lussi Borer & Ria, 2015). Ainsi, la transformation de l'organisation du travail collectif, voire le développement du collectif sont ambitionnés en plus du développement professionnel individuel des formés engagés. Les visées attribuées aux « *Professional Development Schools* » en témoignent par exemple. À leur création, ces dispositifs avaient pour objectif « *To make schools better places for teachers to work, and to learn*³⁷ » (Holmes Group, 1986, p. 4). Ces éléments rejoignent ainsi les finalités poursuivies par les communautés d'apprentissage professionnelles (Dufour, 2004; Labelle et al., 2020; Leclerc, 2012; Vescio et al., 2008; Viau-Guay & Hamel, 2017) et les organisations apprenantes (Argyris & Schön, 1996; Bouvier et al., 2014; Diversité, 2018; Vivo, 2018). En outre, ils font écho de manière significative aux effets potentiellement générés par un TA.

³⁷ Traduit en français, le propos signifie : « *Faire des écoles de meilleurs lieux de travail et d'apprentissage pour les enseignants* ».

Au sein de cette catégorie de dispositifs fondés sur les communautés d'apprentissage professionnelles, le travail collaboratif se centre sur les modalités d'enseignement (Canet & Chaliès, 2020; Huang & Shimizu, 2016; Ria & Lussi Borer, 2015), en analysant ses effets sur les apprentissages des élèves. En effet :

L'établissement scolaire peut devenir un lieu hautement stratégique dans lequel les enseignants auraient la double mission de faire apprendre les élèves le plus efficacement possible tout en continuant de se former eux-mêmes pour l'amélioration de leurs modalités individuelles et collectives d'intervention auprès des publics scolaires. (Ria & Lussi Borer, 2015, p. 102)

Cependant, les risques du dévoiement de ces communautés d'apprentissage professionnelles et de ces dispositifs de formation, par des politiques éducatives d'*accountability* (Ria, 2019) sont soulignés dans la littérature (Ria, 2019; Saussez, 2015). En quête de performance, ces politiques éducatives ont la volonté à court terme de rendre efficaces les pratiques enseignantes et par conséquent, l'amélioration des apprentissages des élèves (Ria, 2019).

Ainsi, l'amélioration des apprentissages des élèves et la transformation de l'organisation du travail collectif sont évoquées, soit i) comme des éléments pouvant résulter du processus de développement individuel et collectif, soit ii) comme une finalité de performance assignée au processus de formation (Bouvier et al., 2014; Saussez, 2015). Certaines définitions des communautés d'apprentissage professionnelles ne mentionnent d'ailleurs pas cette finalité de performance (Gibert, 2018). La capacité du collectif à transformer son activité, ses valeurs et son organisation au regard d'indicateurs qu'il se donne à lui-même, serait ce qui caractérise les communautés d'apprentissage professionnelles (Dufour, 2004) ou les organisations apprenantes.

Par ailleurs, au sein de ces dispositifs de formation, l'activité collaborative des formés revêt une double dimension : elle est tout à la fois constructive pour les sujets et productive pour la communauté ou l'organisation³⁸. La diffusion de l'expertise et des apprentissages collectifs est ainsi mise en avant, conformément au fonctionnement des communautés d'apprentissage professionnelles et organisations apprenantes (Guillemette et al., 2018;

³⁸ Nous mobilisons deux concepts issus de travaux de Pastré et Rabardel (2005), le processus de collaboration au sein de la communauté professionnelle est constructif, il transforme le sujet lui-même. Il est aussi productif dans le sens où l'activité collaborative transforme les objets matériels et symboliques. Elle produit et construit des outils et des savoirs professionnels.

Leclerc, 2012). Certaines formes de « *Lesson Studies* » japonaises sont, par exemple, menées publiquement afin de partager les innovations produites (Vermunt et al., 2019). Dans le détail, au sein des « *Lesson Studies* » et des « Projets d'Initiative Locale Adossés à la Recherche », l'activité collaborative peut être soutenue par un outil numérique, une plateforme qui regroupe des ressources professionnelles de type « capsules vidéos » (Canet & Chaliès, 2020, des productions et analyses de la communauté engagée (Huang & Shimizu, 2016). Ces supports numériques peuvent ainsi servir aux formés pour partager leurs expériences professionnelles ainsi que leurs justifications et leurs analyses. La nature des productions issues de la collaboration au sein de ces dispositifs diffère. Ces productions peuvent ainsi être des communications écrites, des présentations publiques sur les connaissances et innovations produites, ou encore des traces ressources ou des outils produits déposés sur des plateformes numériques. Elles peuvent ainsi servir à réifier la mémoire du collectif (Jacq, 2019b) et à produire de nouvelles connaissances utiles pour la communauté professionnelle et au-delà.

Ainsi, au sein de cette famille de dispositifs de formation, le regroupement d'acteurs pluricatégoriels, la présence de partenariats, l'évolution des rôles des membres engagés au cours du temps, la transformation de l'organisation du travail collectif, voire le développement du collectif sont autant d'aspects qui font écho aux dimensions constitutives du TA. Ces aspects semblent particulièrement intéressants, notamment pour anticiper certains paramètres technologiques du dispositif de formation transformatif support de notre étude.

Différents principes seraient ainsi retenus dans le cadre de notre étude. Dans le détail, il s'agit :

- i) d'anticiper l'importance et la diversité des rôles adoptés par les formateurs qui accompagnent l'activité collective au sein de ces dispositifs de formation : « initiateurs », « organisateurs », « formateurs », « observateurs », « animateurs » (etc.),
- ii) de centrer l'analyse de l'activité collective sur les apprentissages des élèves et les modalités d'enseignement,
- iii) d'accompagner la dimension constructive mais aussi la dimension productive de l'activité collective, notamment à destination de la communauté ou de l'organisation : la diffusion de l'expertise. Il est ainsi possible de regrouper via une

- plateforme, les ressources professionnelles produites (capsules vidéos, communications écrites, outils produits...),
- iv) de réifier la mémoire du collectif (Jacq, 2019b) pour produire de nouvelles connaissances utiles pour la communauté professionnelle et au-delà.

Chapitre 4. Délimitation de l'objet d'étude

Ce chapitre précise, au regard des éléments qui se sont progressivement dégagés des trois chapitres précédents, les contours de l'objet d'étude de cette thèse.

Tout d'abord, ce travail s'inscrit dans le domaine de la formation des enseignants du premier degré. Il repose sur un double constat. Les textes officiels qui orientent, promeuvent ou instituent les réformes de la formation des enseignants exploitent significativement et de façons très diverses le concept de TA. Pour asseoir leurs orientations, ces textes prennent appui sur des modèles théoriques (communauté de pratique, d'apprentissage professionnelle, etc), ce qui invite à interroger plus en détail la littérature scientifique sur le TA.

La revue de littérature scientifique détaillée en amont permet deux avancées.

D'abord, elle permet de mieux situer les caractéristiques de ce que serait un TA du point de vue scientifique. Dans le détail, elle met ainsi en évidence : i) qu'un champ de recherche émerge et se structure autour de ce concept, ii) qu'il y a absence de consensus quant à sa définition et aux conditions susceptibles pour les faire émerger, iii) qu'il est nécessaire de poursuivre le travail de scientification de l'objet (empirie et méthode) et iv) qu'un nombre conséquent d'études évoquent en retombées des apprentissages collectifs, sans pour autant les étayer scientifiquement et empiriquement.

Complémentairement, cette revue de littérature permet de formaliser une première définition du TA, sur la base des cinq dimensions constitutives des conceptualisations détaillées au sein des publications (une démarche ou processus, intrinsèquement situé et collectif, articulant des temps et espaces, comprenant des partenariats, vecteur d'apprentissages individuels et collectifs). Ainsi, **agençant des ressources matérielles et symboliques (Debarbieux & Ferrier cités dans Gwiazdzinski & Drevon, 2018b), le TA relèverait d'une « organisation aux frontières non définies, constituée de plusieurs réseaux interdépendants » (Dussaux, 2017, p. 77) mobilisant des partenariats. Processuel, il reposerait sur une dynamique située et communautaire vectrice d'apprentissages individuels et collectifs (Dussaux, 2017; Gwiazdzinski & Cholat, 2021a; Mees Gandon, 2021).**

Toutefois, la question des dispositifs de formation susceptibles de faire émerger un TA reste entière. C'est pour combler cette zone d'ombre qu'une troisième revue de littérature a été réalisée. Elle a permis d'étudier les caractéristiques et les effets des dispositifs de formation comportant : i) une dimension située (mobilisatrice des expériences et des lieux de travail) et ii) une mobilisation d'un collectif au sein de la formation, mobilisation pensée selon un modèle de formation collective (communauté de pratique, communauté d'apprentissage professionnelle, organisation apprenante). Sur cette base, de réelles perspectives pour penser le dispositif de recherche ont émergé. Ce dispositif devrait permettre : i) le rapatriement des expériences des formés à partir de traces de leur travail réel ou réalisé (expérience narrée, photo, vidéo) hors du lieu de travail (formation-travail) pour les analyser collectivement, ii) un vécu partagé d'expériences de travail (planifié, en situation, analysé) d'expériences de travail, sur le lieu du travail (travail-formation), et être marqué par un caractère longitudinal via l'institution de boucles itératives au sein de la formation.

Finalement, suite à ces trois revues de littérature, un objet d'étude a été délimité pour la réalisation de la thèse. Il peut être formalisé comme suit :

Cette thèse étudie la possibilité de soutenir l'émergence de trois dimensions constitutives d'un TA via un dispositif de formation transformatif. Il s'agirait ainsi de soutenir l'évolution de l'activité collective d'enseignants engagés de sorte qu'émerge une entité collective, vectrice d'apprentissages individuels et collectifs.

En étudiant les retombées de ce dispositif de formation sur l'activité professionnelle individuelle et collective d'enseignants, cette thèse vise donc plus spécifiquement à étayer conceptuellement et empiriquement l'émergence d'une entité collective de type TA, et potentiellement les « apprentissages collectifs » générés par celui-ci.

PARTIE II. CADRE THEORIQUE

Cette partie, organisée en quatre chapitres, présente le cadre théorique adopté pour réaliser cette étude. Celui-ci s'inscrit en anthropologie culturaliste. Compte tenu de l'objet d'étude, une hybridation partielle est proposée, ouvrant ainsi la possibilité de décrire théoriquement l'émergence d'un TA. Cherchant ainsi à étayer théoriquement la formation d'une entité collective, vectrice d'apprentissages individuels et collectifs, cette hybridation est réalisée à partir de postulats empruntés à l'œuvre philosophique de Descombes (2001).

Le Chapitre 1 précise les différents postulats et concepts théoriques relatifs à la construction du sujet en formation.

Le Chapitre 2 définit les concepts d'apprentissage, de développement, et les conditions nécessaires permettant de soutenir ceux-ci. Il rend accessible les postulats théoriques qui soutiennent la conception du dispositif transformatif mis en œuvre dans l'étude, ainsi que des aspects de la méthode de recueil et de traitement des données.

Le Chapitre 3 expose les emprunts à une théorie de l'action collective permettant d'étayer conceptuellement ce que peut être théoriquement la formation d'une entité collective de type TA.

Enfin, le Chapitre 4 détaille l'hypothèse auxiliaire retenue pour cette étude.

Chapitre 1. La construction du sujet en formation, emprunts à une anthropologie culturaliste

Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche technologique³⁹ (Bertone, 2011; Bertone & Chaliès, 2015; Chaliès et al., 2012). Ce PRT a pour objet central l'étude de la construction du « sujet professionnel » en situation de travail et/ou de formation (Bertone, 2011; Chaliès et al., 2012; Bertone & Chaliès, 2015; Chaliès, 2016; Chaliès & Bertone, 2017, 2021a). Il est développé au service d'une anthropologie culturaliste (Chaliès & Bertone, 2021a). Élément clé compte tenu de la visée de notre étude, la force du programme repose notamment sur sa capacité à permettre le déploiement de dispositifs transformatifs en situations réelles afin d'optimiser le potentiel de formation de ces dernières. S'inscrire dans ce programme de recherche permet ainsi de « concevoir des dispositifs de formation innovants, tout en donnant un accès à la téléologie des acteurs professionnels en situation » (Neville, 2022, p. 57).

La mobilisation de ce cadre permet par conséquent de soutenir la construction de dispositifs de formation, d'accéder aux activités et finalités des acteurs engagés en formation à partir de leur pratique effective, en retraçant ainsi les apprentissages et le développement professionnels effectifs de ces derniers. En outre, certains éléments détaillés ci-après permettent tout à la fois de répondre à la visée de notre étude, i) en éclairant et en soutenant théoriquement la construction du dispositif de formation favorisant l'émergence d'un TA, ii) tout en clarifiant des aspects de méthode de recueil de données et de leur traitement.

Envisager de retracer les apprentissages et le développement professionnels générés par un TA et les soutenir théoriquement nécessite, du point de vue de l'anthropologie culturaliste, de détailler *a minima* trois des postulats constitutifs du « noyau dur » de ce programme : i) la construction du sujet aux et par ses expériences de langage, ii) la

³⁹ Dans la suite de notre propos, l'acronyme PRT désignera le « programme de recherche technologique ».

subjectivisation par l'assujettissement aux règles, et iii) la subjectivisation qui présuppose l'individuation⁴⁰. Ces postulats sont détaillés dans les trois sections de ce chapitre.

⁴⁰ Ces postulats sont très largement inspirés des Habilitations à Diriger des Recherches de Stéfano Bertone (2011) et de Sébastien Chaliès (2012). Nous renvoyons le lecteur vers ces travaux pour y trouver un développement complet des postulats constitutifs du noyau dur du programme de recherche d'appui.

Section 1. La construction du sujet aux et par les expériences de langage

Du point de vue de l'anthropologie culturaliste, la finalité de la formation se situe dans la construction du sujet professionnel, soit la construction de sa subjectivité.

Cette dernière « s'opère grâce au langage » (Chauviré, 2009, p. 34) et par les expériences de langage. Par langage, il faut entendre l'ensemble des signes vocaux, graphiques et gestuels dotés d'un sens, d'une signification, voire d'une syntaxe, utilisés pour communiquer. Le langage est ici considéré comme consubstantiel au processus de subjectivité. C'est une construction qui s'opère certes dans et par l'usage du langage, mais qui influence également continuellement ce processus en retour, permettant ainsi la construction d'une subjectivité. En conséquence, la subjectivité n'est pas envisagée comme un caractère propre à l'individu, interne et privée. En anthropologie culturaliste, il est considéré qu'il n'y a pas d'exclusivité de l'acteur à son monde propre, son monde intérieur. Le sujet se construit pour ainsi dire par sa relation aux autres en étant « aux prises avec le langage » (Laugier, 2010, p. 86). Le langage est postulé comme constitutif de la pensée et la précède. Pour le dire autrement, « ce n'est pas parce que chacun d'entre nous a une vie intérieure que nous avons pu apprendre à parler, mais parce que nous avons appris à parler que nous avons une vie intérieure » (Pouivet, 1997, p. 47).

Parallèlement, s'inscrire dans le cadre de l'anthropologie culturaliste, c'est également considérer qu'il existerait « en tout individu des modes réactifs naturels (tels que par exemple les mimiques) constitutifs de tout langage naturel commun » (Chaliès, 2012, p. 36).

Plus en détail, la subjectivité s'ancre tant dans le langage que dans la nature anthropologique de chaque individu (Chauviré, 2009). Ainsi, « nourrie par les dimensions anthropologiques de chaque individu, elle (la subjectivité) contribue en retour par son déploiement à les satisfaire » (Chaliès, 2012, p. 36).

Ces postulats incitent à détailler les relations entre expressions naturelles et institutionnelles du langage (Chaliès, 2012). Au sein de ce cadre théorique, le langage est en effet postulé comme tout à la fois naturel et conventionnel. Il n'y a pas de « frontière tranchée entre expression naturelle (prélinguistique) et expression conventionnelle (dans la langue) » (De Lara, 2005, cité dans Chaliès, 2012, p. 36). Les expressions « naturelles » ne peuvent se penser et s'énoncer qu'en fonction d'expressions qualifiées d'« institutionnelles », arbitraires

et injonctives. Et réciproquement, ces expressions institutionnelles ne peuvent être pensées sans les expressions naturelles (Chaliès, 2012).

Section 2. La construction du sujet par l'assujettissement à des expériences normatives situées

1. Des expériences considérées comme normatives, situées et holistiques

Inscrire notre étude dans le cadre de l'anthropologie culturaliste permet de considérer le processus de construction d'un acteur engagé en formation professionnelle à partir de ses expériences. Celles-ci sont qualifiées de normatives et de situées⁴¹ (Chaliès, 2016; Lähteenmäki, 2003). Elles sont normatives car elles sont socialement apprises et considérées au sein d'une communauté professionnelle particulière (Searle, 1998). Par ailleurs, elles sont aussi situées car elles s'inscrivent toujours dans la complexité d'une situation contextualisée. Enfin, elles sont également holistiques car elles comportent des dimensions sensorielles, motrices et émotionnelles.

2. L'activité comme flux des expériences de l'acteur

Ces ENS s'inscrivent dans un « flux expérientiel » (Theureau, 2015) au cours duquel s'articulent ou s'enchainent les actions professionnelles notamment⁴². Autrement dit, chercher à contribuer à la construction du sujet en formation - à ses apprentissages ou encore à son développement professionnel - présuppose d'influencer son flux expérientiel. Pour ainsi dire, il convient de créer les circonstances de formation afin que soit rendue possible une « substratification expérientielle » au sein de son flux expérientiel (Dastugue, 2017; Chaliès & Bertone, 2021a).

⁴¹ Les expériences normatives situées sont désignées par ENS dans la suite du propos.

⁴² Bien évidemment, d'autres expériences normatives situées contribuent au flux expérientiel d'un sujet. Elles sont par exemple vécues lors de situations sociales, ou encore professionnelles.

Considérant que le sujet se construit aux et par ses expériences de langage, le cadre théorique employé pour cette étude postule également que les actions d'un sujet comportent des significations. La subjectivisation amène ainsi à « considérer la construction d'un sujet qui se travaille (Le Blanc, 2004) dans le langage institutionnel professionnel, assimilable à des « règles » apprises socialement, intelligibles et dicibles » (Chaliès, 2012, p. 37).

Notons par ailleurs, qu'en anthropologie culturaliste, le concept d'activité est distingué de celui d'action et y est défini comme suit. L'activité est constituée, pour ainsi dire, de trois parts interpénétrées (Chaliès & Bertone, sous presse). La première est qualifiée d'anthropologique, c'est ici la part de l'activité se situant « hors la règle ». Elle se caractérise notamment par l'engagement des capacités anthropologiques d'un individu dans toute activité. La deuxième est, au contraire, dite « dans la règle ». En effet, l'activité peut être caractérisée dès lors que l'on considère les règles qui gouvernent un individu, ou celles qu'il suit lorsqu'il tente de la signifier et de la décrire. Enfin, la troisième part de l'activité s'exprime « à partir » de la règle. Elle est la part de la subjectivisation ou, autrement dit, du développement du sujet (Chaliès & Bertone, 2021a, p. 116).

Section 3. La subjectivisation présuppose l'individuation

Selon le troisième postulat de l'anthropologie culturaliste, il est à noter que tout processus de subjectivisation présuppose celui d'individuation. Point de contact mais aussi de rupture entre deux approches épistémologiques, cet ancrage à une anthropologie culturaliste nous éloigne ainsi des théories dispositionnelles. Il s'agit là d'un pas de côté vis-à-vis de certaines théories développées sur « l'apprenance » (Carré, 2005)⁴³, mobilisée au sein de

⁴³ L'apprenance, concept développé par P. Carré (2005), est mobilisée par différents auteurs théorisant ou étudiant des territoires apprenants (Cristol, 2021; Dussaux, 2011; Gwiazdzinski & Cholat, 2021a). Elle est définie par son auteur comme : « un ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite » (Carré, 2005, p. 108). L'auteur définit ainsi les dispositions dans un ouvrage récent : « On peut poser
↓

certaines publications sur le TA, par exemple. En effet, les théories que l'on pourrait considérer comme « dispositionnelles » invitent à une approche par les causes des actions. Or, postuler que la subjectivisation présuppose l'individuation invite à distinguer l'individuation, rapprochable d'une approche par les causes, de la subjectivisation, rapprochable d'une démarche compréhensive par les raisons, les significations (avec la formalisation des règles suivies) et des justifications associées (via les raisonnements pratiques). Alors que la recherche par les causes est infinie, la chaîne de la pratique par les raisons, elle, semble bien finie (Chauviré, 2002, 2004; De Lara, 2005).

En somme, en anthropologie culturaliste, s'intéresser à la construction du sujet en formation, c'est considérer qu'un sujet méconnaît très vraisemblablement l'ensemble des causes qui le conduisent à agir comme il a pu agir mais qu'il peut en revanche, sous certaines conditions, expliciter ses intentions et y associer des éléments de justification.

En outre, dans le cadre de cette théorie, l'intention ne précède pas l'action comme une cause précéderait l'effet, mais elle est plutôt considérée comme l'expression de ses raisons (Anscombe, 2002). Par voie de conséquence, s'attacher à comprendre les raisons permettrait de rendre intelligible l'action intentionnelle des sujets (*ibid.*). Ce postulat a notamment des implications méthodologiques pour le chercheur : appréhender le processus de subjectivisation suppose d'accéder aux raisons, aux intentions, soit aux expériences de significations - formalisables sous formes de règles, énoncées par un sujet lorsqu'il signifie ses actions à certains instants de son activité.

En outre, un acteur peut aussi être amené à justifier ses raisons d'agir, de sorte qu'il expose alors ses raisonnements pratiques. Ricœur (1996) précise ainsi que « la syntaxe du raisonnement pratique qui paraît la plus homogène aux traits de la sémantique de l'action (...) est celle qui prend appui précisément sur la notion de raison d'agir, au sens d'intention dans laquelle on fait quelque chose » (p. 269). Dans le détail, les raisonnements pratiques sont soit :

que les dispositions représentent une sorte de précondition à l'adoption d'une attitude, laquelle pourra elle-même, sous un certain nombre de conditions, influencer, voire déterminer le comportement (Vallerand, 1994), en particulier comme facteur latent de motivation. Ainsi, dans notre domaine, pouvons-nous poser que la combinatoire des dispositions vis-à-vis de l'acte d'apprendre résulte en une attitude globale, que l'on dénomme apprenance, dont l'hypothèse est faite qu'elle aura, dans des circonstances adaptées, un effet sur les comportements d'apprentissage des adultes » (Carré, 2020, p. 118).

- i) Des éléments permettant la justification des règles suivies par l'acteur. « L'acteur peut en effet expliquer les raisons ou les causes de son action en associant l'énoncé de l'action en question avec des faits susceptibles de la déterminer et/ou des systèmes d'actions ou des finalités/résultats attendus susceptibles de la justifier (Von Wright, 1998) » (Baux, 2020, p. 93-94) ;
- ii) Des emboîtements ou des chevauchements, c'est-à-dire des interactions entre différentes règles, caractérisant ainsi la rationalité des acteurs dans l'explication de leurs pratiques et de la téléologie de leurs actions (Baux, 2020, p. 91).

Ces différents postulats spécifient théoriquement la manière dont des enseignants engagés en formation se construisent professionnellement. Le chapitre suivant expose plus précisément les définitions de l'apprentissage et du développement professionnels et les conditions théoriques pour les soutenir. Compte tenu de notre objet d'étude, ces aspects sont nécessaires pour pouvoir fonder le dispositif transformatif support de notre étude et documenter les effets potentiels générés par un TA.

Chapitre 2. Les circonstances soutenant l'apprentissage et le développement professionnels

Ce chapitre, organisé en deux sections, permet d'avancer les définitions de l'apprentissage et du développement professionnels à l'échelle d'un acteur⁴⁴. Il détaille également les circonstances de formation permettant d'y contribuer.

La Section 1 définit l'apprentissage professionnel. Les circonstances de formation permettant de faire émerger cet apprentissage y sont précisées.

La Section 2 définit ce qu'est le développement professionnel. Les circonstances de formation permettant de faire émerger ce développement et de l'accompagner y sont précisées.

⁴⁴ Compte tenu de notre objet d'étude, l'apprentissage et le développement individuels sont distingués des apprentissages collectifs. Par souci de clarté, la mention « individuelle » des apprentissages ou du développement ne sera pas spécifiée. Dès lors qu'il s'agira d'apprentissages collectifs, la mention collective en revanche sera signalée.

Section 1. Faire advenir des apprentissages professionnels en formation

1. L'apprentissage professionnel formel et informel

Toute activité professionnelle n'est pas nécessairement le fruit d'un enseignement intentionnel de la part des formateurs. Pour la majorité d'entre elles, elles sont en effet apprises implicitement par l'acteur (Lave & Wenger, 1991), ayant fait l'objet d'un enseignement ostensible, informel, le plus souvent à l'occasion d'une participation aux situations de travail (Rogoff et al., 1996). Ce processus s'opère par des interactions non verbales, des alignements informels avec les actions professionnelles des autres membres de la communauté considérée (Rogoff et al., 1996). De ce fait, l'acteur est parfois en capacité de réaliser ces actions, mais pas nécessairement de les objectiver et d'en rendre compte à autrui (Chaliès, 2012; Chaliès & Bertone, 2021a).

A contrario, d'autres activités professionnelles sont apprises du fait d'un « enseignement ostensif » (Wittgenstein, 2004), mené intentionnellement par les formateurs, voire un ou des pairs. Pour ce faire, les formateurs enseignent des significations sur les objets de formation en s'engageant dans un enseignement ostensif de règles.

Dans le détail, une règle comporte un « lien de signification » (Bertone et al., 2009) entre trois composantes expérientielles distinctes : une composante pour « étiqueter » l'expérience considérée, une composante pour l'exemplariser et une composante pour y associer une intentionnalité, soit le résultat constaté ou escompté de l'action considérée. Chaque règle peut alors être formalisée comme suit : Règle = [« Étiquette » vaut pour « Exemples (=mouvement-cible)» ce qui permet d'obtenir pour « Résultats attendus (=Intention)»] (Chaliès & Bertone, 2021a).

Un acteur est potentiellement en mesure de signifier cette part réglée de l'activité, à partir de règles conscientisées et dicibles.

2. Soutenir l'apprentissage professionnel en formation

« La finalité de la formation n'est pas seulement de participer à l'acquisition de connaissances mais bel et bien de construire de nouvelles expériences et/ou de se préparer à les vivre » (Isserte, 2022, p. 108). Selon Chaliès (2016), l'enseignement ostensif de règles est un premier pas vers l'apprentissage de nouvelles ENS. Toutefois, le formateur ne peut s'en contenter. Soutenir l'apprentissage nécessite par la suite une activité d'accompagnement des premiers usages par le formé des règles enseignées dans de nouvelles situations de formation et/ou de travail aménagé. Il s'agit de permettre l'engagement progressif et cumulatif de différentes capacités normatives assimilables à des techniques singulières (De Lara, 2005). Sur la base des règles initialement enseignées par le formateur, assimilables à un « mètre étalon » (Williams, 2002), le formé peut déployer successivement différentes capacités normatives (Cometti, 2004), à savoir :

- i) « Signifier » l'expérience de formation ou de travail à partir de la règle enseignée;
- ii) « Analyser » l'expérience par comparaison avec la règle enseignée ;
- iii) « Simuler » la règle enseignée en la réalisant dans un contexte de formation et/ou de travail aménagé ;
- iv) « Réaliser » la règle enseignée en contexte de travail non aménagé.

Dans le détail, le formateur accompagne l'ouverture progressive de ces capacités normatives situées en situation aménagée puis ordinaire de travail, de sorte que l'activité menée puisse permettre progressivement au formé d'obtenir les résultats initialement enseignés. C'est effectivement grâce au constat de ces résultats que le formé associe l'intention professionnelle et la règle enseignée (Cash, 2009) et finalise ainsi l'apprentissage de celle-ci. S'ouvre ensuite la perspective d'un développement.

Le contrôle des activités d'apprentissage peut nécessiter pour le formateur de déployer une activité d'« explications ostensives » (Davis, 2009) auprès du formé, afin de lever ses éventuelles mésinterprétations et lui permettre, au final, de la suivre seul et de façon acceptable dans la communauté professionnelle considérée. Cet accompagnement n'est toutefois pas toujours nécessaire. Le formé peut en effet parvenir de lui-même, généralement après plusieurs répétitions et tâtonnements, à s'engager dans des premiers suivis adéquats des règles enseignées et à obtenir les résultats qui y sont professionnellement associés. Notons, en outre, que :

Cet assujettissement du formé à l'ENS (la règle) alors apprise n'a pas de « sens négatif absolu » (Le Blanc, 2002) car il ouvre la voie à sa subjectivisation et non seulement à sa subordination. L'ENS (la règle) apprise ne contraint en effet le sujet que si ce dernier en toute autorité décide de se contraindre à la suivre. Par ailleurs, en parvenant à s'écarter de celle-ci, sans pour autant être hors d'elle, le formé s'engage initialement dans un « acte de subjectivisation par excellence » (Le Blanc, 2002). (Chaliès, 2016, p. 36)

Section 2. Le développement professionnel et les aménagements de la formation

1. Le développement professionnel

Dans le cadre de l'anthropologie culturaliste, le développement professionnel est envisagé comme un usage extensif, dans de nouvelles situations de travail et/ou de formation, d'ENS préalablement apprises⁴⁵. Comme dans l'apprentissage, l'enrichissement des actions professionnelles doit s'inscrire dans les attentes de la communauté professionnelle d'appartenance.

2. Accompagner le développement professionnel au sein d'un dispositif de formation continue

Pour accompagner le développement professionnel, les formateurs aident les formés à s'engager dans « des usages extensifs d'ENS sur la base de l'identification d'un “air de famille” (Wittgenstein, 2004) entre les circonstances constitutives de la situation en cours et celles constitutives des situations dans lesquelles les règles ont été apprises » (Chaliès, 2016). Ils s'attachent ainsi à ce que les actions professionnelles préalablement apprises irriguent de nouvelles capacités normatives (Chalies & Bertone, 2021a). Créer les conditions d'un développement professionnel, suppose ainsi de créer les circonstances permettant aux sujets – ici, les enseignants – de :

- i) « Comprendre », au sens de signifier le caractère inadapté de l'action observée (Olszewska, 2002) et y associer des solutions envisageables pour y répondre,

⁴⁵ Pour plus de détails, voir Chaliès et Bertone (2021a). Les auteurs illustrent théoriquement trois formes possibles du développement d'actions professionnelles.

- ii) « Connaitre », lorsque les acteurs font part de nouvelles significations formalisées et énoncées potentiellement sous forme de règles et,
- iii) « Réaliser », soit être en mesure de déployer *in situ* un développement intrinsèque des actions, appréhendable grâce aux règles formalisées (Chaliès, 2016) et aux développements de celles-ci (Chaliès & Bertone, 2021a).

En somme, soutenir le développement du sujet en formation, c'est contribuer théoriquement à l'enrichissement de son flux expérientiel. La conception d'un dispositif de formation transformatif, suppose ainsi d'agencer un « cheminement situationnel » singulier (Chaliès, 2012). Dans le détail, ce dernier suppose de favoriser l'engagement d'un certain nombre de capacités chez les formés : (a) la compréhension d'un problème professionnel c'est-à-dire l'identification de difficultés éprouvées et la construction de solutions permettant d'y répondre et ensuite (b) la réalisation de ces solutions intrinsèquement porteuses d'un développement professionnel dans un contexte de pratique aménagé, puis dans un contexte ordinaire de travail.

Le TA génère des apprentissages et du développement professionnels individuels. Ces premiers aspects du cadre théorique nous semblent ainsi particulièrement heuristiques pour fonder le dispositif transformatif support de l'étude.

Chapitre 3. Territoire apprenant et entité collective

Ce chapitre, composé de trois sections, comporte un enjeu singulier. Dans le cadre de l'anthropologie culturaliste, l'apprentissage et le développement professionnels sont essentiellement envisagés sous le prisme du sujet. Étudier l'émergence d'une entité collective, soit l'émergence d'un TA, nécessite un étayage conceptuel supplémentaire. Le concept « d'individu collectif » (Descombes, 2001) apparaît pour ce faire particulièrement heuristique. Il offre une voie de réponse pour définir ce que pourrait être un collectif d'acteurs émergeant en relation avec un territoire. Il permet d'étayer cette dimension constitutive du TA. Ces aspects, explicités ci-après, contribuent en retour, de manière originale, au développement du cadre théorique de l'anthropologie culturaliste.

La Section 1 explicite la distinction opérée entre une « collection d'individus » et une « entité collective ». Sur cette base, sont ensuite exposées différentes dimensions de l'entité collective.

La Section 2 précise deux dimensions propres à une entité collective : celles d'activité et d'intention collectives.

La Section 3 expose différentes caractéristiques de l'activité d'une entité collective.

Section 1. Une collection d'individus n'est pas une entité collective

Cette première section explicite la distinction opérée entre une collection d'individus et une entité collective. Dans l'activité quotidienne professionnelle enseignante, la question peut se poser ainsi. Y a-t-il une différence entre « les enseignantes⁴⁶ d'une équipe pédagogique »⁴⁷ et un « collectif d'enseignantes » ? Entre un territoire composé d'individus et un territoire apprenant ? Pour le dire autrement, comment différencier une collection d'individus, d'une entité collective ?

Pour mieux comprendre la distinction opérée entre les enseignantes d'une équipe pédagogique et un collectif d'enseignantes, deux concepts développés par Descombes (2001) semblent particulièrement heuristiques. Cet auteur propose de distinguer la collection d'individus et l'individu collectif. Souhaitant s'extraire d'un paradigme d'« individualisme méthodologique »⁴⁸, il invite en effet à considérer que l'individualité ne peut seulement s'en tenir au *moi* et à *l'autrui*, faute de quoi une entité ne pourrait être unifiable. L'auteur s'attache ainsi à distinguer l'individu, la collection d'individus et l'individu-collectif. Selon lui, « une collection d'individus n'est rien d'autre que le référent d'une liste de noms » (p.134). Et ces individus « ne sont nullement intégrés dans un tout du fait d'avoir été catalogués » (*ibid.*). Pour le dire autrement, ce n'est pas parce que l'on peut inventorier, au sens de nommer et dénombrer les enseignantes qui composent une équipe pédagogique, que l'on peut considérer cette dernière comme une entité, un collectif. Il est ainsi possible d'étendre ce postulat à d'autres configurations, tel qu'un réseau composé d'enseignantes de trois établissements par exemple, ou encore aux individus en relation avec un territoire.

⁴⁶ Les exemples mentionnés mobilisent « les enseignantes » au féminin. Dans le cadre de la présente étude, les enseignants participants sont toutes des femmes.

⁴⁷ Dans le cadre de notre étude nous considérons qu'une équipe pédagogique d'une école est une équipe instituée par un processus d'« affectation » institutionnelle.

Les différentes équipes pédagogiques, à l'échelle d'une école ou d'un réseau, sont ainsi instituées à double titre, en dehors de toute intention des enseignants engagés. Les enseignants du premier degré public français exerçant au sein d'une équipe pédagogique n'interviennent pas dans le choix des membres qui composent leur équipe pédagogique. Par ailleurs, la composition d'un réseau d'établissements au sein d'une constellation ne fait pas non plus l'objet d'une délibération de la part des enseignants engagés en formation.

⁴⁸ Au XX^e siècle, l'emploi des concepts de « tout » et de « parties » en sciences sociales conduit à l'émergence d'un paradigme appelé « individualisme méthodologique ». Selon ce paradigme, les phénomènes collectifs font l'objet de descriptions appréhendables à partir des propriétés des individus et de leurs interactions mutuelles.

Section 2. L'« entité collective » présuppose une activité et une intention collectives

Ontologiquement, considérer « l'entité collective », nécessite alors de définir différentes dimensions. Parmi celles-ci, Descombes évoque l'action collective, condition constitutive d'« une entité » qu'il nomme « individu collectif ». Il l'exemplarise ainsi :

Si plusieurs employés du ministère ont voyagé au Japon le mois dernier, cela ne crée pas entre eux un lien social : nous n'avons pas dit qu'ils avaient voyagé ensemble (...) Avec des attributs tels que ceux d'une activité collective, comme « voyager en groupe », nous passons de la collection d'individus (évoquée précédemment) à l'individu collectif (Descombes, 2001, p. 334).

Traduit dans le cadre de l'étude, Descombes nous permet d'avancer une première condition constitutive d'un collectif. Pour considérer un collectif d'enseignantes, encore faudrait-il que ces dernières, membres de l'équipe pédagogique, aient agi et puissent agir ensemble. Ce postulat rejoint celui mis en avant par Caroly (2010) qui ne considère le collectif de travail qu'en lien avec l'action. « C'est dans l'acte que se concilient l'individuel et le collectif, dans l'expérience pratique du travail » (Duraffourg & Hubault cités dans Caroly, 2010, p. 100). Ainsi, ce n'est pas parce que chacune des enseignantes d'une équipe pédagogique travaille à optimiser les apprentissages langagiers de leurs élèves au sein d'une même école, qu'elles y travaillent ensemble. Ce n'est pas non plus parce que l'on peut tracer de l'apprentissage chez ces trois enseignantes, qu'elles ont appris ensemble et que l'on peut dès lors considérer cette équipe pédagogique comme un collectif. Ce postulat nous permet, en outre, de ne pas considérer un TA comme une somme d'individus engagés qui apprennent ou se développent.

Le déploiement d'une activité collective apparaît ainsi comme une caractéristique essentielle d'un individu collectif. En revanche, rajoute Descombes (2001), cette caractéristique demeure non suffisante : « Il ne suffit pas que les mêmes individus se déplacent (à Tokyo) pour que le groupe se déplace, car ils doivent se déplacer au titre du groupe (et non pas se déplacer simultanément avec des missions personnelles) » (p.334). En d'autres termes, et pour le traduire ainsi, considérer une équipe pédagogique comme un collectif, nécessite d'une part que ses membres déploient une activité collective et d'autre part que celle-ci s'opère au titre du collectif (qu'il soit celui d'un établissement, de réseau(x), d'un territoire considéré). Le concept d'intention propre au collectif est ici introduit. Un

collectif peut donc être considéré comme tel si ses membres déploient une activité collective sur la base d'une raison d'agir au titre de ce collectif, soit **d'une intention propre collective**⁴⁹.

L'auteur précise en outre qu'il est possible d'attribuer des propriétés génériques à un collectif, sur la base des propriétés collectives des individus qui le composent. « Les propriétés individuelles d'un système sont à la fois les propriétés collectives de ses parties et les propriétés que manifeste ce système dans le milieu dont il fait partie » (Descombes, 2001, p. 336). Ces derniers éléments ouvrent, en outre, des perspectives méthodologiques : il semble possible d'appréhender une intention propre au collectif sur la base des caractéristiques collectives des intentions individuelles des enseignantes qui le composent. Cette caractéristique générique ne peut être attribuable qu'à l'entité collective considérée. En retour, elle est considérée comme telle, si elle ne peut être réduite complètement aux caractéristiques individuelles des enseignantes de l'équipe.

Nous pourrions à ce niveau exemplariser notre propos comme suit. Les enseignantes d'une équipe pédagogique planifient ensemble une solution à un problème de pratique partagé. Chacune prend part au travail de conception de cette solution, en ayant pour intention « de développer des outils et des procédures communs pour développer le langage des élèves au fil de leur scolarité ». L'intention individuelle de ces enseignantes comporte une partie non réductible aux individus. En effet, l'intention individuelle de ces enseignantes comprend des caractéristiques propres au collectif d'enseignantes : par exemple, les élèves (« au fil de leur scolarité ») mentionnés sont propres au collectif et non à chacune d'elles. Ils ne se réduisent pas aux élèves dont chaque enseignante a la responsabilité dans sa propre classe.

Section 3. Les caractéristiques de l'activité d'une entité collective

Les différents postulats avancés par Descombes (*ibid.*) permettent des avancées théoriques et ouvrent des perspectives méthodologiques. L'auteur précise en effet que :

⁴⁹ À l'occasion du séminaire des zinzins juniors du 14 juin 2022, les concepts d'intention propre collective et d'individu collectif (Descombes, 2001) ont été présentés. Une illustration empirique avec une étude de cas issue de cette thèse a été détaillée.

Ce que nous appelons « individu collectif » n'est pas autre chose qu'un individu ordinaire considéré dans sa composition, ou structure. Or, nous devons tenir compte de cette composition de l'individu pris comme un système de parties, ou bien de la composition du système dont cet individu fait partie, pour rendre compte des propriétés que nous lui reconnaissons. (Descombes, 2001, p. 335)

Par ce postulat théorique, Descombes invite à considérer les caractéristiques d'une activité collective propre à l'individu collectif. Dans le détail, il développe ainsi son propos :

On ne peut pas toujours inférer de la propriété du tout à celle de la partie. On distinguera trois cas : 1) certaines « propriétés individuelles sont des fonctions additives des propriétés des parties (on parle alors de propriétés résultantes); 2) d'autres sont des propriétés holistiques émergentes parce qu'elles sont produites par le mode de composition des parties; 3) d'autres enfin peuvent être appelées des propriétés fonctionnelles (ou téléologiques) : ce sont les propriétés qui conviennent à l'individu en tant qu'il entre lui-même en composition, à titre de partie, avec d'autres individus dans un système. » (Descombes, 2001, p. 335)

Pour le dire autrement, une entité collective développe ses activités collectives propres, non réductibles aux activités de ses membres. Dans le cadre de notre travail, il est donc possible de considérer que certaines des caractéristiques collectives ne devraient pas pouvoir être attribuées à chacune des enseignantes qui composent le groupe. En outre, différents modes d'activité collective sont avancés. En effet, selon l'auteur, les propriétés de l'individu collectif peuvent résulter : i) de fonctions additives des activités des individus membres de l'entité, ii) de propriétés holistiques émergentes du fait de leurs modes d'activités (coopération, collaboration par exemple, modalité de *leadership*, etc...), iii) de propriétés fonctionnelles, à savoir de propriétés qui conviennent en tant que partie d'un autre système (Descombes, 2001, p. 335). Pour le dire autrement, les propriétés d'un collectif résultent de la transformation des activités collectives des individus engagés (coopération, collaboration, distribution des actions, etc...).

En outre, les travaux de Caroly (2001) permettent d'appréhender d'autres modes d'activités collectives. Deux d'entre elles sont particulièrement significatives pour cette étude: la collaboration et la coopération. La collaboration est caractérisée par « une activité collective dans laquelle les opérateurs accomplissent sur un même objet des opérations différentes qui s'articulent les unes aux autres avec un but à court ou à moyen terme (De la Gazza, Weill-Fassina cités dans Caroly, 2001, p.117). Les activités individuelles ne s'opèrent pas nécessairement sur les mêmes lieux. Quant à la coopération, elle peut s'entendre comme : « une activité collective dans laquelle les opérateurs travaillent ensemble sur le même objet ou un objet proche visant au même but proximal » (De la Gazza, Weill-Fassina cités dans

Caroly, 2001, p.117). En outre, la coopération nécessite « une disponibilité temporelle et personnelle des acteurs concernés » (De La Gazza citée dans Caroly, 2001).

Par ailleurs, Descombes (2001) distingue l'individu collectif d'un ensemble au sens logico-mathématique. Sur cette base, il propose de considérer la possibilité d'une substituabilité des activités et des individus au sein de l'activité collective. L'auteur exemplarise ainsi : « un groupe peut se déplacer, ou être reçu, même si tous les membres du groupe ne sont pas du voyage ou de la réception » (p. 334). Au contraire, un ensemble, au sens logico-mathématique, ne peut plus être considéré comme tel s'il lui manque un ou plusieurs de ses membres. En revanche, selon Descombes, ce n'est pas le cas d'un individu collectif. Ce dernier conserve ses caractéristiques propres même en l'absence d'un individu qui entre dans sa composition. C'est la capacité à substituer membres et activités pour maintenir une activité collective qui est constitutive d'un individu collectif.

Au sein d'un collectif enseignant, la production d'outils communs utilisables par toutes, implique un travail de formalisation. Dans notre exemple, cette activité est réalisée par l'une des enseignantes du collectif. Un premier signe de substituabilité réside alors dans la capacité à s'interchanger entre enseignantes pour permettre la formalisation de l'outil utile au collectif. Dans le détail, cette substituabilité peut hypothétiquement s'opérer par compensation des activités entre enseignantes ou par ignorance, en laissant faire par exemple.

Pour conclure, théoriquement, il est possible de considérer qu'un TA possède des propriétés propres collectives qui recouvrent et dépassent certaines propriétés individuelles des enseignantes qui en sont membres. Ainsi, appréhender les caractéristiques d'une entité collective, autrement dit d'un TA, supposerait d'identifier :

- i) Une intention propre collective,
- ii) Une transformation de la structure de l'activité collective : dans l'actualisation de la collaboration par exemple,
- iii) De l'interchangeabilité entre acteurs, par l'engagement de capacités de : compensation/ou ignorance.

Sur la base de l'ensemble de ces aspects scientifiques, il apparaît possible de qualifier « d'individuation collective », la dynamique source d'émergence de tout TA.

Chapitre 4. Délimitation de l'hypothèse auxiliaire

Ce chapitre s'attache à délimiter l'hypothèse théorique structurant l'étude menée au regard du cadrage théorique présenté.

L'ancrage de cette étude dans le PRT se définit comme suit. L'objet théorique détaillé en suivant correspond à une zone d'ombre de ce PRT. Cette zone d'ombre est qualifiée comme telle, car cette question théorique n'a pas encore été investiguée empiriquement. L'hypothèse théorique dégagée (autrement appelée hypothèse auxiliaire (Chaliès & Bertone, 2021b)) est susceptible de contribuer à l'extension du PRT, en élargissant la « ceinture d'hypothèses auxiliaires » (Lakatos, 1994) le constituant.

Chaque recherche menée au sein du PRT, dont la nôtre, a pour principal objet de stabiliser le noyau dur théorique de celui-ci en participant de l'établissement d'une « ceinture d'hypothèses auxiliaires » (Lakatos, 1994). En se développant ainsi, la fonction est de protéger le PRT (« heuristique négative »). En retour, le programme rend possible l'ouverture de nouvelles hypothèses auxiliaires, autrement dit la délimitation de nouvelles questions scientifiques et donc l'engagement de nouvelles recherches pour essayer d'y répondre (« heuristique positive »).

Nous émettons ainsi l'hypothèse auxiliaire suivante.

Envisager l'émergence d'un TA, via un dispositif de formation normé, nécessite de créer les conditions soutenant des apprentissages et du développement individuels. Si cette condition est nécessaire, elle est en revanche non suffisante. Envisager l'émergence d'un TA suppose ainsi de créer les conditions d'une individuation collective des membres engagés, vectrice d'apprentissages individuels et collectifs.

PARTIE III. METHODE

Structurée en trois chapitres, cette partie vise à préciser les aspects relatifs à la méthode adoptée pour réaliser l'étude.

Le Chapitre 1 présente les choix de méthode en matière de constitution des conditions scientifiques et professionnelles de l'étude menée. Il détaille, notamment, les aménagements réalisés sur le dispositif usuel de formation pour construire le dispositif transformatif support de l'étude.

Le Chapitre 2 détaille la méthode utilisée pour recueillir les données nécessaires à l'étude.

Le Chapitre 3 décrit la méthode adoptée pour traiter les données recueillies afin d'étudier le caractère heuristique de l'hypothèse auxiliaire préalablement délimitée. Un exemple de traitement y est proposé.

Chapitre 1. La construction des conditions scientifiques et professionnelles de l'étude

Ce chapitre présente la construction des conditions scientifiques et professionnelles de l'étude. Cette dernière s'apparente à une « recherche fondamentale de terrain » (Chaliès & Bertone, 2021b). En ce sens, elle s'efforce de respecter des conditions de co-détermination entre ses visées scientifiques et technologiques. Il s'agit en somme d'« éviter la stricte application technologique de résultats empiriques obtenus en amont versus l'enfermement dans une construction de connaissances fortement situées déjà possédées par les professionnels » (*ibid.* p. 53). Dans le détail, cette relation de co-détermination suppose le respect des trois conditions, de négociation, de transformation et de signification (*ibid.*).

Au sein de ce chapitre, la Section 1 pré-délimite le terrain d'étude. Elle précise en ce sens l'ancrage institutionnel, puis le détail du dispositif usuel de formation, support du dispositif transformatif construit.

La Section 2 présente le dispositif transformatif mis en œuvre pour tester le caractère heuristique de l'hypothèse auxiliaire formalisée en amont.

La Section 3 détaille les modalités de contractualisation employées avec les participants au dispositif. Elle précise les conditions qui ont soutenu la construction d'un protocole d'expériences partagées (Latour, 2012) entre la chercheuse et les participants.

La Section 4 expose le calendrier et les activités de formation déployées (en réseau, au sein des écoles et en classe) au cours du dispositif transformatif.

Section 1. Pré-délimitation d'un terrain d'étude potentiel

Inscrire l'étude au sein du PRT implique de ne pas travailler « sur » mais « avec » les professionnels (Durand, 2008; Lieberman, 1986).

Parmi les différentes réformes des systèmes de formation des enseignants du premier degré réalisées par le ministère de l'éducation, l'on compte celle de la formation continue. Les dernières directives du Ministère de l'Éducation Nationale, soit les Plan math (Villani & Torossian, 2018) et Plan français (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020), invitent à repenser la formation continue des enseignants du 1^{er} degré en impulsant des constellations⁵⁰ (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020; Villani & Torossian, 2018), sous la forme de communautés d'apprentissage professionnelles, de communautés apprenantes (Villani & Torossian, 2018), source de circonscriptions apprenantes (*ibid.*). Dans le détail, ces textes officiels préconisent ainsi de « nouvelles modalités de travail (...) horizontales, en groupes et en réseaux » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020, p. 16), réunissant enseignants et formateurs. Elles se déclinent sous la forme de 18 heures de formation obligatoire « hors temps élèves », auxquelles s'ajoutent 6 heures de formation en « visites croisées », soit en situation de travail sur temps élèves.

Sur la base d'un travail collaboratif entre enseignants et formateurs, ces dispositifs permettent « le développement de solutions et de pratiques d'enseignement adaptées aux contextes locaux » (*ibid.* p.10), favorisant ainsi « le développement professionnel des professeurs » (*ibid.*).

En écho avec les dimensions constitutives de la définition associée au TA, ce dispositif de formation usuel semble offrir un support intéressant pour l'étude. Dans cette perspective, une contractualisation a été engagée avec les pilotes d'une Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale. Celle-ci devait aboutir à la délimitation d'un terrain d'étude et à son inscription dans le format de formation en constellation.

⁵⁰ Ce terme n'est pas sans rappeler le concept de constellation détaillé dans l'ouvrage de Wenger (2005, p. 140). Selon l'auteur, une constellation est une configuration globale de plusieurs communautés de pratiques liées potentiellement entre elles par : une histoire partagée, des buts ou entreprises communs, une appartenance organisationnelle ou institutionnelle, une situation semblable, le partage d'artefacts, une proximité géographiquement conduisant à interagir.

Section 2. Délimitation du terrain d'étude

1. Processus de contractualisation de la recherche auprès des pilotes de la Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale

Afin de contractualiser les conditions professionnelles de cette recherche, deux rencontres ont eu lieu avec madame l'Adjointe au Directeur académique des services de l'Éducation nationale (A-DASEN), les 6 septembre et 6 novembre 2019.

La première rencontre visait la présentation des enjeux de la recherche, du dispositif de formation envisagé, des besoins humains et matériels corrélés, ainsi que le détail de la méthodologie scientifique projetée. Les modalités de communication entre acteurs et partenaires ont également été définies. Deux documents supports au processus de contractualisation ont été produits à cette fin, l'un au format présentation, l'autre plus académique. Ce dernier document figure en Annexe 1.

Sous l'impulsion de Madame l'A-DASEN, des rencontres avec différentes circonscriptions ont eu lieu fin septembre 2019, afin de présenter ces éléments et envisager une contractualisation. La seconde réunion, en présence de Madame l'A-DASEN, a réuni la Conseillère Départementale de formation (CPD) et les formateurs susceptibles de participer au déploiement du dispositif. À l'issue de cette réunion, ces derniers ont été invités à se positionner sur leur participation au dispositif transformatif (Parag. 3, ci-dessous).

Une fois la circonscription hôte du projet de recherche arrêtée, une rencontre s'est déroulée entre l'inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) en charge de la circonscription, la conseillère pédagogique de circonscription (CPC) et la chercheuse. Les trois dimensions suivantes ont fait l'objet des échanges : i) une pré-sélection des équipes enseignantes pour proposer le projet, ii) l'octroi d'une compensation temporelle (deux demi-journées de remplacement) proposées aux trois enseignantes contribuant au recueil longitudinal de données et iii) la fréquence et la nature des informations adressées à l'IEN de circonscription concernant l'avancée de la recherche.

Finalement, quatre équipes enseignantes ont été présélectionnées. Deux d'entre elles, étaient composées d'enseignantes expérimentées et de professeures des écoles stagiaires⁵¹, novices donc.

2. Les enseignantes engagées dans le dispositif transformatif

Le dispositif transformatif, support de notre étude, devait initialement être mis en œuvre l'année 2019-2020. Seuls les processus de contractualisation et la toute première étape du dispositif de formation ont pu être menés cette année-là, avant d'être interrompus par la pandémie.

Suite à une nouvelle contractualisation à l'automne 2020, les enseignantes de trois écoles maternelles, soit 11 enseignantes au total, ont accepté de s'engager dans le dispositif durant l'année 2020-2021 (Tableau 6). Ces enseignantes étaient âgées de 26 à 59 ans. Sept d'entre elles étaient expérimentées, quatre étaient novices. Neuf d'entre elles ont participé à la totalité du dispositif⁵².

⁵¹ En 2020-2021, année de déploiement du dispositif de formation pour la recherche, les professeures des écoles stagiaires exerçaient à mi-temps dans une école. Elles bénéficiaient, lors de l'autre mi-temps, d'une formation en master 2 MEEF en Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation ou d'une formation de type diplôme universitaire complémentaire à l'enseignement. Regroupées en binôme, elles ont la responsabilité pleine d'une classe, chacune exerçant alternativement deux semaines en classe et se formant les deux autres semaines (Master).

⁵² Nous souhaitons mentionner cet élément, car il s'agit tout à la fois de reconnaître l'engagement de ces personnes absentes et d'exposer le travail dans sa réalité.

Tableau 6 : Composition des équipes pédagogiques engagées, caractéristiques des participantes au dispositif de formation

Code École/statuts/ Nombre de classes engagées	Code Enseignantes	Ancienneté d'exercice	Précisions
École A (EA) - 4 classes Réseau d'Éducation Prioritaire	EA1	Supérieure à 25 ans	
	EA2	Supérieure à 25 ans	
	EA3	Supérieure à 15 ans	
	EA4	Supérieure à 25 ans	Directrice d'école
	EA5	Supérieure à 15 ans	*En arrêt de travail au cours de l'année
École B (EB) - 2 classes	EB1	Première année d'exercice	EN en binôme avec EB2
	EB2	Première année d'exercice	EN en binôme avec EB1
	EB3	Supérieure à 20 ans	
École C (EC) - 3 classes	EC1	Première année d'exercice	EN en binôme avec EC2
	EC2	Première année d'exercice	EN en binôme avec EC1
	EC3	Supérieure à 25 ans	*En arrêt de travail au cours de l'année

3. Les formateurs participant au déploiement du dispositif transformatif

Une équipe pluricatégorielle de formateurs s'est engagée dans le projet de recherche en travaillant à la mise en œuvre du dispositif de formation. Dans le détail, deux formateurs étaient des conseillers pédagogiques départementaux⁵³, respectivement en langues vivantes et aux usages du numérique. Les deux autres formatrices engagées étaient respectivement conseillère pédagogique de circonscription (CPC) et professeure des écoles maître formatrice (PEMF) exerçant depuis de nombreuses années en classe de maternelle.

Les personnels formateurs conseillers pédagogiques⁵⁴ ont trois missions principales. Ils exercent en faveur de l'accompagnement pédagogique des maîtres et des équipes d'école, de la formation initiale et continue des enseignants et de la mise en œuvre de la politique

⁵³ Les conseillers pédagogiques peuvent exercer soit dans une circonscription, auprès de l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) qui en a la charge, soit à l'échelon départemental auprès de l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'Éducation nationale (IA-DASEN).

⁵⁴ Pour plus de détails quant à leurs missions quotidiennes, consulter le lien ci-dessous : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo30/MENE1516648C.htm>

éducative. Les PEMF⁵⁵ ont quant à eux une double mission. Ils exercent au sein d'une classe et contribuent à la formation initiale des étudiants et des enseignants novices afin d'accompagner leur professionnalisation. L'équipe de formateurs était composée comme suit (Tableau 7) :

Tableau 7 : Composition de l'équipe de formateurs et formatrices

Statut	Code	Nombre d'années d'exercice	Mission
Formateurs	F1	Supérieure à 30 ans	PEMF
	F2	Supérieure à 20 ans	CPD langues vivantes
	F3	Supérieure à 20 ans	CPD uNUM
	F4	Supérieure à 20 ans	CPC ⁵⁶ (*en arrêt de travail au cours de l'année)

4. Les participants à la recherche

Le processus de contractualisation concernant l'engagement dans le dispositif de formation n'impliquait pas, de fait, un engagement dans la recherche. Le premier temps de rencontre, avec les équipes, a permis d'exposer cette distinction. Il a permis également de clarifier auprès des enseignantes ce qu'impliquait la participation à la recherche en termes de temporalité, de méthode, de moyens de compensation temporels offerts. Un mail précisant ces aspects a été adressé à chaque équipe enseignante (Annexe 3).

Cinq enseignantes ont été volontaires pour participer à un recueil longitudinal de données. Pour des raisons temporelles et organisationnelles, trois d'entre elles ont été finalement retenues. Chacune exerçait dans l'une des trois écoles composant le réseau.

Âgées de 26 et 30 ans, deux d'entre elles (EB1 et EC1) avaient la responsabilité d'une classe pour la première fois de leur carrière. La troisième (EA1), une enseignante expérimentée âgée de 51 ans, comptait 28 ans d'ancienneté.

⁵⁵ Dans le détail, ces personnels formateurs exercent au sein d'une classe et ont une seconde mission, celle d'accompagnement des enseignants novices. Ils contribuent ainsi à la formation initiale des professeurs des écoles. Pour plus de détails quant à leurs missions quotidiennes, consulter le lien ci-dessous <https://www.education.gouv.fr/bo/2010/29/mene1013103c.html>

⁵⁶ Nous souhaitons mentionner cet élément, car il s'agit tout à la fois de reconnaître l'engagement et la participation de cette personne absente et d'exposer le travail dans sa réalité.

De plus, deux autres enseignantes engagées dans la formation et le réseau ont participé ponctuellement au recueil de données. Pour la première (EB2), l'objectif était de tracer spécifiquement la diffusion de la pratique de l'école EA, survenue un mois, puis deux ans après la fin du déploiement du dispositif. Pour la seconde (EC3), la captation a été réalisée pour compenser un arrêt potentiel de la formation pour cause de Covid.

Section 3. Construction du dispositif transformatif

Le dispositif transformatif prend appui sur un dispositif de formation continue usuel de type constellation. Relevant de la formation continue des enseignants, il agence des situations qui mêlent :

- i) Une diversité de rapports du collectif au territoire (lieux et mobilisation des expériences), avec
- ii) L'engagement successif des capacités théoriques engendrant un développement professionnel - telles qu'exposées plus en amont, dans la Partie 2, Chapitre 2, Section 2.

Dans le détail, le dispositif transformatif s'ancre sur trois échelles : celle du réseau, celle de l'école et celle de la classe (Figure 11).



Figure 11 : Les trois échelles du dispositif transformatif : réseau, école, classe

Les temps de formation réseau supposent de rapatrier différentes expériences du travail (traces, règles, artefacts) des formés, d'où l'appellation « formation-travail » (voir Partie 1, Chapitre 4, Parag. 6). D'autres temps se déroulent à l'échelle de l'école : du travail en équipe, du travail ordinaire en classe, du travail aménagé en situation d'enseignement à des

fins de formation – en classe – d’où l’appellation de « travail-formation » » (voir Partie 1, Chapitre 4, Parag. 6).

Le dispositif a été conçu selon quatre principales étapes :

Étape 1 : Délimitation d’un problème de métier partagé au sein de la communauté professionnelle à l’échelle de l’école, puis du réseau ;

Étape 2 : Réalisation de séquences de formation-travail en réseau pour construire collectivement des solutions envisageables ;

Étape 3 : Réalisation de séquences de coplanification et de coanalyse en équipe/école suivies ou précédées par des réalisations effectives de ces solutions en situation de classe (travail-formation) ;

Étape 4 : Mise en œuvre de séquences de « formation-travail » à l’échelle du réseau pour analyser la pertinence professionnelle des solutions réalisées et la possibilité qu’elles fassent culture pour la communauté.

Le dispositif transformatif est structuré à partir d’un cheminement situationnel fondé théoriquement en anthropologie culturaliste. Ce dernier repose sur l’engagement successif des différentes capacités théoriques permettant d’engendrer du développement professionnel (Chapitre 2 de la Partie II. Cadre théorique). Parallèlement, les situations de formation sont pensées pour optimiser le travail collectif⁵⁷.

Nous détaillons en suivant « une boucle » de l’agencement situationnel conçu au cœur du dispositif transformatif (Figure 12). Les différentes situations conduisent successivement les enseignantes :

a) à délimiter, en équipe enseignante école, un problème de métier partagé à partir des difficultés d’apprentissage-enseignement vécues (**Capacité normative 1 : Comprendre**⁵⁸) (Figure 12 – étape a). Les enseignantes de cette

⁵⁷ Pour plus de précisions, le dispositif *Team teaching* catégorisé dans la famille de formation sur le lieu de travail et en situation d’enseignement (Partie 1, Chapitre 3, Section 1) a inspiré les situations de travail-formation collective du dispositif transformatif.

⁵⁸ Les couleurs attribuées aux capacités détaillées sont ensuite rappelées au sein de la figure représentant une boucle itérative du dispositif transformatif support de notre étude. Ceci pour une meilleure visibilité des capacités soutenant l’agencement des situations au cours du dispositif.

même équipe s’engagent ensuite dans un temps de coplanification d’une solution pour y répondre à partir de connaissances mutualisées et/ou apportées (**Capacité normative 2 : Connaitre**) (Figure 12 - étape a).

b) à tester la solution coplanifiée, en situation de travail aménagé, en classe, grâce à différentes formes de coenseignement (**Capacité normative 3 : Simulation d’une réalisation**) (Figure 12 - étape b);

c) à réaliser cette solution en contexte ordinaire de travail de classe (**Capacité normative 3 : Réaliser en contexte ordinaire**) (Figure 12 - étape c).

d) à analyser, en équipe enseignante école, la solution testée en contexte de travail aménagé, puis ordinaire, pour en faire part ensuite à l’échelle du réseau (**Capacité normative 1 : Comprendre**⁵⁹) (Figure 12 - d).

e) enfin, à partager les solutions satisfaisantes et à délimiter à l’échelle du réseau, un problème de métier partagé (engageant à nouveau leurs **capacités normatives 1 : Comprendre**), avant d’envisager des solutions à partir de connaissances mutualisées (**Capacité normative 2 : Connaitre**) (Figure 12- étape e) ;

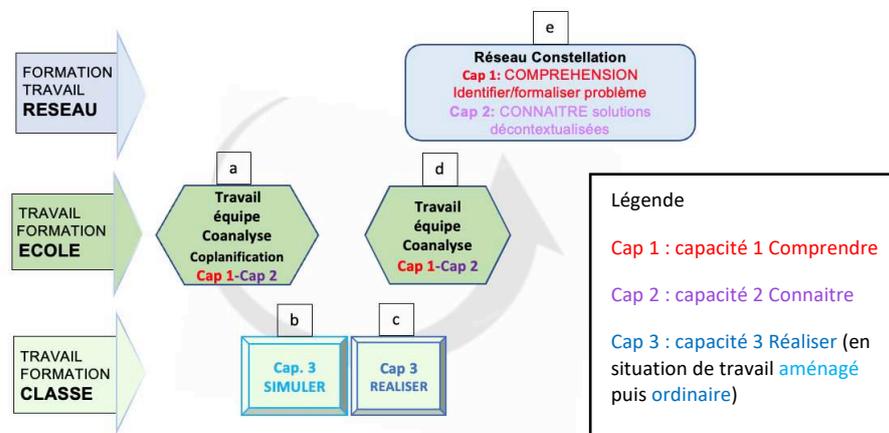


Figure 12 : « Agencement situationnel » créé au sein d’une boucle du dispositif transformatif

L’analyse de la littérature scientifique, relative aux dispositifs de formation, permet de souligner l’intérêt de faire traverser aux participants, à plusieurs reprises, un même

⁵⁹ Les couleurs attribuées aux capacités détaillées sont ensuite rappelées au sein de la figure représentant une boucle itérative du dispositif transformatif support de notre étude. Ceci pour une meilleure visibilité des capacités soutenant l’agencement des situations au cours du dispositif.

agencement situationnel. Cette forme de régularité semble en effet favorable à l'engagement sur un temps long des formés. De fait, le dispositif transformatif construit et mis en œuvre contenait trois boucles itératives, chacune conçue selon l'agencement situationnel détaillé préalablement (Figure 13).

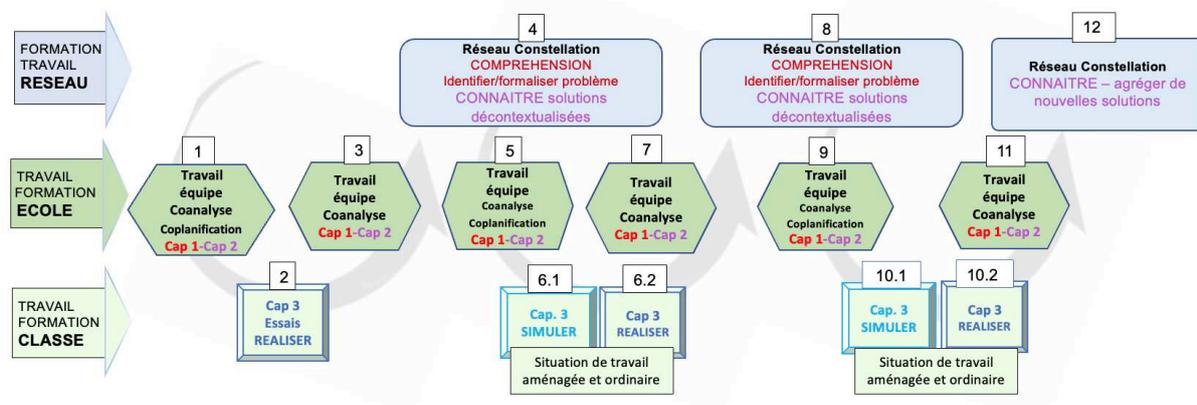


Figure 13 : Le dispositif transformatif composé de trois boucles itératives

Section 4. Mise en œuvre du dispositif

1. Calendrier

Le dispositif transformatif a été déployé durant sept mois de décembre 2020 à fin mai 2021. Il s'est déroulé dans le département des Pyrénées Atlantiques, académie de Bordeaux.

Temporellement et structurellement parlant, les 24 heures allouées à la formation ont été distribuées comme suit : 8 heures de formation en réseau ; 10 heures de formation en équipe pédagogique (6 fois 1h30 de temps de travail-formation en équipe et 1 heure de rencontre pour la présentation du projet de recherche nécessaire à la contractualisation) et 6 heures de formation en situation de travail.

Dans le détail, les formations-travail en réseau se sont déroulées : i) à la mi-janvier pour la première (22 et 27 janvier), ii) le 24 avril pour la seconde, et iii) le 26 mai 2021 pour la troisième (Tableau 8).

Tableau 8 : Calendrier et durées des formations-travail en réseau

ETAPE DE FORMATION	Date et durées	Capacités engagées	Lieu
Formation-travail Réseau n°1 (Deux Temps)	22 janvier : 1h30	CAP 1 : Identifier un problème de métier partagé	École EB
	27 janvier : 1h30	CAP 2 : Connaitre, envisager des solutions pour dépasser le problème	École EB
Formation-travail Réseau n°2	24 mars : 3h	CAP 1 et CAP 2	École EB
Formation-travail Réseau n°3 (Fin de formation)	26 mai : 2h	CAP 2	École EB

2. Construction de l'objet de formation

2.1 Le processus de délimitation du problème partagé au sein de l'équipe école

Intégré au dispositif transformatif, les premières étapes des temps de formation en école et en réseau ont consisté en la délimitation d'un problème de métier partagé. Nous détaillons les deux situations de formation déployées à cette fin.

Au sein des équipes écoles, la délimitation du problème de métier partagé s'est réalisée en deux temps. Lors de la première rencontre de contractualisation engageant la participation au projet de recherche, les échanges entre les enseignantes et les formateurs ont conduit à évoquer de premières préoccupations professionnelles. Afin de formaliser plus précisément l'objet de formation retenu pour le dispositif, un document a ensuite été adressé par mail aux équipes pédagogiques (Annexe 2).

Tout en tenant compte des réponses adressées au questionnaire, trois questions ont permis d'engager le premier temps de formation en équipe et de favoriser l'intercompréhension du travail entre les formateurs et les enseignantes (Extrait 1).

Extrait 1 : Verbatim du Temps D1 du dispositif – coanalyse en équipe, école EA

F2 : Pour cette réunion, nous vous proposons d'aborder l'actualité de votre école sous cette forme-là. Qu'est-ce qui fait contrainte à l'heure actuelle, concernant : les apprentissages des élèves, l'activité d'enseignement, vos conditions de travail (travaux, restructuration et absences d'un membre de l'équipe). Quels sont vos points d'appuis - vous souhaitez par exemple mutualiser des pratiques ? Quelles sont les pistes de solutions pratiques que vous souhaiteriez travailler dans le cadre du dispositif de formation (en lien avec vos réponses sur le questionnaire) ?

Ces activités et situations ont été mises en œuvre auprès de chacune des trois équipes enseignantes engagées dans le dispositif transformatif.

2.2 Le processus de délimitation du problème partagé au sein de l'équipe réseau

Au sein de l'équipe réseau, la toute première étape visait la délimitation d'un problème partagé entre les écoles. Les échanges ont été engagés sur la base de photos prises et sélectionnées par les enseignantes, ciblant leurs activités en classe. Ces photos avaient été demandées en amont en complément des réponses à apporter au questionnaire adressé par mail aux équipes pédagogiques⁶⁰ (Annexe 2).

Dans le détail, l'exploitation de ces photos lors du temps mené en réseau devait permettre aux enseignantes d'explicitier leurs préoccupations, voire d'y associer de possibles réponses. Ces photos devaient soutenir les échanges et les analyses (un procédé visible sur la Photo 1). Plus précisément, lors de cette première phase de formation-travail en réseau, trois objectifs étaient fixés : faire connaissance entre membres constituant le réseau, partager les préoccupations et les activités menées au sein des écoles pour y répondre et s'assurer progressivement de la possibilité de s'exposer et d'exposer le travail réalisé au sein d'un groupe. Des notes ont été prises par les formateurs en charge d'animer les sous-groupes et de synthétiser les échanges.



Photo 1 : Capture des activités d'explicitation du travail et des préoccupations à partir de photos

⁶⁰ Une proposition inspirée du dispositif Photo adressée (Félix & Mouton, 2018)

Sur cette base, les enseignantes ont ensuite été réunies en grand groupe afin de mutualiser les points communs et les divergences parmi les préoccupations énoncées. Les formateurs ont travaillé à faire émerger un problème de métier partagé (Extrait 2).

Extrait 2 : Verbatim du temps de formation-travail D4

F2 [51:22] : Alors, maintenant, au regard de ce que nous avons chacun vécu dans nos groupes, on aimerait déterminer dans notre problématique ce qui est donc commun au territoire, ce qui nous rassemble tous, et ce qui est ensuite spécifique à chaque école. C'est-à-dire : qu'est-ce qui fera vraiment partie de notre territoire apprenant ?

3. L'activité lors des temps de formation-travail en réseau

Les temps de formation en réseau ont aussi permis d'engager des activités de coanalyse (capacité 1 : Comprendre) et de construction de solutions professionnelles nouvelles, agrémentées ou pas de connaissances scientifiques (capacité 2 : Connaitre).

Pour y parvenir, trois types de situations de formation ont été exploités.

La première situation était celle de l'analyse de photos des situations de travail en classe.

La deuxième situation comportait des analyses d'extraits vidéo des pratiques de classe des enseignantes engagées. Pour un bon déroulement, les formateurs se sont efforcés de poser un cadre éthique et un déroulement type : décrire, signifier (interpréter) et envisager des actions alternatives (Gaudin et al., 2018; Muller & Lussi Borer, 2016). Les problèmes traités, présentés au cœur des extraits, ont été délimités avec les enseignantes et les extraits diffusés toujours avec l'accord de l'enseignante filmée. En outre, la plupart des extraits vidéos provenaient des films réalisés pour la recherche et laissés à disposition des équipes. Les montages ont été réalisés par la chercheuse.

Un troisième type de situation de formation a permis d'engager les enseignantes et les formateurs dans l'activité de coanalyse et la mobilisation de connaissances. Il s'agissait de temps de « mise en situation d'apprentissage », permettant de faire vivre aux enseignantes des activités proposées aux élèves (Ria, 2019, p. 193). Nous détaillons, en suivant, deux exemples illustrant ce type de situation.

Lors du temps D4 de formation-travail en réseau, une formatrice a par exemple proposé aux enseignantes de participer à une situation d'apprentissage de vocabulaire en les mettant en situation d'apprendre et de retenir sept mots d'une langue régionale (Photo 2) et de comprendre un texte court dans cette même langue.



Photo 2 : Capture photo d'un temps de simulation d'une situation d'apprentissage de vocabulaire

Cette activité a mis en avant le besoin d'un apprentissage structuré du lexique, de formes syntaxiques, comprenant des phases de découverte et de « jeux d'entraînement » favorables à sa mémorisation.

Un second exemple s'est déroulé lors du Temps D8 (Photo 3).



Photo 3 : Capture photo d'un temps de simulation d'un espace d'apprentissage proposé dans l'école EB

À ce stade du dispositif, les formateurs ont proposé aux enseignantes de vivre une situation d'apprentissage, qui avait été conçue et mise en œuvre par l'équipe enseignante de l'école B. La situation a été complexifiée de sorte que les enseignantes puissent éprouver et anticiper les difficultés potentielles des élèves. Par exemple, la situation proposée en Photo 3 a permis de faire éprouver la difficulté de traiter deux collections d'odeurs à appairer, de mémoriser du vocabulaire associé aux odeurs, ce qui a mis en avant le besoin de réaménager le matériel proposé aux élèves, d'introduire un atelier dirigé pour structurer le vocabulaire lié à cette situation d'apprentissage.

Des solutions professionnelles ont ainsi été partagées entre les enseignantes, parfois sous la forme d'un enseignement que l'on pourrait qualifier d'ostensif. Parfois, sous la forme

d'un récit oral, appuyé ou non sur la manipulation d'un matériel, comme dans la Photo 4 suivante.



Photo 4 : Situation d'apports de connaissances à partir des ENS et des artefacts provenant de l'expérience de classe de la formatrice F1.

Enfin, d'autres apports de connaissances plus théoriques se sont déroulés via la lecture et l'interprétation d'extraits d'ouvrage par exemple.

4. L'activité lors du temps de travail-formation en équipe

Sur le modèle du *Team teaching*, les temps de travail-formation menés en école réunissaient les enseignantes d'une même équipe pédagogique. Ces temps leur permettaient de recontextualiser les connaissances développées en réseau, en les adaptant à leur contexte et ainsi coplanifier une solution commune. Ils se sont le plus souvent déroulés en présence des formateurs. Ils devaient permettre de répondre de manière argumentée à la question suivante : la solution coconstruite et testée au sein de l'école permet-elle de répondre au problème de métier délimité en réseau ? Trois réponses étaient proposées, invitant ainsi les enseignantes à analyser collectivement leur position au sein des équipes pédagogiques : « oui », « oui mais partiellement », « non ». Les réponses étaient argumentées et circonstanciées auprès des formateurs, en amont des temps de formation-réseau et présentées aux enseignantes des autres écoles lors de ceux-ci.

5. L'activité lors des temps de travail en situation de classe

Lors des temps de formation en équipe enseignante au sein des écoles, la chercheuse a présenté différentes manières d'aménager le travail pour tester les solutions coplanifiées. Ces aménagements possibles ont été proposés sur la base d'éléments issus de la revue de

littérature. Dans le détail, deux possibilités étaient offertes aux enseignantes : aménager le contexte de classe et coopérer entre collègues.

L'aménagement du contexte de classe pouvait se traduire en travaillant sur l'hétérogénéité des élèves : i) « en nombre » (l'hétérogénéité est conservée mais la solution est testée auprès d'un groupe restreint d'élèves) ou ii) « en ampleur » (il s'agit de réduire aussi l'hétérogénéité des élèves présents dans le groupe). Un autre aménagement du contexte résidait dans la possibilité de travailler en atelier et de réitérer le test de la solution coplanifiée au sein d'une même séance.

La coopération entre enseignantes au sein de la classe offrait aussi de multiples perspectives d'aménagement du travail. Dans le détail, le modèle du *Team teaching* comprend des degrés variés de coenseignement en situation de classe : une enseignante peut observer / l'autre réaliser ; l'une peut enseigner / l'autre poursuivre et alterner ainsi de suite (modèle en séquentiel), etc.

À partir du modèle du *Team teaching*, il a été demandé aux enseignantes de toujours engager une coplanification en amont de la solution testée et une coanalyse en aval de la situation de classe.

6. Bilan de fin de formation

Lors du dernier temps de formation-travail mené en réseau, un travail de formalisation des connaissances et de documents produits au cours de la formation a été réalisé par les enseignantes et les formateurs. Outre ce travail, les enseignantes étaient aussi invitées à répondre à des questions-bilan concernant le dispositif de formation lui-même. Celui-ci a été proposé en toute fin de formation-travail Réseau (D12). Trois points ont été spécifiquement soumis aux enseignantes afin qu'elles puissent faire part de leurs éventuelles remarques anonymes : « Selon vous, quels sont les points forts de la formation ? Quels sont les améliorations à apporter ? Quels sont les manques ? » (Annexe 8)

7. Plateformes numériques

Accompagner le travail collectif de sorte qu'il fasse émerger un territoire apprenant suppose de disposer d'outils pouvant permettre aux enseignantes d'accéder durant les

formations-travail aux documents construits et mobilisés par les équipes au cours du travail-formation en école. L'équipe de formation guidée par le formateur référent aux usages du numérique s'est dirigée vers l'emploi de la plateforme numérique institutionnelle TRIBU (Figure 14) conforme au Règlement Général sur la Protection des Données.

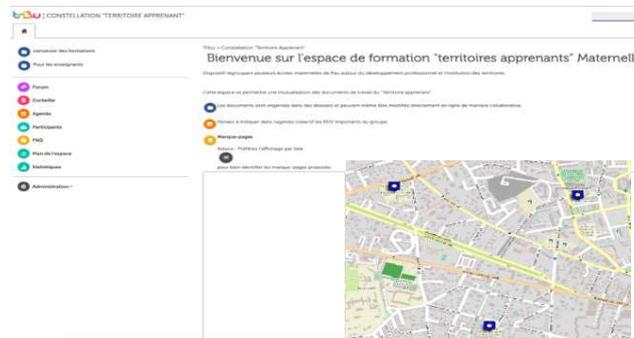


Figure 14 : Capture de l'interface de la plateforme institutionnelle TRIBU utilisée en début de formation

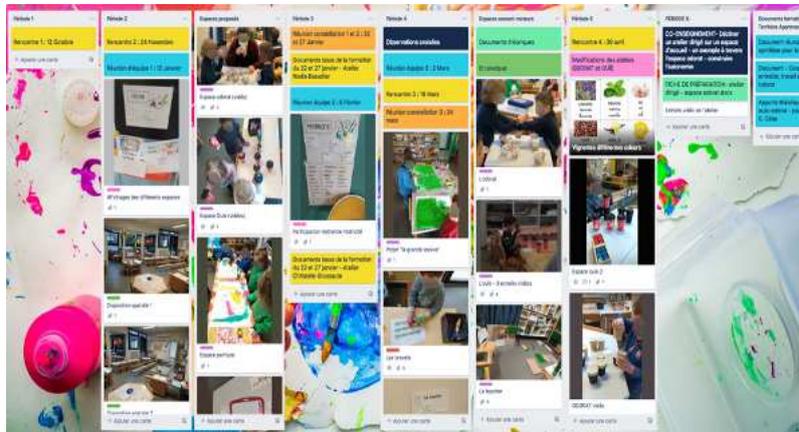
La formation a effectivement débuté avec cet outil numérique, mais pour différentes raisons (panne, difficulté d'appréhension de l'interface, usage habituel de Trello par une des équipes pédagogiques), c'est la plateforme « Trello » qui a finalement été retenue lors de la deuxième boucle du dispositif de formation (Tableau 9).

Tableau 9 : Capture des plateformes Trello des trois équipes pédagogiques

Trello
École A



Trello
École B



Trello
École C



Chapitre 2. Méthode de recueil de données

Certaines zones d'ombre de la littérature ont conduit la chercheuse à employer une méthode qualitative et située, avec un recueil de données *in situ*. Rares sont les travaux scientifiques qui illustrent empiriquement comment émergerait un TA notamment à l'échelle d'établissements, de(s) réseau(x) d'établissement(s) et d'inter-réseaux. Par ailleurs, d'un point de vue méthodologique, différentes études invitent à véritablement apprécier les retombées des dispositifs de formation sur la pratique effective des formés (Lussi Borer & Muller, 2016).

Composé de trois sections, ce chapitre précise ainsi les aspects de méthode relatifs au recueil des données.

La Section 1 détaille la nature des données extrinsèques, ainsi que leurs modes de recueil.

La Section 2 précise la méthodologie de recueil des données dites intrinsèques.

La Section 3 explicite le rôle et l'activité de la chercheuse au cours du déploiement du dispositif transformatif. À cette occasion, les biais constitutifs possibles et les précautions prises pour les limiter sont précisés.

Section 1. Recueil des données dites « extrinsèques »

Des données d'enregistrement ont ainsi été recueillies durant les sept mois de la mise en œuvre du dispositif.

Pour identifier le développement des formés et caractériser l'émergence potentielle d'une individuation collective, quatre types de données ont été recueillies :

- i) Des enregistrements audio-visuels des temps de formation-travail et de travail-formation,
- ii) Des entretiens d'autoconfrontation⁶¹ (Theureau, 2010), à propos de l'activité individuelle et collective, réalisés au cours du dispositif de formation,
- iii) Des documents divers consignés sur des plateformes numériques collaboratives (Tribu et Trello),
- iv) Des réponses au questionnaire de fin de formation.

1. Dimension éthique de recherche

Différentes précautions ont été explicitées à l'ensemble des personnes engagées dans le projet : i) aucun matériau ne serait utilisé en cas de refus des acteurs concernés, sans nécessité de justification ; ii) les prises de vue, y compris des temps de classe, respecteraient des conditions d'autorisation de captation d'image et de voix, mais aussi de discrétion; iii) les informations collectées seraient exploitées uniquement dans le cadre du projet de recherche, iv) les matériaux de recherche seraient laissés à disposition des enseignantes des équipes pédagogiques engagées et v) les résultats de recherche seraient transmis sur simple demande.

La préservation de l'anonymat de l'ensemble des participants a aussi fait partie des conditions constitutives de la recherche, énoncée dès le processus de contractualisation avec les potentiels participants.

2. Planification des activités de recherche liées au dispositif

Les enregistrements vidéo se sont déroulés selon le calendrier et les durées suivantes (Tableau 10). Au total, ce sont 36 captations qui ont été réalisées.

⁶¹ L'acronyme EAC désignera un entretien d'autoconfrontation dans la suite du propos.

Tableau 10 : Calendrier et durées du recueil de données extrinsèques de nature vidéoscopée.

Code Temps Dispositif	Période	Équipe pédagogique	Équipe	Équipe pédagogique
		EA	pédagogique EB	EC
D1	Du 1/12/2010 au 19/01/2021	Réunion équipe : 1h30	Réunion équipe : 1h30	Réunion équipe : 1h30
D2		Situation ordinaire de travail	Situation ordinaire de travail	Situation ordinaire de travail
D3		Réunion équipe : 1h30	Réunion équipe : 1h30	Réunion équipe : 1h30
D4	Formation-travail Réseau n°1 École EB 22 janvier : 1h30 et 27 janvier : 2h			
D5	Du 1/02/2021 au 5/02/2021	Réunion équipe : 1h30	Réunion équipe : 1h30	Réunion équipe : 1h30
D6.1		Simulation classe x2	Simulation classe	Simulation classe
D6.2	Et du 22/02 au 22/03/2021	Classe ordinaire	Classe ordinaire	Classe ordinaire
D7		Réunion équipe : 1h30	Réunion équipe : 1h30	Réunion équipe : 1h30
D8	Formation-travail Réseau n°2 École EB 24 mars : 3h			
D9	Du 25/03/2021 Au 24/05/2021	Réunion équipe : 1h30	Réunion équipe : 1h30	Réunion équipe : 1h30
D10.1		Simulation classe X3	Simulation classe x2	Simulation classe
D10.2		Classe ordinaire	Classe ordinaire	Classe ordinaire
D11	Réunion équipe : 1h30	Réunion équipe : 1h30	Réunion équipe : 1h30	
D12	Formation-travail Réseau n°3 École EB Fin de formation : 26 mai : 2h			
Au-delà D12	9/06/2021(EC1) 5/07/2021 (EB3)	Classe ordinaire EC1		Classe ordinaire EB3
Au-delà D12	13/04/2023	Classe ordinaire EB2		

3. Modalités d'enregistrement audio-vidéo

La majeure partie des données extrinsèques provient des enregistrements audio-vidéo des différentes séquences composant le dispositif transformatif. Les enregistrements ont été

réalisés à l'aide d'une caméra. Ceux-ci ont été complétés par des prises de notes de la chercheuse.

4. Modalités d'enregistrement audio-vidéo des temps de formation-travail en réseau et de travail-formation en équipe

Les temps de formation-travail en réseau ont été enregistrés en plan haut et large. Dans le détail, la caméra était posée sur un petit trépied en hauteur pour permettre une vue globale des acteurs (Photo 5 et Photo 6). Deux micros HF et un dictaphone ont respectivement été placés à côté des enseignantes « au suivi longitudinal ».

La même procédure a été employée pour les temps de travail-formation en équipe. La caméra était positionnée de telle sorte que l'ensemble des participantes soient dans le champ. Un micro HF était positionné au centre des échanges ou auprès de l'enseignante suivie longitudinalement pour la recherche, lorsque la situation sanitaire exigeait une distanciation sociale (Photo 5 et Photo 6).



Photo 5 : Capture du plan large utilisé lors des temps de formation en réseau



Photo 6 : Capture du plan utilisé lors des temps de formation en équipe (EB)

5. Modalités d'enregistrement audio-vidéo des temps de travail-formation en situation de simulation de type coenseignement

Les enregistrements audio-vidéo en situation de coenseignement étaient plus complexes à réaliser. Une caméra était posée sur un pied fixe en hauteur, de telle sorte qu'une capture des activités des deux enseignantes et des élèves soit réalisée. Deux micros HF, portés par chacune des enseignantes, ont été utilisés pour permettre de combiner des plans larges et une certaine qualité du son concernant notamment les échanges enseignantes-élèves

(Photo 7 et Photo 8). La primeur de la captation audio était, quoi qu'il en soit, toujours donnée à l'enseignante suivie longitudinalement pour la recherche.

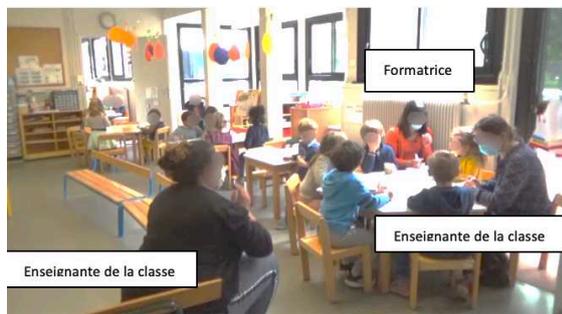


Photo 7 : Capture du plan utilisé lors des temps de simulation dans l'école EB (deux enseignantes une formatrice)



Photo 8 : Capture du plan utilisé lors des temps de simulation dans l'école EA (deux enseignantes)

6. Modalités d'enregistrement audio-vidéo des temps de travail-formation en situation de classe ordinaire

Les enregistrements audio-vidéo des temps de classe ont été réalisés à l'aide d'une caméra sur un petit pied fixe, positionnée en hauteur entre deux objets ou en haut d'un meuble, et d'un micro HF sans fil porté par l'enseignante.

Les séances de classe ont été filmées en plan large, afin de capter simultanément les activités des élèves et de l'enseignante. Le problème de métier formalisé à l'échelle du réseau (comment développer l'autonomie langagière et coopérative) a influencé la manière de réaliser les captations de classe. Comment, par exemple, capter chez l'enseignante l'intention de ne pas intervenir auprès de ses élèves travaillant en autonomie ? Cette question a exclu des plans serrés sur les élèves travaillant en autonomie. Elle a amené la chercheuse à maintenir constamment dans le champ de la caméra tant l'activité des élèves « en autonomie » que celle de l'enseignante à distance accompagnant d'autres élèves (Exemples : Photo 9 et Photo 10).



Photo 9 : Exemple de capture des plans larges réalisés lors des enregistrements en classe (activité ordinaire)



Photo 10 : Exemple de capture des plans larges réalisés lors des enregistrements en classe (activité ordinaire)

Section 2. Recueil des données dites « intrinsèques » lors des entretiens d’autoconfrontation

1. Des entretiens d’autoconfrontation permettant d’accéder à l’intelligibilité de l’activité observée

À l’issue de ces différents enregistrements vidéo, des EAC ont été menés auprès des trois enseignantes volontaires. Lors de ces entretiens, l’objectif était de recueillir les significations des enseignantes à propos de leurs activités. Ces entretiens étaient plus exactement pensés pour permettre de reconstituer *a posteriori* les « règles » ayant gouverné leur activité, lorsqu’elles étaient engagées dans le dispositif transformatif (Chaliès & Bertone, 2021b). Huit à neuf entretiens de ce type ont ainsi été réalisés avec chacune des trois enseignantes, de décembre 2020 à juillet 2022. Au total, 26 EAC ont ainsi été réalisés.

2. Organisation des entretiens d’autoconfrontation

L’un des premiers objectifs était de retracer les transformations effectives des activités réalisées en contexte ordinaire de travail et les circonstances les soutenant. Pour ce faire, les EAC ont été positionnés à l’issue de chaque temps de classe ordinaire. Dès lors que les circonstances soutenant la transformation des actions étaient évoquées par l’enseignante, la chercheuse diffusait la captation de la séquence de formation correspondante pour l’autoconfronter à cet instant de la formation (Photos 11).

Les EAC étaient menés pour ainsi dire à rebours. Ainsi lorsqu'un élément de formation apparaissait en cours d'EAC, sur un extrait de classe, alors la séquence de formation correspondante était recherchée et servait, dans la mesure du possible pour l'enseignante autoconfrontée, à son tour de support à un nouvel EAC. Les Photos 11 en témoignent.



Photos 11 : De l'EAC d'EA1 sur la situation de classe ordinaire D6.2 ; vers le Temps de coenseignement D6.1 ; vers le Temps en équipe D5

D'autres EAC ont été positionnés à l'issue des temps de formation-travail en réseau (D4, D8) et de travail-formation en équipe de coanalyse (D3, D7, D11). Ils devaient permettre l'étude des activités collectives au cours de ces temps.

L'ensemble de ces éléments est retracé dans la Figure 15 ci-dessous :

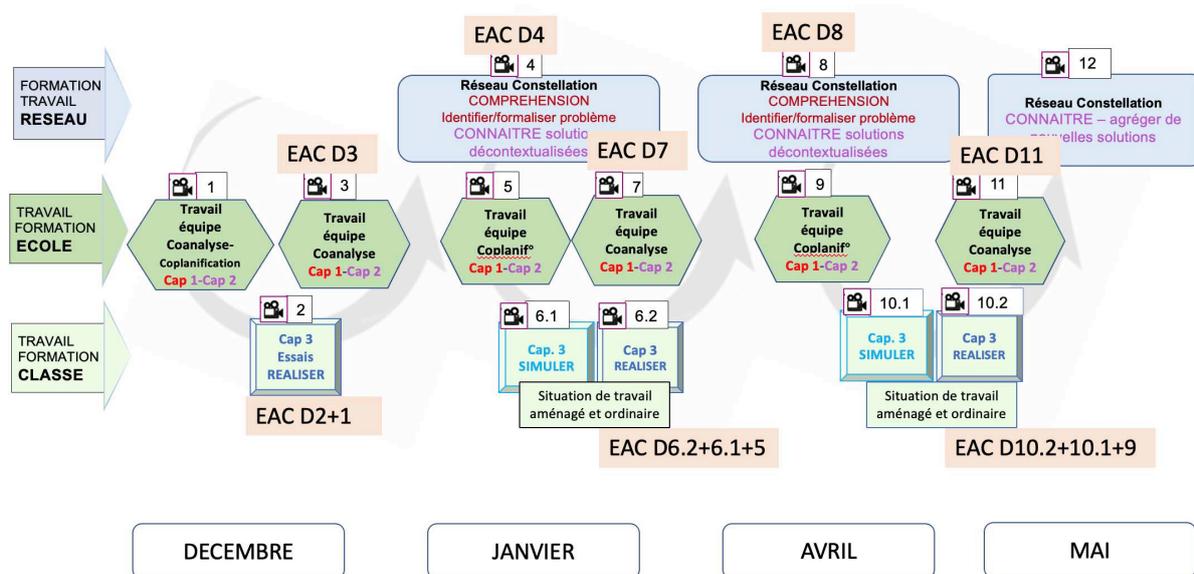


Figure 15 : Positionnement des EAC au cours des étapes du dispositif de formation

Dans la mesure du possible, tous ces EAC ont été réalisés dans un délai d'un à quatre jours après l'activité vécue en formation.

3. Procédure adoptée lors des entretiens d'autoconfrontation

Les EAC n'ont pas porté sur la totalité de l'enregistrement audio vidéo des séquences de formation ou de classe. Les extraits diffusés ont été sélectionnés grâce à deux procédés.

Tout d'abord, ils ont été sélectionnés par l'intermédiaire des prises de notes de la chercheuse durant les captations (Annexe 4). Le visionnage de la vidéo par la chercheuse avant le temps d'EAC permettait ce travail de sélection. La chercheuse procédait alors à une indexation des extraits tout en y attribuant des « mots clés » au plus près du langage employé par l'enseignante. Cette activité était capitale au bon déroulement des EAC. En effet, ces notes permettaient à la chercheuse : i) de sélectionner en amont des extraits vidéos choisis (par des inférences de la chercheuse sur les transformations réalisées et/ou leurs circonstances potentielles), ii) de retrouver rapidement l'extrait vidéo signalé par l'enseignante en début d'entretien ou au cours de celui-ci, quelle que soit la séquence de formation antérieure évoquée. Cela supposait en effet de changer d'enregistrement rapidement.

Par ailleurs, chaque entretien débutait par un temps d'échange entre l'enseignante autoconfrontée et la chercheuse. Ce temps visait l'identification des différentes transformations objectivées de l'activité (« *As-tu transformé quelque chose de particulier dans cette séquence ?* »). Les extraits d'enregistrement comportant ces transformations étaient alors identifiés par la chercheuse, croisés avec, voire rajoutés à sa pré-sélection initiale pour en faire le support de l'entretien d'autoconfrontation.

En outre, durant chaque EAC, la chercheuse et l'enseignante pouvaient également arrêter l'enregistrement audio vidéo au gré de l'importance attribuée aux actions diffusées.

Il était décidé, conventionnellement, que chaque EAC dure entre une heure et une heure trente minutes, et prenne appui sur différentes séquences d'une durée totale comprise entre 15 et 20 minutes.

Matériellement parlant, l'enregistrement audio-vidéo du temps de la formation était diffusé sur un écran d'ordinateur, retransmis également par une tablette positionnée face caméra (Photo 12), grâce à l'application DUET. Enfin, un micro HF sans fil était placé entre les enceintes de l'ordinateur et l'enseignante.



Photo 12 : Dispositif d'enregistrement des entretiens d'autoconfrontation

Fondamentalement, chaque EAC offrait la possibilité à l'enseignante de signifier son activité d'enseignement ou de formation, au cours de la diffusion des captations vidéos. Dans le détail, la chercheuse l'invitait à suspendre l'analyse de son expérience pour privilégier l'accès aux critères d'intelligibilité de l'activité.

De fait, la chercheuse se faisait instruire, par l'enseignante, sur la signification attribuée à l'activité visionnée. Le questionnement devait permettre d'engager l'enseignante dans une sorte « d'étayage à l'envers » (Ogien, 2007) comme si l'enseignante devait apprendre à la chercheuse à signifier et à « agir » comme elle, conformément aux modes opératoires énoncés. Dans le détail, les EAC ont été conduits de façon à pouvoir reconstituer a posteriori les règles suivies par les enseignantes au cours des séquences de formation et/ou de classe.

Concrètement, lors des tout premiers EAC, la chercheuse débutait en posant le cadre du déroulé, cherchant à rassurer l'enseignante et faire en sorte qu'elle se projette (exemple Extrait 3).

Extrait 3 : Verbatim préalable à l'EAC d'EB2 – Première EAC d'EB2 :

C : Lors de cet entretien c'est toi qui vas me parler de ton travail, il n'y a pas de jugement de ma part. J'essaie de comprendre ton travail et de comprendre d'où proviennent les actions que tu réalises. Ce sont toujours les mêmes questions, je vais te demander : qu'est-ce que tu fais là ? Soit comment tu appelles l'action que tu es en train de réaliser. J'essaie de te faire décrire, comment tu la fais, comme si je devais la faire à ta place ; et qu'est-ce que tu espères obtenir comme résultat quand tu réalises cette action, puis si tu es satisfaite ou non de ce qui s'est produit, de ce que tu as réalisé... Et enfin, s'il y a des éléments que tu identifies comme provenant d'un temps particulier, ciblé.

Ce que je cherche à faire, c'est d'identifier si cela provient de la formation ou pas. Je ferai des pauses mais si jamais tu souhaites toi aussi intervenir, tu me dis « pause » ou tu appuies sur la barre d'espace comme ceci (C démontre). Je vais te laisser regarder quelques minutes pour t'habituer à la vidéo de ton activité.

Au cours de l'entretien, le questionnement semi-structuré de la chercheuse incitait l'enseignante interviewée à :

- i) Identifier l'objet de son activité visionnée sur la vidéo (par exemple : « *qu'est-ce que tu fais là ?* ») ;
- ii) Expliciter « l'exemple exemplaire » associé à l'objet de son activité, soit des demandes d'étayage (par exemple : « *si je devais m'y prendre à ta place, comment devrais-je faire ?* » Ou encore des demandes d'étayage à l'envers du jugement : « *qu'est-ce qui te fait dire que ce n'est pas adapté ?* ») ;
- iii) Décrire les résultats attendus des actions réalisées (par exemple : « *qu'est-ce que tu vises quand tu fais cela ? Tu t'attends à quoi là, lorsque tu fais nommer la liste des ingrédients à l'aide du livret ?* ») ;
- iv) Porter un jugement sur son activité (par exemple : « *Es-tu satisfaite de cela ? De ton activité ?* »).
- v) Identifier les éléments qui l'ont conduite à agir ainsi, notamment les circonstances propres au dispositif (par exemple : « *Quand tu procèdes ainsi, d'où te vient cette manière de faire ?* » Ou « *Tu n'as pas toujours procédé ainsi, quelle est l'origine de ces transformations ?* »).

Section 3. Des biais potentiels : le rôle et l'activité de la chercheuse

Plusieurs biais dans l'activité de la chercheuse peuvent être identifiés.

La chercheuse n'aborde pas de manière « neutre » le terrain d'étude, elle est empreinte de sa propre expérience d'enseignante et de formatrice dans le même milieu professionnel et le même territoire. Si ces éléments peuvent être facilitants pour accéder au terrain, ils rendent néanmoins plus difficile le rapport d'étonnement. Empreinte de cette subjectivité, le travail risque de lui échapper tel « un fonctionnement lisse qui peut paraître naturel » (Clot, 2015, p. 15), ou tout au contraire du fait de més- ou sur- interprétations. Consciente de ce biais possible, elle s'est attachée à préserver ce rapport d'étonnement vis-à-vis du terrain et des activités. Parmi les précautions prises, l'on compte celle consistant à accorder la primeur aux significations des acteurs.

La chercheuse est également aux prises de ses intentions, guidée par son activité et son objet de recherche. Du fait du double partenariat institutionnel et syndical, et du caractère transformatif de cette étude, il semble difficile et malvenu de ne pas la considérer comme partie prenante de la dynamique impulsée au cœur du territoire considéré. De ce fait, la chercheuse a dû en permanence gérer cette tension : celle de s'inscrire en soutien de l'activité des formateurs du fait du caractère transformatif du dispositif de formation, et assurer autant que possible un espace de parole libre et authentique auprès des enseignantes formées, espace nécessaire à la recherche (lors des entretiens d'autoconfrontation par exemple). Consciente de cela, la chercheuse s'est efforcée de limiter au maximum sa participation au sein des formations. En réalité, elle est parfois intervenue pour délivrer des informations concernant la recherche et son déroulé, ou à deux reprises pour venir en soutien de l'activité d'animation d'analyse vidéo sous forme d'autoconfrontation collective. *A contrario*, les entretiens d'autoconfrontation ont produit des informations importantes, utiles au dispositif de formation. La chercheuse était continuellement au fait de l'actualisation des activités et des préoccupations des enseignantes du réseau. Elle a certainement influencé le déploiement du dispositif, en renforçant les informations et les interprétations circulant entre formateurs et enseignantes.

Chapitre 3. Éléments de méthode pour le traitement des données

Ce chapitre, composé de quatre sections, expose la méthode de traitement des données recueillies pour notre étude.

La Section 1 précise la méthode d'identification et de formalisation des règles suivies et/ou apprises par les enseignantes tout au long du dispositif transformatif. Elle définit également la manière de traiter les éléments de justifications avancés par les enseignantes au sein des données retranscrites.

La Section 2 précise l'enquête grammaticale diachronique et synchronique menée.

La Section 3 explicite comment, de manière originale, certains résultats sont parfois construits sur la base d'une utilisation des données extrinsèques.

La Section 4 expose la procédure de validation ou d'invalidation des résultats obtenus.

Section 1. Traitement des données extrinsèques et intrinsèques

Parmi l'ensemble de ces données, seules celles ayant un lien avec l'objet d'étude ont été conservées. Un protocole dit « multi-volets » a ensuite été établi. Dans un premier temps, il rend compte des données support de l'EAC au sein du dispositif de formation transformatif. Les données extrinsèques verbales y ont été retranscrites, puis complétées par une capture d'images (1 à 3) issues des enregistrements vidéo (Tableau 11).

Tableau 11 : Exemple début du traitement des données extrinsèques par formalisation d'un tableau "multi-volets"

ETAPE DU DISPOSITIF TRANSFORMATIF	
<p>The diagram illustrates the 'ETAPE DU DISPOSITIF TRANSFORMATIF' across three levels: FORMATION TRAVAIL RESEAU, TRAVAIL FORMATION ECOLE, and TRAVAIL FORMATION CLASSE. It shows a sequence of activities from 1 to 12, including 'Travail équipe Coanalyse', 'Réseau Constellation', and 'Travail équipe Coplanif'. A red arrow points to stage 2, which is highlighted in a red circle.</p>	<p>Étape D2 : Classe ordinaire Capacité : Réaliser Type d'activité : Mettre en œuvre une solution coplanifiée en équipe</p>
VOLET 1	
<p>Données extrinsèques : Extrait retranscrit de l'enregistrement audio-vidéo - école A, recueilli auprès d'EA1 lors du temps de classe ordinaire</p> <p>Extrait :</p> <p>W. : maîtresse, on va le faire en vrai ? Élèves : rire...</p> <p>EA1 : oui. C'est pas comme à l'accueil. Là, on va le faire pour de vrai ! Et, vous vous rappelez ? Je vous avais expliqué : vous allez travailler tout seuls !... Sans adulte.</p> <p>F. : d'accord ! EA1 : Mais je suis là, je suis à côté si vous avez un problème, vous pouvez m'appeler. D'accord ? W. : oui EA1 : Alors, qui est-ce qui va préparer ? C'est que J. ? J. : oui EA1 : ou c'est que Walid ? W. : c'est moi ! EA1 : ou que Fatima ? ... EA1 : les trois !</p>	<p>Capture d'image au sein de l'enregistrement audio vidéo de la séquence de classe</p> <p>The photograph shows a classroom environment with students and a teacher. There are tables, chairs, and educational posters on the walls. The scene captures a moment of interaction during a lesson.</p>

L'ensemble des retranscriptions des EAC a été découpé en unités d'interaction. Pour chacune d'elle, la règle suivie par l'enseignant a été identifiée, puis formalisée ainsi conformément au cadre théorique : [« Objet » vaut pour « éléments d'étayage » ce qui permet

d'obtenir pour résultat « ensemble des éléments de résultats attendus ou constatés »]. Les étiquettes des règles suivies ont été formalisées à partir du vocabulaire employé par l'enseignante autoconfrontée. Un exemple pratique de traitement des données extrinsèques et de formalisation de la règle est proposé ci-dessous (Tableau 12).

Tableau 12 : Illustration pratique de formalisation des règles au sein du protocole « multi-volets »

VOLET 2	
<p>Données intrinsèques Extrait retranscrit de l'enregistrement audio-vidéo EAC EA1 sur temps décrit au volet 1</p>	<p>Capture d'image à l'instant de l'enregistrement audio vidéo de l'EAC</p> 
<p>Comportement et communication des acteurs</p> <p>EA1 visionne l'extrait de classe de l'étape 2 du dispositif de formation en présence de la chercheuse. Extrait de l'entretien à ce moment de l'auto confrontation réalisée :</p> <p>C : <i>Qu'est-ce que tu fais là ?</i></p> <p>EA1 [00:44:29] <i>Je veux juste rappeler que ce n'est pas le gâteau de l'un ou de l'autre, mais que c'est un gâteau qui va être issu d'une cuisine collective. Donc j'essaie juste de leur remettre en tête pour qu'ils travaillent ensemble.</i></p> <p>C : [00:44:47] <i>L'idée, c'est donc de rappeler que c'est un travail collectif. C'est venir en début d'atelier, leur dire ?</i></p> <p>EA1 : [00:44:53] <i>Mais pas forcément qu'à ce moment-là. Parce que si je m'étais aperçue au bout d'un moment au milieu de l'atelier, qu'il y en a un qui s'était accaparé le truc, ça aurait pu être à ce moment-là. Là, en l'occurrence, c'est la première fois qu'on fait cet atelier et je le rappelle. Je leur donne les règles de début d'atelier. On peut y revenir si besoin. Donc j'essaie juste de leur remettre en tête, pour qu'ils travaillent ensemble.</i></p> <p>C [00:45:25] : <i>Et ce que tu vises ? C'est vraiment de la coopération (évoquée préalablement par EA1) ?</i></p> <p>EA1 : <i>Oui, oui, c'est ça... J'aimerais bien.</i></p>	
<p>Analyse Unité d'interaction</p> <p>Objet de la signification attribuée par EA1 : « Rappeler aux trois élèves que ce n'est pas le gâteau de l'un ou de l'autre »</p> <p>Étayage de la signification : « <i>venir en début d'atelier et le rappeler, leur remettre en tête</i> »</p> <p>Ensemble des résultats attendus : « Qu'ils travaillent ensemble, qu'ils coopèrent »</p>	
<p>Règle formalisée R2EA1</p> <p>R2EA1 : [« Rappeler que ce n'est pas le gâteau de l'un ou de l'autre » vaut pour « <i>venir en début d'atelier et le rappeler</i> », ce qui permet d'obtenir pour résultat « qu'ils travaillent ensemble, qu'ils coopèrent »].</p>	

Une analyse des justifications exprimées par l'enseignante à propos de ses activités a été réalisée complémentairement à la formalisation des règles suivies. Il s'agissait ici d'identifier et d'analyser les raisonnements pratiques.

Plus précisément, trois catégories de raisonnements pratiques peuvent être distinguées :

- i) Des justifications liées aux activités engagées ou aux apports délivrés en formation,
- ii) Des justifications liées au contexte d'exercice, à la culture et à l'environnement professionnels,
- iii) Des justifications liées aux activités de recherche (les outils et méthodes d'EAC par exemple (Chaliès & Bertone, 2021a).

Par exemple, l'étude des raisonnements pratiques permet certaines fois de conclure au chevauchement de deux règles formalisées, suivies par une enseignante.

Section 2. Enquête grammaticale diachronique et synchronique

Des enquêtes grammaticales diachroniques ont été menées. Trois éléments ont été explorés.

D'une part, il s'agissait de retracer l'historicité des règles apprises et/ou suivies par une seule et même enseignante sur l'ensemble des séquences de formation et/ou de classe constitutives du dispositif support à l'étude. Pour y parvenir, le procédé suivant a été adopté. À partir des verbatims des EAC, les actions transformées et les règles suivies par l'enseignante en contexte de classe ordinaire ont été identifiées et formalisées. Lors d'une EAC, lorsque l'enseignante évoquait sa pratique de classe ordinaire et des circonstances de formation ayant soutenu sa transformation, l'extrait d'EAC correspondant était analysé en suivant pour identifier la règle suivie en tant que circonstance de la première.

D'autre part, il s'agissait d'identifier à partir des significations individuelles, des attributs collectifs potentiels. Source d'un second type de résultats, l'étude des règles formalisées - lors de temps d'activité collective notamment - a fait l'objet d'une seconde enquête grammaticale diachronique. Lorsqu'une règle individuelle comportait des traces constitutives d'attributs collectifs, comme par exemple les traces d'une intention propre collective, le travail consistait à retracer comment ces attributs évoluaient au cours du

déploiement du dispositif. Dans le détail, la chercheuse a identifié comment au sein des autres EAC individuels, d'autres règles suivies par cette même enseignante attestaient ou non de l'existence de l'intention propre collective. En l'absence de règles formalisables, elle étudiait, à défaut, si les productions matérielles ou immatérielles traduisaient en acte cette intention propre. Cherchant à attester de sa réalisation, de sa durabilité ou au contraire de son abandon, une règle suivie individuellement comprenant un attribut collectif, était par exemple comparée à d'autres règles suivies ultérieurement ou à d'autres données extrinsèques (exemple : une photo d'un support à destination des élèves).

Enfin, il s'agissait d'analyser l'évolution des activités collectives, ce qui a, par exemple, conduit à examiner si, et comment, des pratiques « se diffusaient » au sein du réseau. Pour cela, nous avons employé trois principes méthodologiques.

Nous avons cherché à identifier si les pratiques des enseignantes inter-écoles comportaient des airs de famille – d'un point de vue extrinsèque. Les significations des enseignantes inter-écoles étaient ensuite analysées pour formaliser les règles suivies. L'analyse visait en outre, à identifier si les règles suivies par deux enseignantes d'écoles différentes comprenaient des composantes identiques, attribuables au dispositif transformatif. Une enseignante était considérée comme suivant la même règle qu'une autre, si l'objet, les résultats attendus et tout ou partie des éléments d'étayage, au sein des significations attribuées à leurs activités étaient identiques.

Nous avons aussi relevé au cours de l'EAC, des éléments de justifications évoqués par l'enseignante autoconfrontée. Il arrivait qu'elle justifie (e.g. « *parce que je l'emprunte à une enseignante expérimentée du réseau* ») ou resitue d'elle-même la transformation de sa pratique par des emprunts à l'activité d'une autre école (e.g. « *ce que je fais là, c'est lié au Temps d'observation déroulé dans l'école EA* »).

Enfin, les enseignantes pouvaient aussi signaler explicitement à la chercheuse la mise en œuvre d'une activité issue d'une autre école, l'invitant de ce fait à procéder à une captation vidéo. Sur cette base, une comparaison a été réalisée entre des règles suivies par les enseignantes de l'école X au cours du dispositif de formation, avec des règles suivies par l'enseignante d'une autre école. Ainsi, la diffusion d'une pratique pouvait être identifiée grâce à la comparaison des règles formalisées entre enseignantes, complétée ou confortée par des

données extrinsèques analysées (e.g. analyse de supports d'élèves sur les plateformes numériques).

En Annexe 9, du Tableau 37 au Tableau 50, figure le traitement spécifique réalisé pour identifier la diffusion d'éléments de pratique entre enseignantes inter-écoles.

Section 3. Un usage complémentaire des données extrinsèques

Pour construire les résultats, le primat a été accordé aux données de signification des acteurs (Chaliès & Bertone, 2021a) - exclusivement concernant les apprentissages et le développement professionnels individuels retracés. Toutefois, de manière originale, les résultats relatifs à l'individuation collective (des écoles ou du réseau d'écoles) ont parfois été construits par le couplage de données intrinsèques et extrinsèques, ou à partir de seules données extrinsèques (plateforme collaborative, support à destination des élèves, capture d'écran des captations audiovidéos). Dans le détail, certaines données extrinsèques sont apparues comme particulièrement « étonnantes » lors de l'analyse (des éléments de corporéité enregistrés par exemple). Très significatives pour la chercheuse, ces données sont venues corroborer certaines des inférences réalisées. Leur usage a permis alors, d'évoquer un résultat « plausible » (Olivier De Sardan, 1995) (une absence d'attributs propres au collectif, par exemple). L'emploi de cet usage singulier des données extrinsèques est mentionné comme tel, dans les résultats. Un exemple est accessible au point suivant de la Partie Résultats : 1.1, Photo 16.

Section 4. Validité des données

Le traitement des données a été réalisé par la chercheuse. Certains pans du traitement des données, lorsqu'ils étaient nécessaires à la confirmation d'un résultat significatif, ont été reproduits par un deuxième chercheur. Généralement, si un désaccord existait entre les deux chercheurs, alors une discussion était engagée jusqu'à l'obtention d'un possible accord. Si le désaccord persistait, le résultat était rejeté.

PARTIE IV. RESULTATS

Cette partie rend compte des résultats obtenus à la suite du traitement des données. En ce sens, elle analyse la construction de deux entités collectives différentes, une entité collective école et une entité collective réseau. De fait, elle permet de répondre aux questions de recherche posées initialement :

- i) Le dispositif de formation proposé est-il source d'individuation collective à l'échelle des écoles et du réseau ?
- ii) Soutient-il de l'apprentissage et du développement professionnels chez les enseignantes ?
- iii) Dans l'affirmative, quelles en ont été les circonstances favorables ?

Le Chapitre 1 présente une analyse longitudinale de l'activité collective de l'équipe enseignante de l'école A. Sur cette base, il détaille les divers apprentissages et développements professionnels individuels consubstantiels à cette activité collective.

Le Chapitre 2 présente l'évolution de l'activité collective à l'échelle du réseau au cours du déploiement du dispositif de formation. Il détaille ensuite le développement professionnel de certains membres engagés dans le réseau.

Chapitre 1. Émergence et développement d'une entité collective école

Ce chapitre décrit l'évolution de l'activité collective déployée au sein de l'école A⁶² au cours du dispositif transformatif. Dans un premier temps, les intentions propres et les modes d'activités collectives sont analysés pour mettre en avant le caractère collectif de l'activité décrite. Les apprentissages et développements professionnels individuels, consubstantiels à cette activité collective sont ensuite étudiés⁶³.

La Section 1 retrace l'émergence de l'entité collective EA au cours du dispositif transformatif. L'intention propre collective suivie par l'entité est explicitée. Les circonstances soutenant son émergence sont détaillées. L'évolution des modes d'activité collective est également retracée. Enfin, un développement collectif est présenté.

La Section 2 analyse ensuite les apprentissages et le développement professionnels propres à une enseignante expérimentée, membre de l'entité EA. Dans le détail, l'analyse expose les transformations de ses actions, de ses significations et les circonstances qui les soutiennent.

La Section 3 explicite comment, en retour, le développement professionnel de cette même enseignante expérimentée nourrit l'activité collective de l'entité EA.

La Section 4 étaye des circonstances externes au dispositif transformatif, considérées comme favorables à l'émergence de l'entité collective EA.

En conclusion, la Section 5 présente, de manière synthétique, les principaux résultats détaillés. Sur cette base, le caractère heuristique de l'hypothèse auxiliaire est interrogé.

⁶² Pour mémoire, l'école A est désignée par EA dans la suite du propos.

⁶³ Par convention, nous employons le terme « dispositif transformatif » pour décrire les résultats et discuter du caractère heuristique de l'hypothèse testée. En revanche, le terme « dispositif de formation » est employé pour décrire des éléments de contexte, les activités de formation auxquelles les enseignantes ont effectivement participé.

Section 1. L'émergence de l'entité collective école A

Trois écoles étaient engagées dans le dispositif transformatif. L'activité collective de l'une d'entre elle, l'EA, apparaît comme particulièrement significative compte tenu de l'hypothèse auxiliaire initialement adoptée. Rappelons que nous avons considéré que l'entité pouvait être dite collective si une activité collective pouvait être identifiée. Celle-ci est théoriquement identifiable si les activités individuelles s'articulent de façon singulière et concourent à une intention propre collective. Les différents aspects de l'activité collective sont analysés ci-après en décrivant les intentions poursuivies et l'évolution de l'activité collective de l'équipe pédagogique EA.

1. Éléments de contexte

Les rencontres entre les enseignants du réseau engagé dans le dispositif et les formateurs ont conduit à l'identification et à la formalisation d'un problème professionnel partagé pouvant être formalisé par la question suivante : **comment permettre aux élèves de développer leur langage et de mieux coopérer afin de s'engager davantage dans les apprentissages et devenir plus autonomes au cours des activités ?**

Pour répondre à ce problème professionnel construit en réseau, les enseignantes de l'EA ont imaginé un espace singulier dit « espace d'apprentissage cuisine » au sein de leurs classes respectives. Deux fois par semaine, un trinôme ou un binôme d'élèves devait ainsi s'engager dans la réalisation d'un gâteau en étant aussi autonomes que possible, accompagnés seulement, pour ainsi dire, par un livret de recettes. Cet espace d'apprentissage cuisine avait été choisi et coplanifié par les enseignantes elles-mêmes. Visant l'apprentissage et la mémorisation d'un certain vocabulaire, des jeux avaient été coplanifiés et mis en œuvre parallèlement par les enseignantes pour faciliter l'activité des élèves sur cet espace d'apprentissage. Grâce à ce dernier, les enseignantes espéraient plus précisément amener leurs élèves à « vivre des mots fréquents en situation » leur permettant ensuite de les mobiliser hors de ce contexte. En mettant en œuvre cette situation dite « complexe », elles ambitionnaient également le développement des capacités coopératives de leurs élèves (e.g, voir vidéo ci-dessous, tournée lors du Temps 10.2).



Vidéo : travail d'élèves sur l'espace d'apprentissage cuisine :

<https://tube-maternelle.apps.education.fr/w/toYsiY9BksS99AqpYoUeMK>⁶⁴

2. Émergence d'une intention propre collective

2.1 Émergence d'une intention propre qui dure dans le temps

Les premières traces d'une intention propre à l'entité collective EA apparaissent dès le début du dispositif transformatif.

Au Temps D1, les enseignantes de l'EA ont coplanifié une situation ayant pour objectif de favoriser le développement du langage chez tous les élèves de l'école. Pour ce faire, elles ont discuté le choix d'une recette qui serait potentiellement support d'un espace d'apprentissage cuisine.

Invitée par la chercheuse à signifier son activité, lors de ce temps de coplanification, EA1 indique qu'il s'agit du « *moment où l'équipe se met d'accord sur les supports et procédures qu'on (elles) souhaite(nt) faire acquérir aux élèves* » (Extrait 4).

Extrait 4 : EAC d'EA1 au temps D1 de coplanification en équipe

EA1 [01:07:09] : *C'est le moment où l'on se met d'accord au sein de l'équipe sur le support pour les procédures qu'on veut faire acquérir aux élèves. Et du coup, EA3 avait proposé [la recette du] le pain parce qu'il semblait basique. Moi, ça me semble difficile, donc je donne mon avis. [...] Du coup je dis à EA3, que je préfère autre chose. Oui, la recette du gâteau au yaourt.*

C : *C'est un support qui est entièrement commun à toute l'école ?*

EA1 : *Oui, oui, c'est exactement le même, en fait, on a vraiment envie d'avoir des outils communs qui font écho aux enfants au fil de leur scolarité, à la maternelle.*

⁶⁴ Montage vidéo qui donne à voir le travail en autonomie d'un binôme (dont un élève avec TSA) et d'une tutrice (élève allophone) sur l'espace d'apprentissage cuisine au mois de mai, 5 mois après le début de sa mise en œuvre.

Le traitement de cet extrait d'EAC permet de formaliser la règle suivie par EA1 pour rendre compte de son activité. À cet instant, elle suit la règle (REA1) [*« Chercher et arrêter en équipe le support et les procédures »* vaut pour *« prendre en compte l'avis des collègues »*, *« se dire que cela semble difficile »*, *« donner son avis »*, ce qui permet d'obtenir pour résultat de *« produire des outils communs qui font écho aux enfants au fil de leur scolarité »*]. En suivant cette règle pour rendre compte de son activité, EA1 précise que ses actions trouvent leur origine dans une activité collective de type coplanification. Pour l'enseignante, elles font, elle et ses collègues, *« équipe »*.

De plus, la signification attribuée par EA1 à son activité porte trace d'une intention qui, pour ainsi dire, la dépasse et qui peut être associée à l'activité de l'entité collective de l'EA. Elle dit ainsi participer à la production d'*« outils communs »* utilisables par l'ensemble des enseignantes de l'équipe pédagogique. Ce sont des outils pour l'ensemble des élèves de l'école et non seulement pour ceux de sa propre classe. Les outils communs coplanifiés sont destinés aux *« enfants au fil de leur scolarité à la maternelle »*. Ils sont et seront utiles pour les élèves actuellement dans les classes mais aussi pour ceux en devenir et/ou à venir. Cette intention ne peut être tenue par chacune des enseignantes séparément.

Ces premiers éléments permettent de considérer l'existence d'une entité collective école à ce stade du déploiement du dispositif.

D'autres traces, empruntées au Temps D2, confortent ce résultat. La comparaison de captures photos permet en effet de constater la présence d'un *« livret recette »* commun, d'un même matériel support des tâches réalisées par les élèves (ustensiles, ingrédients) et d'airs de famille en termes de mise en activité des élèves (Tableau 13).

Tableau 13 : Captures photos de la mise en œuvre de l'activité coplanifiée dans chacune des classes de l'école A

Captures photos / classes de l'entité EA



Capture photo issue de la classe d'EA4



Capture photo issue de la classe d'EA3



Capture photo issue de la classe d'EA2



Capture photo issue de la classe d'EA1

Il est possible de constater que les enseignantes de l'entité collective EA ont mis en œuvre l'espace d'apprentissage cuisine, lors des temps pratiques intégrés au dispositif de formation. Ainsi, les Temps D2 et D6.1 et D6.2 présentent tous ces « airs de famille » pour les quatre enseignantes.

À ce stade du dispositif transformatif, les enseignantes de l'entité collective EA ont décliné un espace d'apprentissage cuisine, produit et utilisé effectivement « *des outils communs qui font écho aux enfants au fil de leur scolarité* », comme le livret support de la recette et les cartes de vocabulaire associées.

Ces éléments confirment l'existence des résultats attendus, constitutifs de l'activité de l'entité école. Le dispositif transformatif favorise l'émergence d'une intention propre collective qui s'agrège à l'activité collective de l'entité EA et perdure dans le temps. Ce résultat

permet d'illustrer les toutes premières conditions d'émergence d'un TA de type école et d'en détailler les circonstances en suivant.

2.2 Un problème de métier partagé agrégeant des difficultés interreliées

Les premières traces de l'intention propre à l'entité collective EA apparaissent dès le début du dispositif transformatif. Ci-après, les circonstances ayant soutenu son émergence sont détaillées.

Au Temps D1, les enseignantes de l'EA ont coplanifié une situation ayant pour objectif de favoriser le développement du langage chez tous les élèves de l'école. Pour ce faire, elles ont discuté le choix d'une recette qui serait support de l'espace d'apprentissage cuisine. Développer cet espace d'apprentissage cuisine permettrait, selon elles, d' enrôler les élèves pour construire progressivement leur autonomie langagière et coopérative, en leur faisant « *vivre des mots fréquents en situation* » avant de les mobiliser hors de ce contexte.

Auparavant, l'expression et l'analyse des difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves de l'école et les difficultés d'enseignement inhérentes, ont permis la formalisation d'un problème de métier partagé par l'équipe enseignante. Ce problème de métier est à l'origine de l'émergence de l'entité collective école. L'analyse proposée ci-après détaille ce résultat.

Au temps D0 du dispositif transformatif, la Formatrice 2 et la Chercheuse ont invité les enseignantes de l'EA à s'exprimer sur leurs activités du quotidien. Trois aspects spécifiques ont été abordés : les « *difficultés et les contraintes vécues concernant les apprentissages des élèves, leur activité d'enseignement et leurs conditions de travail* », « *les points d'appuis issus de leurs pratiques* » en réponse à ces contraintes et « *les pistes pratiques qu'elles envisageaient de travailler dans le cadre du dispositif de formation*⁶⁵ ».

À l'instant considéré, les enseignantes formulent différents constats sur les caractéristiques de leurs élèves, notamment sur les besoins d'apprentissage au niveau

⁶⁵ Via un courriel, les enseignantes avaient exprimé leur souhait d'un temps de mutualisation des pratiques.

langagier. Un grand nombre d'entre eux sont dits « à besoins éducatifs particuliers ». Beaucoup d'élèves sont allophones, plusieurs sont en situation de handicap (Extrait 5).

Extrait 5 : Verbatim du Temps de rencontre D0 avec l'équipe pédagogique EA

EA4 : *Nous avons une concentration d'élèves à besoins éducatifs particuliers importante. Et du coup dans nos pratiques de classe...*

EA1 : *c'est vrai que ça augmente en effet la concentration de la difficulté (...). On a un paysage de classe très très pauvre en termes de langage, on a des enfants allophones mais aussi des enfants qui sont arrivés en France il y a deux ans et qui ont aussi de grands besoins au niveau langagier.*

EA2 : *(...) Sur une classe de 14 (en grande section), il y en a peut-être 5-6 qui parlent correctement, qui ont un bagage langagier. Les autres, voilà, ils n'ont même pas le langage familier, enfin voilà, ils ne savent pas compter, ni nommer les objets tels que le crayon, le stylo, on en est là. Les trois-quarts de la classe, c'est ça.*

Les enseignantes expriment ici deux principales difficultés d'apprentissage relatives aux langages oral et écrit (par exemple de compréhension et de mémorisation du lexique étudié), d'une part, et aux compétences de coopération entre élèves, d'autre part. Soutenue par les questionnements de la Formatrice 2 et de la Chercheuse, l'expression des difficultés d'apprentissage des élèves ont aussi conduit les enseignantes à partager leurs difficultés d'enseignement. Ces difficultés sont relatives à l'enseignement de la phonologie, du langage oral et de la gestion de l'hétérogénéité des élèves (Extrait 6).

Extrait 6 : Verbatim du Temps de rencontre D0 avec l'équipe pédagogique EA

EA1 : *J'en suis arrivée à devenir une misère langagière et je suis là : « NON... OUI » (gestuelle amplifiée avec le corps), parce que tu ne sais plus comment leur parler (...). Et du coup pour les deux, trois élèves performants, ils peuvent paraître un peu en décalage...*

EA2 : *(poursuit la phrase d'EA1)... Et ils s'ennuient pour le coup. Moi, j'ai X qui est très « en haut », et j'en parlais à la maman, je ne peux pas faire des activités de groupe pour la tirer. Je peux faire des activités personnalisées... (...)*

EA1 : *La phonologie, on n'avance jamais. J'ai des batteries d'images mais ils ne savent pas ce que c'est. Va entendre le son [a] dans je ne sais pas quoi si tu ne sais pas ce que c'est (le nommer). Chaque fois que j'aborde une compétence de grande section, je suis tout de suite arrêtée par une compétence qui n'est pas maîtrisée et qui empêche d'avancer.*

EA4 : *acquiesce. (...)*

EA4 : *On a parlé du mot cheminée (par exemple)... Mais tant qu'ils n'ont pas vécu l'expérience de l'odeur, de la chaleur, la cheminée ça veut rien dire pour eux ! Parce qu'ils ne l'ont pas vécue, ils ne l'ont pas ressentie. Il n'y a pas d'expérience sensorielle liée au mot (...). Les limites, elles sont plutôt liées au vécu et au fait que les enfants n'ont pas rencontré ces mots-là.*

Le travail engagé sur les difficultés évoquées a très rapidement amené les enseignantes à objectiver le fait qu'il s'agissait de difficultés interreliées. En effet, si les unes, sont éprouvées dans les petites classes, elles conduisent inéluctablement les élèves à en vivre d'autres dans les grandes classes. Par exemple, EA1 a fait état d'une difficulté qui implique de fait l'activité des autres enseignantes de l'équipe des niveaux de classe inférieurs : « Chaque fois que

j'aborde une compétence de Grande Section, je suis tout de suite arrêtée par une compétence qui n'est pas maîtrisée et qui empêche d'avancer ». Ce point, comme les autres, a fait consensus au sein de l'équipe enseignante. De la même manière, EA4 (enseignante en Petite et Moyenne Sections), a souligné que la découverte et l'acquisition d'un nouveau lexique semblait difficile pour certains élèves. Elle a ainsi précisé que « *les limites proviennent d'une absence de vécu, d'expérience en lien avec ces mots-là* ». Finalement, bien que les difficultés exprimées soient situées et vécues individuellement au sein de chaque classe, elles s'agrègent au cours des échanges et initient la construction d'une intention propre à l'entité collective école.

L'intention propre à l'entité collective, consistant finalement à « *produire des outils communs qui font écho aux enfants au fil de leur scolarité* », est ainsi nourrie par le partage des difficultés qui s'agrègent. Interreliées, ces difficultés permettent la formalisation d'un problème de métier partagé. Selon les enseignantes, il est difficile d'enseigner la phonologie (notamment en classe de Grande section) et d'entrer dans l'écrit, sans avoir acquis un bagage langagier suffisant pour cela. Enseigner et acquérir ce bagage oral langagier nécessite de mobiliser « *l'expérience* », « *l'expérience sensorielle* », « *le vécu* » des élèves et ce dès l'entrée en Petite section.

En synthèse, des difficultés individuelles des enseignantes de l'équipe EA ont été exposées et analysées. Interreliées, elles se sont agrégées progressivement en problème de métier partagé. La formalisation de ce problème de métier s'est opérée au Temps D0 du dispositif transformatif grâce : i) à l'expression en équipe des difficultés d'apprentissage et d'enseignement ; ii) au consensus des enseignantes quant à leurs difficultés éprouvées et, enfin, iii) au fait que ces difficultés entrent en écho et s'articulent entre elles. C'est ce problème de métier partagé qui est à l'origine de l'émergence de l'entité collective EA, ou pour le dire autrement, du TA de type école.

2.3 La recherche d'un accord sur des solutions envisageables

Très rapidement de premières solutions ont été avancées par les enseignantes de l'EA pour répondre au problème de métier formalisé.

Lors de la première rencontre en équipe pédagogique (Temps D0), les enseignantes ont aussi travaillé à trouver des solutions au problème de métier. Par exemple, elles ont envisagé de mobiliser *“l’expérience”, “l’expérience sensorielle”, “le vécu” des élèves et ce dès l’entrée en Petite section* » pour les accompagner vers l’acquisition « *de ce bagage oral langagier* ». Elles ont aussi cherché à adopter un « *corpus lexical défini commun* » (Formatrice 2), « *sur la continuité et la cohérence dans la construction du langage* » (EA4) qui pourrait être ensuite décliné dans chacun des niveaux de classe. En s’engageant dans cette voie, elles ont cherché à favoriser les apprentissages et l’autonomie des élèves, en pensant « *une continuité qui permette à ces élèves (EBEP), mais à tous les autres aussi, de suivre un fil au cours de leur scolarité* » (EA3). Selon les enseignantes, cette continuité devait permettre aux élèves d’acquérir et de mémoriser un langage courant favorisant progressivement leur autonomie en situation de classe.

Finalement, une intention propre de l’entité collective s’est finalement assez vite imposée. En revanche, concrétiser des solutions pratiques fut plus complexe. Cela a nécessité, pour ces enseignantes, d’entrer dans le détail des activités individuelles pour qu’elles s’articulent entre elles (Extrait 7).

Extrait 7 : Verbatim du Temps de rencontre D0 avec l’équipe pédagogique EA

EA4 : *(Ces problèmes de comportement d’élèves à besoins éducatifs particuliers), ça nous a fait mettre de côté une solution qui consistait à ouvrir (rendre accessibles à tous les élèves quelle que soit leur classe) de nombreux espaces d’apprentissage parce qu’avec ces élèves-là, on avait du mal à se dire que les enfants allaient circuler d’un espace à un autre de façon autonome. Ça rajoute du stress à la manière dont on pourrait gérer. (...)*

EA4 : *après, il y aussi le fait que tout le monde ne soit pas partie prenante.*

EA1 : *oui, c’était un ensemble de contraintes. (...)*

Formatrice 2 : *vous êtes d’accord ?*

EA2 : *par rapport aux espaces d’apprentissage, il était acté que, moi, je ne concevais pas de travailler comme cela toute la journée. Mon but, ce n’était pas de travailler comme cela tout le temps. C’était plus éventuellement à l’accueil que les enfants puissent le faire, mais moi je reste avec des moments structurés où les enfants, c’est moi qui gère (...). Mettons, ce n’est même pas mon idéal, voilà.*

C : *mais tu es partante pour l’idée d’une mise en œuvre là-dessus ?*

EA2 : *oui. Mais par contre sur le temps d’accueil.*

C : *les mêmes supports d’activité que les collègues pourraient te servir au temps d’accueil ?*

EA2 : *Je ne sais pas. Voilà...*

EA4 : *moi, je suis plus pour décliner une même activité avec différents niveaux d’attendus de la Petite à la Grande section.*

L’analyse de cet extrait met en exergue l’expression de points de désaccords entre enseignantes. En effet, une enseignante de l’équipe n’adhérait pas pleinement à la première piste pratique qui se dessinait consistant à travailler avec plusieurs espaces d’apprentissage

au fil de la journée. Pour elle, cette solution n'était pas idéale. Elle n'était envisageable qu'en déclinant un espace d'apprentissage lors du temps d'accueil.

Des difficultés inhérentes à l'émergence de l'entité collective école se sont donc révélées alors même que les enseignantes s'entendaient bien et avaient des habitudes de concertation. Les désaccords entre enseignantes, concernant la planification de pistes de solutions pratiques notamment, ont été exprimés. Cela étant, au lieu de les ignorer, les enseignantes de cette entité collective ont tenu compte de ces désaccords. Elles ont cherché des points de consensus pour construire une piste de solution acceptable pour toutes (décliner un seul espace d'apprentissage), permettant « *d'avoir des outils communs qui font écho aux enfants au fil de leur scolarité* ».

En somme, l'expression et la prise en compte d'accords et de désaccords entre enseignantes quant à la solution à adopter nourrit l'émergence de l'entité collective EA. L'activité collective de l'entité porte alors sur la recherche de consensus autour d'une solution pratique.

Lors du Temps D1 du dispositif transformatif, la coplanification de l'espace d'apprentissage cuisine a permis de préciser cette solution pratique. Dans le détail, plusieurs éléments concrets ont été précisés et actés collectivement : la recette choisie, le vocabulaire commun retenu, le matériel nécessaire à la préparation, la production du livret recette support, le nombre d'élèves participants, la fréquence de cette pratique dans la semaine, la répartition des actions et de rôles pour permettre sa déclinaison (secrétaire, responsable achat matériel, chargée de production du livret, des cartes vocabulaire, etc.)

Il est à noter que les solutions envisagées, devant relever de l'entité collective, les enseignantes les ont d'abord plus facilement positionnées sur les outils, support de la pratique collective envisagée. Ce qui laisse hypothétiquement plus de manœuvre ensuite pour des adaptations individuelles en classe.

Finalement, au cours des Temps D0 et D1, l'activité collective engagée s'enrichit. La signification de la règle suivie collectivement permet d'en rendre compte :

R1EA [« *Discuter et se mettre d'accord en équipe* » vaut pour « *identifier un problème de métier partagé, interreliant les enseignantes* », « *exprimer ses accords et désaccords concernant les pistes de solutions à adopter* » et « *chercher un consensus quant à la piste de*

solution pratique collective », ce qui permet d'obtenir pour résultat d' « *avoir des outils communs qui font écho aux enfants au fil de leur scolarité* »]. Ces résultats témoignent ainsi de premières conditions d'émergence d'un TA de type école.

3. La transformation de l'activité des enseignantes de l'entité collective EA au cours du dispositif

3.1 Une intention propre collective qui se précise au cours du dispositif transformatif

La nature de l'intention propre de l'entité collective EA s'est transformée dans la durée.

Au Temps de formation en équipe D5, différents objectifs étaient visés : i) l'expression des difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre des solutions initialement envisagées, ii) la coplanification de nouvelles solutions en réponse à de nouveaux problèmes de métier et iii) l'organisation des situations de travail aménagées pour tester les nouvelles solutions (variante du livret recette).

À l'instant considéré de ce Temps D5, deux enseignantes de Grande section (EA1 et EA2) interrogent l'autonomie des élèves lors de la réalisation de la recette et soulignent un certain nombre de progrès. Parallèlement, elles mettent en avant un nouveau problème de métier. Les élèves ont en effet mémorisé la recette. Ils n'ont donc plus à la lire, ni à échanger à son propos. La situation mise en œuvre ne permet donc plus d'amener les élèves vers les objectifs recherchés, à savoir travailler l'autonomie langagière et la coopération. Les enseignantes s'engagent alors à la recherche d'une nouvelle solution pour surmonter ce problème (Extrait 8).

Extrait 8 : Verbatim du Temps D5 de coplanification en équipe pédagogique EA

EA1 (exerce en Grande section) : *peut-être qu'on est à deux niveaux entre les petits et les grands. Nous, je pense qu'on peut attaquer une autre recette, nous.*

EA2 (exerce en Grande section) : *Oui, maintenant, ils ont compris comment cela fonctionne. Tourner les pages, c'est bon. Ça arrive [que les élèves commettent des erreurs] mais ça reste exceptionnel. Je pense qu'ils ont vraiment mémorisé la recette.*

EA3 (exerce en Petite et Moyenne sections) : *ça vaut le coup, qu'on y travaille car du coup, si vous développez d'autres livres en respectant ces codes que l'on met en place. [...]*

EA1 : *C'est chouette, oui.*

EA4 : *ça va être bien.*

EA3 : *non, mais c'est vrai qu'on fait des réajustements depuis un moment et on se dit à quel moment on va trouver l'outil qui va bien !*

EA1 : Oui, moi, je peux le faire. Je vous avais dit pour les grands, c'est facile et du coup, je l'ai fait pour le gâteau aux bananes. Je me suis dit, si on veut faire une fiche variable gâteau au yaourt « bananes », j'ai pris les photos, mais sans prendre les gamins.

L'analyse de cet extrait nous renseigne sur le fait qu'à cette étape du dispositif, le travail engagé par l'équipe de l'école vise à nouveau la résolution d'un problème de métier partagé : *« certains élèves de grandes sections ont mémorisé la recette, ce qui ne les conduit plus à mobiliser ni le support (langage écrit) ni le langage oral en situation »*. En outre, ce problème amène les enseignantes de l'équipe à partager le fait qu'elles sont *« à deux niveaux entre les petits et les grands »*. Un point qui pourrait potentiellement déstabiliser l'activité collective de l'entité EA. En effet, ce problème de métier ne concerne pas en soi chacune des enseignantes. Il est propre aux enseignantes de Grande section. Un *« nous »*, désignant ainsi ce sous-ensemble, apparaît dans les propos d'EA1 soutenus par la suite par EA2. Pourtant, ce problème de métier fait consensus. Il est reconnu par les différentes enseignantes de l'équipe. En réponse, EA4 (enseignante dans une classe de Petite et Moyenne sections) emploie le pronom *« on »*. Elle projette une solution potentiellement partageable par toute l'équipe : *« garder le même espace support et développer d'autres livres en respectant ces codes que l'on met en place »*. Il s'agit ainsi de différencier les recettes en produisant des variantes du livret initial.

Cette analyse permet de mettre en exergue la transformation de l'intention propre à l'entité EA au Temps D5 du dispositif transformatif. L'intention propre collective revêt comme auparavant des attributs collectifs. Collectivement, les enseignantes ont toujours pour intention d'*« avoir des outils communs destinés aux enfants au fil de leur scolarité »*. Mais il s'agit désormais pour elles de produire des variantes de l'outil commun (livre recette), en intégrant *« les codes que l'on met en place »* pour répondre aux besoins différenciés d'apprentissage des élèves. L'intention propre initiale de l'entité collective : *« avoir des outils communs qui font écho aux enfants au fil de leur scolarité »* perdure dans le temps, se transforme et gagne en précision au cours du dispositif, avec l'émergence de nouveaux problèmes partagés, issus des retours d'expériences des membres de l'entité. Au Temps D5, l'intention propre collective pourrait être formalisée ainsi : *« Produire des variantes d'outils communs qui font écho aux enfants au fil de leur scolarité, tenant compte de la diversité des niveaux d'apprentissage »*.

3.2 Une intention propre collective qui perdure grâce à la mobilisation de codes communs issus de l'activité collective des enseignantes

Les enseignantes de l'entité collective EA trouvent en des « *codes communs* » une ressource pour faire perdurer leur activité collective. L'analyse de la plateforme numérique utilisée par les enseignantes de l'école (en date du 25 mai 2021, au Temps D11) témoigne des variantes produites. Elle permet de mettre en avant que l'intention propre collective s'est effectivement transformée (Photo 13). Ainsi, quatre livrets recette sont consignés sur cet espace, dont trois sont effectivement des variantes (le gâteau à l'orange, le gâteau aux pommes, le gâteau banane-chocolat) du livret initial (le gâteau au yaourt).

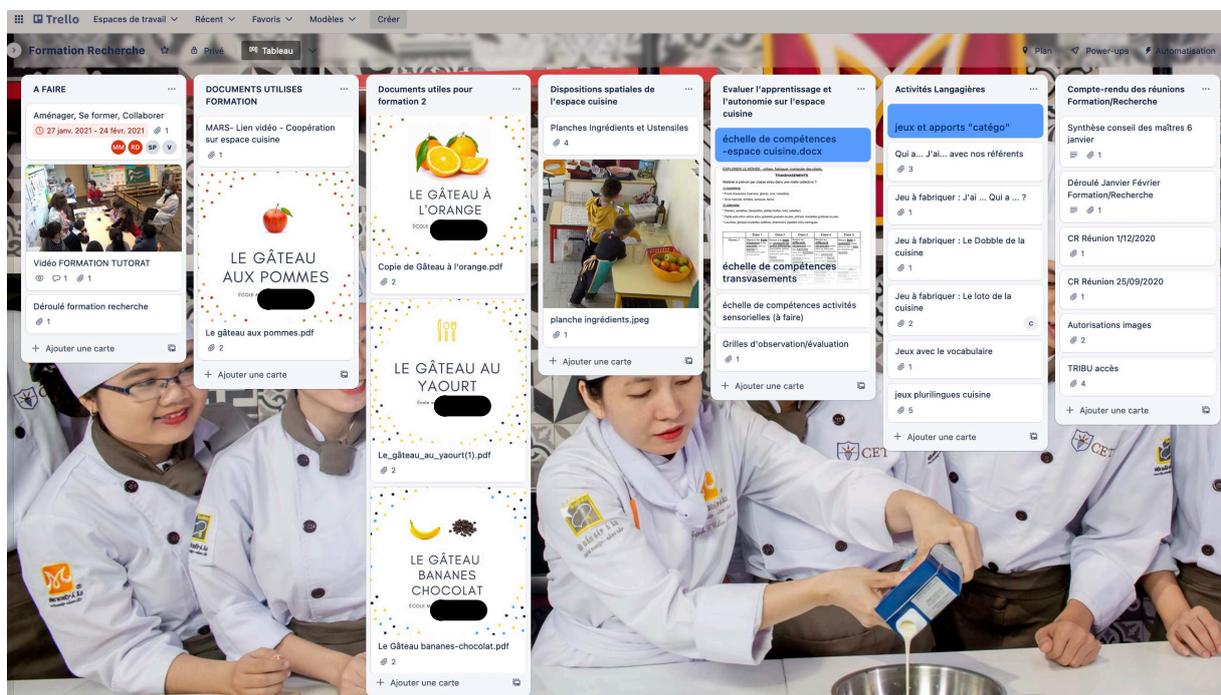


Photo 13: Capture d'écran de la plateforme numérique Trello de l'école A, datant du 25 mai 2021, consignant quatre livrets recette dont trois variantes de celle du gâteau au yaourt

Plus précisément encore, les livrets variantes présentaient tous certains « *codes communs* ». Dans le détail, ils concernaient :

- i) L'illustration des verbes d'action à réaliser - une pour chaque page, sans enfant identifiable, sans induction d'erreurs (Tableau 14, captures 3 et 4),
- ii) La présence des ingrédients à mobiliser en haut de chaque page à la place de la numérotation des étapes (Tableau 14, captures 3 et 4),

- iii) La présence d'une numérotation des pages en petit caractère et en bas de page à destination des adultes,
- iv) Une page liste des ingrédients respectant la chronologie de leurs usages dans la recette (Tableau 14, capture 2),
- v) L'usage d'une police script majuscule facilitant le déchiffrage des mots (Tableau 14, capture 2,3,4), etc.

Tableau 14 : Livret recette avec variante et rajustements au Temps D7

 <p>LE GÂTEAU BANANES CHOCOLAT</p> <p>ÉCOLE</p>	<p>LES INGRÉDIENTS :</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 YAOURT 1 POT DE SUCRE 3 ŒUFS 3 POTS DE FARINE 1 SACHET DE LEVURE 1/2 POT D'HUILE 2 BANANES 1 POT DE PÉTTES DE CHOCOLAT 	 <p>VERSE LE YAOURT DANS LE SALADIÉR.</p>	 <p>HUILE LE MOULE À MANQUÉ AVEC LE PINCEAU.</p>
<p>Capture 1</p>	<p>Capture 2</p>	<p>Capture 3</p>	<p>Capture 4</p>

La toute première version du support livret recette gâteau au yaourt produite pour le Temps D2 témoigne de l'absence de ces codes (Tableau 15).

Tableau 15 : Version du livret recette du gâteau au yaourt produit en début de dispositif de formation D2, sans trace de rajustement

 <p>LE GÂTEAU AU YAOURT</p> <p>ÉCOLE</p>	<p>Les ingrédients :</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 yaourt 2 pots de sucre 3 pots de farine 3 oeufs 1/2 pot d'huile 1 sachet de levure 	<p>3</p>  <p>Verse la levure et le yaourt.</p>	<p>8</p>  <p>Huile le moule à manquer avec le pinceau</p>
<p>Capture 1</p>	<p>Capture 2</p>	<p>Capture 3</p>	<p>Capture 4</p>

L'étude des circonstances soutenant la formalisation de ces codes communs est particulièrement significative. Ils sont en effet formalisés lors des temps de coplanification et de coanalyse du dispositif transformatif (D3, D5, D7).

Dans le détail, l'analyse d'un extrait du verbatim du Temps D5 de coplanification en équipe permet d'appréhender la nature de ces codes communs et les circonstances qui conduisent les enseignantes de l'entité EA à les formaliser (Extrait 9).

Extrait 9 : Verbatim Temps D5 de coplanification en équipe pédagogique EA

EA3 [00:35:20] *En fait, j'ai pensé à ça parce que l'erreur, la difficulté, s'est révélée avec les enfants (EA3, tourne les pages au fur et à mesure de son propos). Ici, la farine, eux, ils ne voient pas la farine, ils voient le fouet, hop, il faut mélanger. Et, ça arrive plusieurs fois...*

EA2 s'adresse à **EA3** qui a la responsabilité de formaliser le livret recette sur la plateforme numérique CANVA : *Et est-ce que dans ce cas-là, si tu enlevais le nombre « 10 », et que les œufs étaient mis en haut, est-ce que ça ne serait pas mieux ?*

EA3 : *Ah oui.*

EA4 [00:37:01] : *Oui, c'est pour ça. Moi, je mettrais davantage l'accent sur les actions. C'est juste, verbaliser et visualiser les actions...(...)*

EA3 [00:37:22] : *Alors il faut les prendre en photo, juste au moment où...*

F2 : *Ou juste vos mains à vous (en train de réaliser l'action).*

EA3 [00:37:37] : *Les numéros des étapes ne sont pas évocateurs de toute façon. On s'en fiche, on peut peut-être mettre les numéros de page en tout petit. C'est utile pour les adultes.*

F2, EA4 : *oui.*

EA3 [00:37:45] : *Et mettre les ingrédients à verser ou à mélanger au-dessus. C'est plus lisible.*

EA1 s'adresse à **F2** : *C'est long hein. Et puis en plus, tu vois comme on s'aperçoit qu'il n'est pas satisfaisant complètement, tu dois encore le modifier. Tu vois, on est en train de le modifier et ce sera la base. Il faut qu'on le re teste avant d'en faire encore un livre. Mais effectivement, on teste cette V3.*

L'analyse de cet extrait révèle qu'à plusieurs reprises, les enseignantes échangent sur les difficultés rencontrées par les élèves lors de la préparation de la recette. À partir de leurs retours d'expérience, les quatre enseignantes analysent les erreurs typiques commises par leurs élèves - attribuables notamment au livret support de lecture de la recette qui n'est pas assez adapté selon elles. Elles envisagent des modifications du support livret recette en conséquence. Ainsi, les enseignantes de l'entité collective EA produisent, au cours du dispositif, des codes communs en réponse à des difficultés d'élèves rencontrées dans chacune des classes lors de l'usage du livret recette. Ces codes communs, sorte de propriété collective de l'entité EA, proviennent d'une somme de retours d'expériences individuels des enseignantes. Ce résultat paraît particulièrement heuristique en ce sens que la propriété « *avoir des codes communs* » de l'entité EA relève de fonctions additives des expériences de ses membres. Il s'agit en somme d'une propriété résultante des activités individuelles des enseignantes, membres de l'entité. Sur cette base, l'activité collective déployée au sein d'EA peut perdurer. Les enseignantes peuvent envisager des solutions grâce à leurs propres ressources, des références communes - des règles communes de conception de supports des livrets recette. Ce résultat illustre ce que peut être une ressource symbolique produite collectivement par un TA.

Par ailleurs, l'activité collective menée par les enseignantes de l'entité EA évolue avec la transformation de l'intention.

En synthèse, au Temps D5 du dispositif transformatif, les enseignantes de l'EA partagent toujours une intention pouvant être assimilée à l'intention propre de l'entité EA. Cette intention semble nourrie par :

- i) L'intention propre initiale qui perdure dans le temps (« *produire des outils communs destinés aux enfants au fil de leur scolarité* »),
- ii) L'analyse des expériences déroulées dans chaque classe au temps D3 et au-delà, permettant de formaliser « *les codes à mettre en place* »,
- iii) La formalisation d'un nouveau problème de métier qui fait consensus pour toutes les enseignantes au temps D5 (« *être à deux niveaux entre les petits et les grands* »),
- iv) Des pistes de solutions partagées évoquées par EA1, EA3 et EA4 (produire « *des variantes du livret recette en respectant les codes communs* »).

Le respect des codes devient ainsi le moyen de produire « *des outils communs destinés aux enfants au fil de leur scolarité* ».

La règle collective suivie par les enseignantes de l'entité EA se transforme et s'étoffe au cours de cette seconde boucle du dispositif transformatif (Temps D5, D6.1, D6.2, D7). L'intention propre collective est la suivante : « *Produire des variantes d'outils communs qui font écho aux enfants au fil de leur scolarité, tenant compte de la diversité des niveaux d'apprentissage des élèves de l'EA* ». Pour y parvenir, il convient collectivement pour les enseignantes de cette école, d'« *identifier un nouveau problème de métier partagé* » et de « *construire des pistes de solutions grâce à des références communes (des codes communs mis en place)* ».

3.3 Une transformation de la nature de l'activité collective avec une substituabilité entre enseignantes

Au cours du dispositif transformatif, la nature de l'activité collective déployée au sein de l'entité collective EA pour formaliser le livret recette évolue. Ce résultat est détaillé en suivant.

Dès le Temps D1 du dispositif, les enseignantes de l'entité collective EA adoptent un premier mode de travail collectif pour parvenir à formaliser le livret recette. L'extrait d'EAC suivant permet d'appréhender ce résultat.

Lors du temps de classe ordinaire D2, EA1 intervient auprès d'un trinôme d'élèves qui s'apprête à réaliser la recette. L'enseignante « *recentre l'attention des élèves sur l'usage du livret recette* » nécessaire à la réussite de l'activité cuisine. Questionnée par la chercheuse lorsqu'elle signifie son activité à l'instant considéré, EA1 précise les circonstances de production de ce support à destination des élèves (Extrait 10).

Extrait 10 : Verbatim de l'EAC EA1 au Temps de classe D2

C [00:59:29] (synthétise le propos d'EA1). D'accord. Donc recentrer sur le livre de recette. C'est l'avoir montré. Déjà, en amont, c'est l'avoir conçu... collectivement ?

*EA1 : Oui, oui, oui, c'est EA3 qui a fait la mise en œuvre. Elle a fait beaucoup de choses. Après, c'était tout en feedbacks. En fait, elle nous envoyait et nous on relisait. Mais la réalisation, c'est elle qu'il l'a faite. EA3, elle utilise Canva (application numérique en ligne). Je ne sais pas trop, elle m'a envoyé ce que c'était. Et du coup, elle a proposé... **On s'est réparti le travail.** Je ne sais pas si c'était en amont... (du temps D1 visionné également lors de l'EAC). Et en fait, elle avait proposé de faire le support.*

L'analyse de cet extrait révèle deux éléments intéressants. D'une part, l'équipe d'enseignantes s'est organisée et « *s'est répartie le travail* ». Pour cela, EA1 et ses collègues relisent le livret formalisé numériquement par EA3. Les enseignantes formulent des « *feedbacks* » qui, adressés à EA3, nourrissent en retour son activité de formalisation de l'outil. Ayant pour intention d'« *avoir des outils communs destinés aux enfants au fil de leur scolarité* », une activité collective propre à l'entité EA peut être identifiée. Elle prend la forme d'une responsabilisation d'une des enseignantes (EA3), aidée par ses collègues à partir de retours sur ses premières propositions.

Au Temps D5 du dispositif, l'activité collective évolue. En effet, EA1 propose à ses collègues de prendre la responsabilité de produire « *une fiche variable gâteau aux bananes du livret recette* », respectant les codes communs formalisés. Ce n'est plus l'enseignante EA3 qui réalise ce rôle.

De plus, au Temps D6.1, deux enseignantes, EA1 et EA2, ont coenseigné dans la classe d'EA1 pour tester cette solution en classe.

Lors du temps suivant du dispositif (Temps D7), en présence des formatrices, les enseignantes de l'EA analysent cette solution testée lors du temps de coenseignement. EA1 et EA2 reviennent alors sur leur activité partagée ainsi que sur ce dont elles ont perçu de l'activité de leurs élèves.

À l'instant considéré, ces deux enseignantes analysent plus spécifiquement la solution conçue par EA1 consistant à associer des référents muraux au livret de recette original pour

constituer des variantes de la recette. Lors de son EAC, EA1 s'arrête sur ce temps d'analyse en équipe (Extrait 11).

Extrait 11 : Verbatim de l'EAC EA1 au Temps de réunion en équipe D7

EA1 [00:43:36] : EA2 me dit "C'est intéressant, mais je pense que c'est trop difficile ! C'est difficile... C'est assez perturbant d'avoir le référent en dehors". Oui et je dis : "Je ne pense pas que pour des grandes sections, ce soit tant un problème que ça". Alors, la Formatrice 1... ou non, la Formatrice 2 nous dit : "je pense que c'est accessible à des grandes sections". Ce qui est effectivement vrai puisque l'élève M nous l'a prouvé, mais qui est à modérer selon le binôme. (Lors du temps de réunion, la chercheuse a alors diffusé l'extrait vidéo du passage qui a fait l'objet des échanges ciblés). Oui, EA2, elle lui dit (à l'élève « K ») : « c'est là ! c'est là ! » (en indiquant le référent mural). Et, c'est pour ça qu'elle m'a renvoyé dans la réunion, dans le débriefe, que c'est trop difficile pour des enfants comme K de sortir du livre de recette. Effectivement, puisqu'elle l'a vécu. Et effectivement, c'est cette réunion qui a permis ça...

Tel que le précise EA1, EA2 trouve sa solution « *trop difficile pour des enfants comme K* ». Il existe ainsi un doute quant à l'utilisabilité de la solution avec tous les élèves de l'école. À la suite de leur activité conjointe de coenseignement, l'interprétation des difficultés éprouvées par un élève lors de la situation n'est effectivement pas la même. Lors de ce temps collectif, l'ensemble des enseignantes s'engage dans la recherche d'une solution en réponse au problème posé par le référent mural conçu par EA1. L'échange conduira à la modification du support par l'enseignante.

En somme, complémentirement à la transformation de l'intention partagée par les enseignantes soulignée en amont, plusieurs éléments témoignent ici d'une évolution de l'activité collective au sein de l'entité EA. Premièrement, le rôle de formalisation du livret recette existe toujours aux Temps D6.1 et D7 mais il est désormais placé sous la responsabilité d'EA1 et non plus d'EA3 comme c'était initialement le cas. L'activité collective perdure et est ainsi nourrie par une substituabilité des activités des enseignantes de l'école. Deuxièmement, c'est EA2 qui adresse désormais des *feedbacks* en direction d'EA1 (« *C'est intéressant mais c'est trop difficile* »). Les réseaux de collaboration entre enseignantes ont ainsi évolué au sein de l'activité collective. Troisièmement, cette activité d'analyse ne s'effectue plus sur la base d'une collaboration entre enseignantes (*feedbacks* formulés par chaque enseignante au Temps D2). De la coopération apparaît entre deux enseignantes EA1 et EA2 qui coenseignent en situation de classe (Temps D6.1).

Finalement, la signification de la règle suivie collectivement par les enseignantes de cette entité collective, de ce TA de type école, pourrait être formalisée comme suit :

R2EA : [*« Échanger et rechercher une solution commune à un problème partagé »* vaut pour *« identifier un nouveau problème de métier partagé »*, *« construire des pistes de solutions grâce à des références communes »*, *« transformer son activité collective, avec une substituabilité des membres de la communauté sur des rôles définis »*, *« transformer ses modes d'activité collective, avec de la collaboration et de la coopération »*, *« exprimer ses accords et désaccords pour statuer collectivement sur la solution à conserver »*, ce qui permet d'obtenir pour résultat de *« produire des variantes d'outils communs qui font écho aux enfants au fil de leur scolarité, tout en tenant compte de la diversité des niveaux d'apprentissage »*].

3.4 Un développement professionnel collectif au sein de l'école

Le traitement des données a permis de formaliser la signification de règles suivies collectivement par les enseignantes de l'EA.

Ainsi, au Temps D3, les enseignantes signifient leur activité collective en suivant la règle R1EA : [*« Discuter et se mettre d'accord en équipe »* vaut pour *« identifier un problème de métier partagé, interreliant les enseignantes »*, *« exprimer ses accords et désaccords concernant les pistes de solutions à adopter »*, *« chercher un consensus quant à la piste de solution pratique collective »*, ce qui permet d'obtenir pour résultat d'*« avoir des outils communs qui font écho aux enfants au fil de leur scolarité »*].

Au Temps D7, par contre, les enseignantes signifient leur activité collective en suivant la règle R2EA : [*« Échanger et rechercher une solution commune à un problème partagé »* vaut pour *« identifier un nouveau problème de métier partagé »*, *« construire des pistes de solutions grâce à des références communes »*, *« transformer son activité collective, avec une substituabilité des membres de la communauté sur des rôles définis »*, *« transformer ses modes d'activité collective, avec de la collaboration et de la coopération »*, *« exprimer ses accords et désaccords pour statuer collectivement sur la solution à conserver »*, ce qui permet d'obtenir pour résultat d'*« avoir des outils communs qui font écho aux enfants au fil de leur scolarité, tenant compte de la diversité des niveaux d'apprentissage »*].

Comparativement, différents éléments des composantes de ces deux règles présentent un air de famille. C'est le cas, par exemple, au sein des étiquettes des deux règles suivies : « discuter » et « échanger ». Il en est de même avec certains éléments d'étayage de

ces deux règles : « *identifier un problème de métier partagé* », « *exprimer ses accords et désaccords concernant les pistes de solutions à adopter* », ou encore avec les éléments des résultats attendus : « *avoir des outils communs qui font écho aux enfants au fil de leur scolarité* ».

De plus, la règle R2EA comprend de nouveaux éléments d'étayage, tels que : « *transformer son activité collective, avec une substituabilité des membres de la communauté sur des rôles définis* », « *transformer ses modes d'activité collective, avec de la collaboration et de la coopération* ».

Enfin, d'autres composantes de ces deux règles diffèrent. Leur analyse permet, selon nous, de poser à nouveau l'hypothèse d'un enrichissement au cours du temps.

Par exemple, le résultat attendu de la seconde règle suivie collectivement s'est enrichi, en gagnant en précision. Il s'agit pour les enseignantes d'obtenir désormais le résultat suivant : « *avoir des outils communs qui font écho aux enfants au fil de leur scolarité* » en « *tenant compte de la diversité des niveaux d'apprentissage* ». Le résultat attendu au sein de la seconde règle R2EA mentionne désormais la diversité des élèves des enseignantes de l'entité collective EA. Enfin, un autre élément d'étayage de la seconde règle s'enrichit de manière notable. Au sein de la règle, R2EA, l'élément d'étayage « *construire des pistes de solutions* » est toujours présent, mais il se trouve enrichi d'un nouveau moyen pour l'activité collective : « *grâce à des références communes* ».

Finalement, ce résultat permet de conclure que l'activité collective et les significations associées par les enseignantes de l'EA s'enrichissent au cours du dispositif transformatif. Il permet, en outre, d'avancer ce que serait potentiellement un développement collectif réalisé par l'entité collective EA. Cette perspective ouvre la possibilité de dépasser l'hypothèse auxiliaire avancée. Par-delà, l'individuation collective générée, l'agencement situationnel au cœur du dispositif permet possiblement au collectif des enseignantes de l'école de se développer. En synthèse, ce résultat permet d'illustrer empiriquement ce que serait un développement collectif d'un TA de type école.

Section 2. Apprentissage et développement professionnels individuels consubstantiels à la construction de l'entité collective EA

Au cours du déploiement du dispositif transformatif, l'enseignante expérimentée de l'EA apprend et se développe professionnellement.

Lors de ses EAC, EA1 fait en effet part à la chercheuse d'acquisition de connaissances lui permettant de mieux se représenter les difficultés lexicales éprouvées par les élèves (Temps D4), d'une prise de conscience du caractère nécessaire de la répétition des activités pour aider à l'acquisition du lexique (Temps D6.1), de découverte d'activités spécifiques sur les expansions du nom en réponse à des confusions lexicales d'élèves (des confusions de type : une cuillère en bois, une cuillère à soupe, une cuillère à café ; une planche en plastique, une planche en bois, etc.) (Temps D9). EA1 se développe professionnellement également sur la gestion de l'hétérogénéité des élèves. Par exemple, l'enseignante emploie à deux reprises un support d'aide produit par ses collègues EA3 et EA4 (Temps D10.1) en réponse à des difficultés qu'elle a identifiées chez certains élèves. Elle participe également à la conception de l'outil « livret recette » au cours du déploiement du dispositif de formation.

Plusieurs circonstances soutiennent les apprentissages et/ou le développement professionnel de cette enseignante expérimentée. Nous détaillons en suivant trois résultats particulièrement significatifs de ce point de vue.

1. L'activité collective soutient la transformation de l'activité individuelle

Par le résultat détaillé ci-après, nous souhaitons mettre en avant une première circonstance qui semble favoriser le développement professionnel d'EA1, membre de l'entité EA.

Au Temps D5 du dispositif transformatif, EA1 et EA2 ont partagé avec leurs collègues EA3 et EA4 une difficulté : à force de répétitions, leurs élèves ont fini par mémoriser la recette à réaliser sur l'espace d'apprentissage cuisine. Impliquée dans l'activité collective déployée au sein de l'EA, l'enseignante EA1 s'engage dans la conception d'une solution décidée

collectivement : décliner une variante « *chocolat banane* » du livret de recette en respectant « *les codes communs mis en place* ». Par cette nouvelle solution, les enseignantes espèrent engager chaque binôme d'élèves cuisiniers à lire le support et à échanger oralement pour réaliser la recette. Dans le détail, EA1 a choisi de concevoir un additif au livret recette initial. Celui-ci a pris la forme d'un référent mural détaillant les ustensiles et les actions propres à la variante du gâteau « *chocolat banane* ». Ce référent vient en complément du support original conçu : le livret recette du gâteau au yaourt (Figure 16).



Figure 16 : Captures photos EA1 présente l'additif au livret permettant de proposer une variante « *chocolat banane* » de la recette

Au Temps D6.1 de coenseignement, EA1 et EA2 testent ce nouveau support conçu dans la classe d'EA1. Conformément au choix décidé en équipe, elles coenseignent en séquentiel. Sous l'observation d'EA2, EA1 ouvre ainsi la séance en présentant la variante de la recette aux élèves, ainsi que l'usage du référent mural conçu. Puis, EA2 prend la suite, pour accompagner les actions du binôme cuisinier, sous l'observation d'EA1 et ainsi de suite jusqu'à la fin de la séance.

À l'instant considéré, EA1 observe sa collègue intervenir auprès des deux élèves réalisant la recette (Extrait 12).

Extrait 12 : Verbatim de l'EAC EA1 au Temps de travail aménagé D6.1

EA1 [00:43:49]: *Je suis en train d'observer et de prendre des notes...*

C : *Observer, prendre des notes, si je devais le faire à ta place, qu'est-ce que je dois faire ?*

EA1 : *Je vois que l'élève 1 (K) utilise beaucoup le livre. Je trouve que c'est chouette, je suis contente. Je ne pensais pas qu'on était à ce niveau-là, déjà. Je vois que EA2 montre (le référent mural), mais de manière logique, car je pense que j'aurais fait la même chose. Et comme je ne l'ai pas entendue, un bruit de fond et le port du masque, je ne sais pas, je n'ai pas compris à ce moment-là. Je vois qu'il [élève K] utilise le livre et qu'il ne va pas sur le référent mural, mais ça n'a pas fait tilt. Là, je me suis plutôt dit, « dis donc, il l'utilise » !*

C : *Qu'est-ce que tu vises au moment de l'observation lors du coenseignement ?*

EA1 : *(...) c'est d'observer comment les enfants vont s'emparer de ce nouveau support, qu'est-ce qu'ils vont en faire ?*

Le traitement de cet extrait d'EAC permet de formaliser la règle suivie par EA1 pour rendre compte de son activité. À cet instant, elle suit la règle suivante (R1EA2) : [*« Prendre des notes sur les actions de la collègue »* vaut pour *« voir l'élève K utiliser beaucoup le livre »*, *« se dire que c'est une réussite »*, *« regarder sa collègue montrer de manière logique le nouveau support affiché sur le mur »*, *« ne pas entendre du fait du masque, du bruit ambiant »* ce qui permet d'obtenir pour résultat d'*« observer l'activité des élèves »*]. La formalisation de cette règle permet de mettre en exergue qu'EA1, placée en retrait du fait de la situation de coenseignement en séquentiel, observe la manière dont les élèves s'emparent du nouveau support recette. Elle est d'autant plus satisfaite qu'elle a participé à la mise en œuvre de cette solution.

Lors du Temps D7, les enseignantes ont ensuite analysé leurs activités durant la situation de coenseignement. Elles sont alors accompagnées de la Formatrice 1 et de la Formatrice 2. Elles discutent de la solution d'associer des fiches murales au support livret de recette. Lors de son EAC, EA1 s'arrête sur ce temps d'analyse en équipe (Extrait 13).

Extrait 13 : (exposé en Résultat 1) : Verbatim de l'EAC EA1 au Temps de réunion en équipe D7

EA1 : EA2 me dit : « C'est intéressant, mais je pense que c'est trop difficile !... C'est assez perturbant d'avoir le référent en dehors ». Oui et je dis : « Je ne pense pas que pour des grandes sections, ce soit tant un problème que ça ». La Formatrice 1 ou non, la Formatrice 2 dit : « je pense que c'est accessible à des grandes sections ». Ce qui est effectivement vrai puisque l'élève M nous l'a prouvé, mais qui est à modérer selon le binôme. [passage de l'extrait vidéo ciblé] oui, EA2, elle lui dit [à l'élève « K »] : « c'est là ! c'est là ! » [en indiquant le référent mural]. [00:43:36] Et, c'est pour ça qu'elle m'a renvoyé dans la réunion, dans le débriefe, c'est trop difficile pour des enfants comme K de sortir du livre de recette. Effectivement, puisqu'elle l'a vécu. Et effectivement, c'est cette réunion qui a permis ça...

L'analyse de cet extrait d'EAC révèle un désaccord entre les enseignantes de l'école. L'interprétation des difficultés éprouvées par un élève lors de la situation n'est effectivement pas la même entre les enseignantes. Grâce à ce désaccord soutenu par ce temps de travail formation vécu conjointement, EA1 a alors engagé sa capacité normative de compréhension, la conduisant à signifier son activité autrement (R1EA1) : (*« [c'est] à modérer selon le binôme (...) le référent mural ajouté est intéressant, mais c'est trop difficile pour des enfants comme K de sortir du livre de recette »*).

Ce résultat permet de soutenir qu'EA1 est engagée dans l'activité collective de l'EA. Elle poursuit, elle aussi, l'intention de *« produire des variantes du livret recette en respectant les codes communs »*. En outre, du fait du désaccord entre les enseignantes lors d'un temps de

coenseignement et de coanalyse, EA1 engage une capacité normative de compréhension. Elle signifie autrement son activité. Une nouvelle composante de la règle suivie individuellement apparaît : (« *[c'est] à modérer selon le binôme (...) le référent mural ajouté est intéressant, mais c'est trop difficile pour des enfants comme K de sortir du livre de recette* »).

Lors du temps de coanalyse mené au Temps D7, les enseignantes de l'entité collective EA se sont à nouveau engagées dans la recherche de solutions à la suite de la formalisation de ce nouveau problème. À l'instant considéré, elles discutent de solutions possibles, de leurs avantages et leurs inconvénients. Lors de son EAC, EA1, invitée par la chercheuse, signifie son activité à ce moment de la formation (Extrait 14) :

Extrait 14 : Verbatim de l'EAC d'EA1 au Temps D7 du dispositif

EA1 : *J'ajoute des idées d'EA2 : rajouter des pages dans le livre.*

C [00:38:07] : *avec des alternatives différentes ? Une formatrice te dit : il pourrait y avoir un scratch avec une petite étiquette qui signale le fait qu'il faut sortir du référent et aller sur le mur.*

EA1 : *oui, mais ça c'était trop dur pour ce matin [situation de classe ordinaire avec un nouveau binôme].*

C : *EA2 te dit, il faudrait plutôt qu'il soit à l'intérieur ou rajouter des pages. Et si on rajoute des pages, tu as plusieurs référents.*

EA1 : *oui. Et donc l'idée du scratch dedans, mais qui reste comme ça, ça vient combiner... Et cet échange, c'est vraiment bien. Là, t'es portée par l'équipe. L'équipe te porte dans le changement alors que l'animation pédagogique, dans le cadre formel, comme on les a vécues jusqu'alors, tu n'étais pas portée. Et en plus, c'était présenté, ce n'était pas vécu.*

L'analyse de cet extrait permet de mettre en exergue qu'EA1 s'engage elle-aussi dans la recherche de nouvelles solutions en essayant de combiner différentes propositions de ses collègues. Cet engagement est là encore consubstantiel à l'activité collective déployée au sein de l'école. En outre, EA1 fait part de sa réelle satisfaction : « *Et cet échange, (au sein du dispositif transformatif) c'est vraiment bien. Là, tu sens, t'es portée par l'équipe. L'équipe te porte dans le changement alors que dans l'animation pédagogique, dans le cadre formel, comme on les a vécues jusqu'alors, tu n'étais pas portée. Et en plus, c'était présenté, ce n'est pas vécu* ».

Lors du retour dans sa propre classe, deux jours plus tard, en situation ordinaire de travail, EA1 transforme à nouveau son activité. Elle en fait part à la chercheuse lors de son EAC (Extrait 15).

Extrait 15 : Verbatim de l'EAC d'EA1 au Temps de classe ordinaire après D7

EA1 [00:28:22] : *Je leur présente le nouvel outil.*

C : *présenter un nouvel outil, si je dois le faire à ta place, comment m'y prendre ?*

EA1 : Du coup, il y a un support qui est connu. C'est notre livre de recette et je leur montre qu'il est modulable. On peut ajouter [une variante de recette avec] les scratches. Je n'ai pas été très précise non plus là, mais j'aurais pu leur dire un jour je mettrais des pommes, une autre fois du chocolat, comme faire notre gâteau yaourt. On pourra faire plein de recettes différentes et donc je leur présente pour qu'ils ne soient pas surpris quand ils arriveront en tournant les pages au fur à mesure qu'ils arriveront sur cette partie-là, qu'ils sachent [s'y référer].

C : D'où ça vient ? [...]

EA1 : Je sais exactement : « (la formation-travail au Temps D7) sur la pause déjeuner ».

À cet instant, EA1 suit la règle (R2EA1) [« Présenter un nouvel outil aux élèves » vaut pour « avoir un support déjà connu », « montrer qu'il est modulable » ce qui permet d'obtenir pour résultat de « ne pas surprendre les élèves et faire en sorte qu'ils s'y réfèrent »] pour rendre compte de son activité. Les solutions qui ont émergé, lors de la coanalyse au Temps 7, en réponse à l'(in)adéquation partielle de la solution testée en coenseignement au Temps 6.1, sont à l'origine de la transformation de la pratique dont fait part EA1 (« ajouter [une variante au sein du livret de recette avec] les scratches. Je n'ai pas été très précise non plus là, mais j'aurais pu leur dire un jour, je mettrai des pommes, une autre fois du chocolat, comme faire notre gâteau yaourt »). La solution finalement conservée combine les codes communs à l'entité EA, et plusieurs des solutions envisagées et testées en amont. À l'issue de cette séquence de travail-formation, EA1 se sent « portée » par le collectif dans l'élaboration de nouvelles actions professionnelles.

Ce résultat montre, de manière saillante, que consubstantiellement à l'activité collective des enseignantes au sein de l'école, EA1 transforme son activité individuelle de classe et se développe professionnellement. D'un point de vue plus théorique, il est possible de soutenir qu'au cours de l'activité collective engagée lors des temps de coenseignement D6.1, de coanalyse D7, et de travail ordinaire, EA1 engage successivement des capacités normatives de compréhension, de connaissance et de réalisation, sources de développement professionnel.

D'autres éléments viennent préciser ce résultat. Il est à noter que l'activité collective déployée par l'équipe enseignante est aussi source de contrainte pour l'activité individuelle de chacune d'elles. Elle contraint, par exemple, l'activité d'EA1 et guide ses choix vis-à-vis des productions matérielles qu'elle retient (supports livret recette) pour sa pratique de classe. En suivant, ces aspects sont détaillés.

Lors d'un Temps de travail en équipe considéré (D9), EA4, directrice de l'école, a réalisé une synthèse des avancées du travail effectué au sein de son école. En présence des enseignantes de l'équipe, des formateurs F1, F2 et de la chercheuse, EA4 a évoqué tour à tour, les derniers problèmes de métier formalisés, les solutions apportées et les questionnements laissés en suspens.

A l'instant considéré, EA4 évoque plus spécifiquement un choix récent de l'équipe pédagogique exercé lors d'un conseil des maitres⁶⁶ : « EA1 avait proposé d'insérer éventuellement une page supplémentaire (scratchée) en fonction des variantes (de la recette originale du gâteau au yaourt) proposées. On a tranché sur la question, chaque fois qu'il y a une variante, il y a un livret. C'est-à-dire, là, on a dit qu'on allait faire 5 livrets recettes différents ».

Invitée par la chercheuse à signifier son activité lors de ce temps de synthèse, EA1 dit écouter sa collègue EA4. Cette dernière évoque la mise de côté d'une piste pratique qu'EA1 avait testée puis proposée préalablement (formaliser des variantes de livrets grâce à un additif – mural, puis scratché - en conservant les codes communs). Lors de son EAC, EA1 ajoute valider cette décision collective, en acquiesçant de la tête. Elle dit en être satisfaite (Extrait 16).

Extrait 16 : EAC EA1 sur le temps de coplanification en équipe D9

C [00:49:32] Et, ce que tu vises ?

EA1 [00:49:36] Oui, j'acquiesce, si c'est de mon avis, tant mieux, si ça l'est pas, c'est pas grave non plus.

C [00:49:41] tu es satisfaite aussi de ce temps-là ?

EA1 : Oui, oui.

C : Je rajoute une chose. Ça veut dire que quand tu acquiesces, tu gardes une autonomie de choix ? Tu vas utiliser le livret avec l'additif scratché ?

EA1 : [00:51:56] Pour ça ? Ah... non, sinon, je l'aurais dit.

C : Vous vous le signalez ? Dans les fonctionnements du groupe ?

EA1 : Ah oui, je le dirais si c'était le cas. Je dirais « Je vais quand même garder le support avec scratch ». Si c'est quelque chose qui modifie, je le dirais... Parce qu'en fait, l'idée c'est de faire une continuité entre les niveaux. Je vais pas (garder mon format de livret avec scratch)... Enfin, il faut qu'on choisisse le même outil. Cela implique des unes et des autres de faire des concessions. Donc je ferai des concessions. Mais après, on est hyper souples les unes les autres, on a une marge...

C : de liberté individuelle ?

EA1 : oui, (nous sommes libres pédagogiquement) mais dans le respect de la limite de la continuité pédagogique pour les apprentissages des enfants. Dans ce respect-là.

⁶⁶ Au cours de la temporalité du dispositif, les enseignantes se sont réunies sur des temps institutionnels de conseil des maitres. Lors de l'une de ces réunions, non filmée, l'équipe de l'EA a évoqué la dernière solution testée par EA1. Les enseignantes ont aussi exercé des choix au regard de leur (in)adéquation à « l'ensemble des élèves de l'école ».

C [00:52:33] parce que c'est votre objectif de travail ?

EA1 [00:52:37] En fait, on a envie de faire perdurer ce fonctionnement-là et on veut que ces référents soient acquis de la Petite section à la Grande section et du coup, développer cette fameuse autonomie. Enfin, tu vois si c'est pratiqué depuis la Petite section, forcément ce le sera. Voilà donc dans ce respect-là quand même. Donc la liberté dans le respect du projet.

Lors de cet extrait d'EAC, EA1 indique qu'à ce stade du dispositif de formation (Temps D9), elle et ses collègues font aussi les unes et les autres des « *concessions* ». EA1 se satisfaisait pourtant de la solution retenue collectivement (chaque variante de livret recette donnera lieu à un livret distinct). Elle dit employer dans sa classe les outils validés par l'équipe pédagogique, ce qui implique pour elle de mettre de côté une piste de solution envisagée, puis testée dans sa propre classe (la variante de la recette est formalisée grâce à un additif scratché dans le livret recette initial). Effectivement, EA1 précise qu'elle et ses collègues « *ont envie de faire perdurer ce fonctionnement-là (produire des outils communs qui font écho aux élèves au fil de la scolarité) et qu'elles veulent que ces référents soient acquis de la petite section à la grande section, (pour) développer cette fameuse autonomie* ». Lorsqu'elle justifie ses actions, elle évoque une « *liberté dans le respect du projet (intention propre collective)* ».

En synthèse, EA1 se développe de manière consubstantielle à l'émergence de l'entité collective EA. L'activité collective au sein de l'école soutient l'engagement de ses capacités normatives (« Comprendre, Connaitre, Réaliser ») source d'un épaississement de la pratique et d'un développement professionnel. Dans le détail, l'analyse menée met également en avant qu'EA1 agit librement dans sa classe, tout en étant contrainte cependant du fait de sa participation à l'activité collective. En effet, son intention individuelle est essentiellement de respecter l'intention propre au collectif école.

Nourrie par leur implication dans l'activité collective de l'entité école, chaque enseignante se développe professionnellement. Ce résultat illustre significativement la manière dont un TA peut générer du développement professionnel individuel. L'évolution de l'activité collective d'un TA école soutient ainsi consubstantiellement le développement professionnel de ses membres.

Chacune des enseignantes emploie alors des productions matérielles propres à l'entité collective école (toute variante de recette fera l'objet d'un nouveau livret). Intentionnellement, chaque enseignante renonce ainsi à des solutions plus individuelles (des additifs scratchés modulables au sein d'un même livret recettes). EA1, comme ses collègues, fait en effet le choix de rester au plus près de l'intention collective partagée avec ses collègues

Elle renonce, par exemple, à des productions matérielles individuelles (livret de recette avec additif scratché).

2. L'activité collective soutient la diffusion de connaissances entre enseignantes

Une deuxième circonstance de formation semble être à l'origine du développement professionnel d'EA1. L'activité collective irrigue aussi parfois le développement professionnel individuel au-delà même des pratiques collectives. Dans le cas présent, le développement professionnel d'EA1 est soutenu par la diffusion, par ses collègues, de solutions professionnelles partagées par une formatrice lors d'un temps de formation en réseau. Nous tentons de détailler cette circonstance ci-après. Pour cela, nous retraçons tout d'abord la transformation de la pratique de groupements d'élèves d'EA1, témoignant de son développement professionnel.

Entre les Temps D2 et D4 EA1 a transformé sa pratique de groupements d'élèves sur l'espace d'apprentissage cuisine.

Au Temps 2 du dispositif (D2), EA1 a déployé dans sa classe pour la toute première fois l'espace d'apprentissage cuisine coplanifié en équipe pour répondre au problème formalisé en réseau. Durant ce temps de classe, l'enseignante a sélectionné trois élèves qu'elle a orienté vers l'espace d'apprentissage cuisine. Elle a accompagné la mise en activité des autres élèves de la classe, puis elle est intervenue auprès du trinôme qui s'apprêtait à cuisiner. Elle leur a rappelé qu'ils « *allaient travailler tout seuls* » tout en précisant qu'elle ne serait pas loin en cas de problème. Elle a questionné ensuite chacun des trois élèves : « *Alors, qui est-ce qui va préparer (le gâteau) ? C'est que J. ?... Ou c'est que W. ?... Ou que F. ?* ». Chacun élève a répondu par l'affirmative à l'énoncé de son prénom. L'enseignante a conclu les échanges, en insistant sur le fait qu'ils devaient travailler ensemble.

Invitée par la chercheuse à signifier ses actions lors du visionnage de ce temps de classe, EA1 précise, à l'instant considéré, intervenir auprès des trois élèves en début d'atelier. Elle dit « *rappeler que ce n'est pas le gâteau de l'un ou de l'autre* ». Pour cela, elle intervient en début d'atelier en disant aux élèves « *qu'ils sont trois à préparer le gâteau* ». En agissant

ainsi, elle espère obtenir « *que les élèves travaillent ensemble* », que les trois élèves coopèrent (Extrait 17).

Extrait 17⁶⁷ : EA1 sur le temps de classe ordinaire D2

C : *Qu'est-ce que tu fais là ?*

EA1 [00:44:29] *Je veux juste **rappeler que ce n'est pas le gâteau de l'un ou de l'autre**, mais que c'est un gâteau qui va être issu d'une cuisine collective. Donc j'essaie juste de leur remettre en tête **pour qu'ils travaillent ensemble**.*

C : *[00:44:47] L'idée, c'est donc de rappeler que c'est un travail collectif. C'est venir en début d'atelier, leur dire ?*

EA1 : [00:44:53] *Mais pas forcément qu'à ce moment-là. Parce que si je m'étais aperçue au bout d'un moment au milieu de l'atelier, qu'il y en a un qui s'était accaparé le truc, ça aurait pu être à ce moment-là. Là, en l'occurrence, c'est la première fois qu'on fait cet atelier et je le rappelle. Je leur donne les règles de début d'atelier. On peut y revenir si besoin. **Donc j'essaie juste de leur remettre en tête**, pour qu'ils travaillent ensemble.*

C [00:45:25] : *Et ce que tu vises ? C'est vraiment de la coopération ?*

EA1 : *Oui, oui, c'est ça... J'aimerais bien.*

L'analyse de cet extrait permet de formaliser la règle alors suivie (R1EA1) par l'enseignante lorsqu'elle signifie son activité : [*« Rappeler aux trois élèves que ce n'est pas le gâteau de l'un ou de l'autre »* vaut pour *« dire aux élèves qu'ils sont trois à préparer le gâteau »* ce qui permet d'obtenir pour résultat de *« faire travailler les élèves ensemble, qu'ils coopèrent »*] (Annexe, Tableau 24). EA1 précise qu'elle peut *« y revenir, si un élève accapare la préparation du gâteau »*, que ce n'est donc *« pas intervenir seulement en début d'atelier »* et qu'elle *« aimerait vraiment que les élèves coopèrent tout au long de celui-ci »*.

Il est pourtant à noter qu'à cet instant de classe, le choix de groupement des élèves et la nature de l'activité d'EA1 sont influencés par le temps de coplanification en équipe (D1). En effet, au temps D1 du dispositif de formation, les enseignantes de l'EA ont coplanifié l'espace d'apprentissage cuisine. Lors de ce temps, EA1 a discuté avec ses collègues du nombre d'élèves à privilégier sur l'espace d'apprentissage. Lorsqu'elle est autoconfrontée à ce temps de travail-formation D1, EA1 précise à la chercheuse que le choix de grouper les élèves par trois a fait l'objet *« d'hésitations »* au sein de l'équipe d'enseignantes de l'EA (Extrait 18).

⁶⁷ Pour aider à la lecture des extraits exploités, nous avons adopté la convention suivante. Dans certains extraits, les passages mis en évidence dans le texte correspondent aux éléments pris en compte dans la rédaction du résultat. Dans le détail, les verbatims mis en gras sont associés aux éléments d'étayage de la règle suivie par l'acteur. Les verbatims soulignés sont associés aux justifications énoncées par l'acteur vis-à-vis de son suivi de la règle.

Extrait 18 : EAC EA1 sur le temps D1 de travail-formation EA

EA1 [01:17:20] : Il semble qu'en fait, pour tourner trois ça semble être un bon nombre... Et en fait, j'ai dit à un moment : peut-être que deux, c'est mieux, pour l'échange (coopération entre élève) ... Pour éviter que trois... Il y en a... Il peut y en avoir un (élève) en retrait dans les travaux de groupe de trois (élèves). Deux, c'est plus difficile (qu'il y en ait un en retrait), mais je crois qu'on a dit qu'en termes de turn-over (fréquence de participation) des groupes, trois c'est pas mal. Donc on a entériné trois.

L'analyse de cet extrait relatif au travail de coplanification entre les enseignantes de l'EA permet de mettre en évidence qu'EA1 propose à ses collègues un groupement avec trois élèves sur l'atelier cuisine tout en étant hésitante. Elle n'est effectivement pas bien sûre des retombées de ce regroupement sur la coopération effective entre les élèves. Si EA1 et ses collègues statuent en faveur d'un groupement de trois élèves, malgré tout, deux possibilités d'actions font hésiter les enseignantes. EA1 précise effectivement : « *Il semble, qu'en fait pour tourner, trois (élèves), ça semble être un bon nombre, notamment « en termes de turn-over (fréquence de participation) des groupes* ». D'un autre côté, l'enseignante dit renoncer à une « *intuition* » concernant les modalités de groupement d'élèves. « *Deux, c'est mieux, pour l'échange (coopération entre élèves) alors qu'à trois, il peut y avoir un élève en retrait dans les travaux de groupe* ».

En somme, lorsqu'EA1 intervient ensuite dans sa classe auprès des trois élèves engagés dans l'espace d'apprentissage cuisine au Temps D2, son choix de les grouper par « 3 » a ainsi fait l'objet d'hésitations collectives (fréquence de rotation vs faciliter la coopération). EA1 met en œuvre la position arrêtée lors du travail en équipe pédagogique. À cet instant du dispositif, nous pouvons donc faire le constat suivant : l'activité de groupement des élèves d'EA1 est nourrie par des hésitations au sein de l'activité collective de l'entité EA.

Or cette pratique de groupement d'élèves d'EA1 s'est transformée au cours du déploiement du dispositif transformatif, tout comme les significations et les justifications y étant associées. D'autres circonstances ont nourri le développement d'EA1, et des membres de l'entité collective EA. Elles sont attribuables au Temps D4 de formation-réseau et à la diffusion d'une solution pratique au sein de l'équipe EA. Ce résultat est détaillé en suivant.

Lors du temps de formation-travail D4 en réseau, les collègues d'EA1 ont bénéficié du partage d'une solution proposée par la formatrice (F1) en réponse au problème suivant : « comment constituer des groupes sur un espace d'apprentissage pour que les élèves coopèrent et travaillent de manière autonome ? ». Lors de ce temps de formation en réseau,

deux ateliers différents (Photo 14, ateliers A et B) ont été organisés avec des sous-groupes d'enseignantes. Dans chaque atelier, une à deux enseignantes de chaque équipe pédagogique d'école étaient présentes⁶⁸.

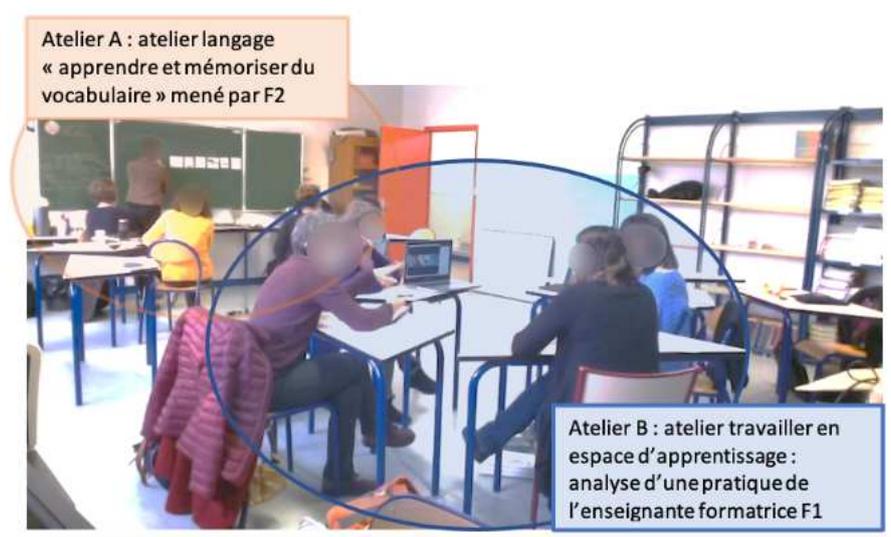


Photo 14 : Capture photo des deux ateliers déroulés au Temps D4 de formation en réseau

L'extrait suivant provient de l'atelier B « Travailler en espace d'apprentissage - Analyse d'une pratique », mené par la formatrice F1. À l'instant considéré, F1 détaille sa pratique sur différents espaces d'apprentissage (Extrait 19). Elle précise mettre en œuvre dans sa propre classe différentes configurations de groupement d'élèves dont parfois celle consistant à constituer des binômes d'élèves « aux caractères très opposés ensemble ». EA2 et EA4, collègues d'EA1, participent à cet atelier. EA1, elle, participe à l'autre atelier (Atelier A, Photo 14).

Extrait 19 : Temps D4 de formation-travail en réseau

EA2 : Ils sont par deux une fois pour toutes ?

F1 : Alors **la constitution des binômes ...** Donc je **démontre par des binômes en tutorat**. Donc un grand un petit, un moyen un petit. Ensuite **la période suivante, en général, je mets des binômes avec des grands ensemble, des petits (section) ensemble, des moyens ensemble**, pour voir un peu les bénéfices qu'ils ont tiré d'avoir été tutoré. Ensuite la période suivante, **je mets souvent des enfants à caractères très opposés ensemble ou très semblables**. Ça peut être 2 enfants très agités ensemble, ça peut être un enfant qui peut temporiser et un autre qui explose facilement. Donc je fonctionne de cette façon. Et ça la première fois où je l'ai fait, je me disais tu marches sur des œufs, si ça tombe tu vas avoir la classe en live. Eh ben pas du tout : sur les enfants qui avaient des troubles du comportement, ça les a drôlement apaisés. Parce qu'en fait il fallait qu'ils trouvent, les 2 enfants

⁶⁸ L'organisation de quatre ateliers permettant de respecter les mesures sanitaires limitant le nombre de personnes dans une salle.

explosifs ensemble, il fallait qu'ils trouvent le bon équilibre pour qu'il n'y en ait pas un qui prenne le dessus sur l'autre, et il y a eu des compromis, des concessions de faites. Et ça a beaucoup aidé ça.

EA4 : *Alors, je reviens sur le nombre d'enfants par... C'est vrai que le binôme est certainement plus facile. Nous on s'est rendu compte qu'en trio, il y avait des choses qui étaient un peu difficiles à gérer. Le troisième, il peut, il peut. Il peut...*

F1 : *Oui, oui.*

EA2 : *C'est pareil dans les relations humaines en fait...*

F1 : *C'est comme les fratries dans une famille.*

EA4 : *Donc effectivement le binôme... À condition d'avoir autour tout ce qu'il faut pour...*

F1 : *De toute façon l'aménagement spatial, c'est la première des conditions pour pouvoir travailler de cette façon.*

L'analyse de cet extrait permet de formaliser la règle enseignée ostensiblement par la formatrice pour rendre compte de sa pratique professionnelle : (R5F1) [« *Constituer des binômes (d'élèves) sur les espaces d'apprentissage* » vaut pour « *démarrer avec des binômes en tutorat (un PS avec un MS, un MS avec GS) en Période 1* », « *remettre en Période 2 les binômes par niveau pour observer les bénéfices tirés du tutorat* », « *mettre des élèves à caractères très opposés ou très semblables ensemble en Période 3 (dont deux enfants très explosifs)* », ce qui permet d'obtenir comme résultat de « *favoriser l'apprentissage et l'autonomie des élèves sur les espaces d'apprentissage* »].

C'est finalement cette règle qui est ensuite partagée par les enseignantes de l'EA auprès de EA1 lorsqu'elles se réunissent. Ce partage s'est réalisé lors d'échanges informels, en dehors des temps dédiés au dispositif transformatif, dans l'ambition de trouver une solution à un problème partagé. On en retrouve la trace lors du Temps D5, déroulé trois semaines après la formation-travail en réseau (D4). Ouvrant ce temps de coplanification en équipe, EA4, la directrice, en a rendu compte lorsqu'elle s'est adressée à ses collègues et les formateurs : « *Nous on s'est rendu compte qu'en trio, il y avait des choses qui étaient un peu difficiles à gérer. Le troisième (élève), il n'a pas sa place...* ». EA1 et ses collègues « *sont donc revenues sur des ateliers à deux* » en constituant, comme F1, des binômes plutôt que des trinômes d'élèves sur l'espace d'apprentissage cuisine (Extrait 20).

Extrait 20 : Temps D5 de travail-formation – coplanification collectif d'enseignantes école A

EA4 [00:07:03] *Déjà... Déjà... Suite à la première phase de formation (Réseau D4) ... Quand on a échangé avec la collègue F1. Quand on était avec F1, on est déjà revenu un petit peu sur le nombre d'enfants qui participent à ces ateliers. On avait dit, nous, 3 parce que ça nous semblait intéressant qu'il y ait une rotation importante et qu'il y ait un maximum d'enfants qui passent. Sauf que 3, c'est pas un bon chiffre. Et on l'a expérimenté parce que le troisième... Il n'a pas sa place. Donc, on est revenu sur des ateliers à deux, ce qui fait qu'effectivement, on le propose souvent [l'atelier]. Et voilà.*

Les captures photos des temps ordinaires de classe confirment qu'EA1 s'est effectivement engagée dans une transformation de sa pratique (Tableau 16).

Tableau 16 : Captures photos comparant deux modalités de groupements d'élèves cuisiniers dans la classe d'EA1, à deux Temps distincts du dispositif transformatif

	
<p>Pratique de classe d'EA1 au Temps D2 : un trinôme d'élèves cuisine sur l'espace d'apprentissage</p>	<p>Pratique de classe d'EA1 au Temps D5 : un binôme d'élèves cuisine sur l'espace d'apprentissage</p>

L'analyse de ces données (Extrait 20 et Tableau 16) révèle les points suivants. Comme précédemment, EA1 se développe professionnellement de manière consubstantielle à l'activité collective menée avec ses collègues dans l'école. En l'occurrence ici, elle groupe désormais les élèves par binômes. Toutefois, dans ce cas, l'activité collective engagée au sein de l'école EA est alimentée par le suivi d'une règle partagée par F1 au temps de formation réseau. Elle n'est pas nourrie comme nous avons pu le constater préalablement par des solutions coconstruites au sein de l'école.

En outre, il convient de souligner que EA1 teste seule, dans sa classe, une des composantes de la pratique, partagée par F1 auprès de ses collègues : la constitution « *d'un binôme antagoniste* ». À l'instant considéré du temps de coanalyse et coplanification en équipe en D5, EA1 explicite ces aspects notamment en direction de ses collègues et des formateurs (Extrait 21) :

Extrait 21 : Temps D5 de travail-formation – coplanification collectif d'enseignante école A
EA4 : (...) Et sur les ateliers à deux, on a essayé d'expérimenter tout ce dont nous a parlé F1, c'est à dire alors moi, pour l'instant, je ne suis sur une expérimentation que de tutorat, c'est à dire un moyen avec un petit. Mais elle nous avait dit qu'elle essayait de faire des empathies (qui s'entendent en binômes) ou pas empathies [qui ne s'entendent pas] des... des performants, pas performants. Elle a essayé de créer des duos très différents et pour l'instant, moi, je n'ai pas eu le temps d'expérimenter autre chose que le moyen et le petit. Je ne sais pas où vous en êtes, vous ?

EA1 [00:08:28] J'ai testé... J'ai testé le... les antagonistes. J'ai essayé cette semaine, mais sans conviction. J'étais comme ça (geste avoir peur).. C'est... bon... parce que c'était K. en plus, donc un élève à besoins particuliers, donc, qui est chien et chat avec une autre petite fille... Il se tapent dessus, vraiment tout le temps, tout le temps ! Et donc on a dit...bin... Alors je les ai vraiment pris tous les deux au début de l'atelier pour cadrer l'atelier, en expliquant qu'il fallait qui s'entraident, etc. On a fait une partie gestion des personnes quoi ! Et ça s'est super bien passé. Un truc...

vraiment !!! Voilà. Donc, les bénéfices ont duré quelques minutes après l'atelier. On va dire une dizaine de minutes et après, on est reparti comme en quatorze ! Mais je n'étais vraiment pas sûre du truc et c'était impressionnant. Même l'AESH de K. quand elle m'a vu faire le groupe, elle m'a regardée... Elle me fait... (Geste : Ça ne va pas, non ?!) Je dis si, si, on me l'a dit... !! On essaye ! En fait, non... Mais c'est vrai que c'était un peu... vu les relations, c'est un peu tu te dis... c'est faire n'importe quoi ! En fait, non, ça a fonctionné !

L'analyse de cet extrait permet de mettre en exergue qu'EA1 est vraiment satisfaite de la solution « *binôme antagoniste* » qu'elle a mise seule en œuvre dans sa classe. Elle le confirme d'ailleurs à deux reprises dans les EAC suivantes, pour justifier de ses autres essais de binôme lors de sa pratique de classe. Elle dit par exemple, avoir « *été interpellée par la piste qui avait été suggérée par F1 auprès de ses collègues : elle mettait deux élèves opposés ensemble (...)* ». Elle précise par ailleurs : « *Je ne m'étais jamais dit que j'associerais deux enfants qui étaient en conflit. Et j'ai essayé, ça a fonctionné !* ». Non sans une certaine appréhension, EA1 s'est donc saisie de celle-ci et dit, en outre, avoir « *testé le binôme d'élèves antagonistes* », mais « *sans conviction* » au départ mais que « *cela a fonctionné !* ». Ce n'est pas le cas de ses collègues, à l'instant considéré du dispositif transformatif.

C'est donc à partir d'une règle (R5F1) enseignée ostensiblement par F1 auprès de deux enseignantes de l'école EA, partagée ensuite lors d'un temps informel, qu'EA1 a transformé sa pratique.

Ce résultat permet de conclure que le développement professionnel d'EA1 est consubstantiel à l'activité collective engagée dans l'EA. L'activité collective irrigue aussi parfois le développement professionnel individuel au-delà même des pratiques collectives. Dans le cas présent, le développement professionnel est soutenu par le partage, par ses collègues, de solutions professionnelles partagées par la formatrice en temps réseau.

Section 3. L'activité individuelle alimente en retour l'activité collective

Un autre résultat significatif nous semble particulièrement intéressant : le développement professionnel des enseignantes nourrit également la construction de l'entité collective EA en retour. Pour le dire simplement, le résultat développé en suivant étaye la

manière dont l'activité individuelle alimente en retour le développement de l'activité collective.

Pour soutenir ce résultat, nous souhaiterions analyser en précision l'activité de l'enseignante EA1, à deux Temps distincts du dispositif transformatif : au Temps de classe ordinaire D2 (mi-janvier) et au Temps de classe ordinaire (avril), juste après le Temps de formation-réseau D8⁶⁹ (Figure 17).

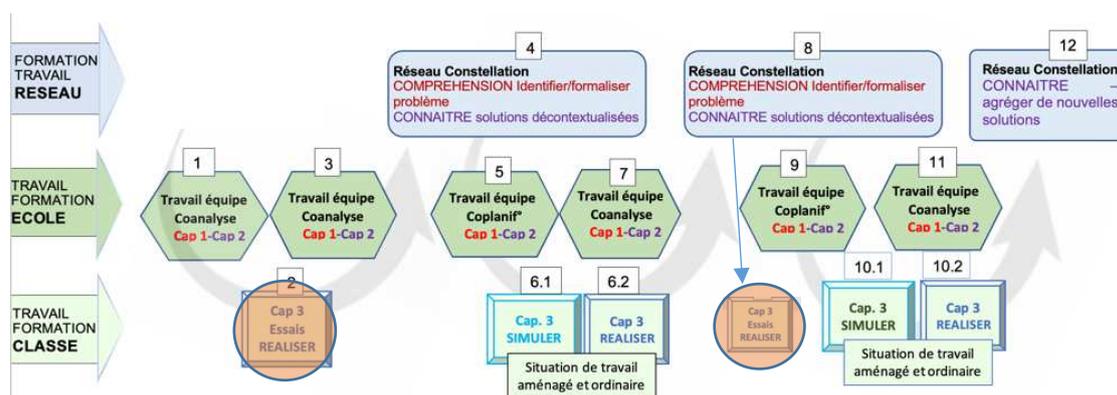


Figure 17 : Deux temps de classe ordinaire permettant de comparer les activités d'EA1

1. Faire coopérer les élèves ? : comparaison de deux règles suivies par l'enseignante EA1 au cours du dispositif transformatif

Comme nous avons pu déjà le préciser, au Temps 2 du dispositif (D2), EA1 a adopté une première pratique de groupement d'élèves sur l'espace d'apprentissage cuisine. De plus, elle intervenait auprès du trinôme qui s'apprêtait à cuisiner en « *rappelant aux élèves qu'ils étaient trois à préparer le gâteau* ». En procédant de la sorte, elle avait pour intention de développer la coopération entre élèves. Dans le détail, l'enseignante signifiait son activité ainsi au Temps D2 : (R1EA1) [« *Rappeler aux trois élèves que ce n'est pas le gâteau de l'un ou de l'autre* » vaut pour « *dire aux élèves qu'ils sont trois à préparer le gâteau* » ce qui permet d'obtenir pour résultat « *qu'ils travaillent ensemble, qu'ils coopèrent* »] (Annexe, Tableau 24). Elle a précisé qu'elle « *aimerait vraiment que les élèves travaillent ensemble tout au long de celui-ci* ».

⁶⁹ L'enseignante a appelé la chercheuse pour lui signaler une transformation satisfaisante de sa pratique.

Quatre mois plus tard, lors d'un temps de classe ordinaire faisant suite au Temps D8 de formation en réseau, EA1 a transformé ses actions lorsqu'elle intervient auprès d'un nouveau « trinôme » d'élèves sur l'espace d'apprentissage cuisine. Dans le détail, EA1 fait maintenant travailler un binôme d'élèves accompagné par une élève dite « *tutrice* » formée à cette fonction.

A l'instant de classe ordinaire considéré (après D8⁷⁰), EA1, après avoir accompagné la mise en activité des autres élèves de la classe, intervient auprès de deux élèves accompagnés d'une troisième, plus en retrait, engagés sur l'espace d'apprentissage cuisine (Extrait 22).

Extrait 22 : Temps de classe ordinaire EA1 après D8

EA1 [01:24:05] : *Alors, je vais vous expliquer à tous les deux ce qu'il faut faire. On écoute. S., elle fait le gâteau avec M... Toi (troisième élève tutrice, positionnée à côté de l'espace cuisine), tu ne commandes pas. Le tuteur ne commande pas. L'enfant qui fait le gâteau, il ne commande pas non plus, S. fait (le gâteau) avec M. Ils le font ensemble. Toi, tu regardes, quand ils se trompent tu leur dis. C'est tout. D'accord ?*

Autoconfrontée à cet instant de classe considéré, EA1 précise à la chercheuse avoir fait un nouveau choix. Elle souhaite « *recadrer les fonctions des uns et des autres* » lorsque les élèves travaillent sur l'espace d'apprentissage cuisine (Extrait 23).

Extrait 23 : EAC EA1 sur le temps de classe ordinaire suite à D8

EA1 : *Du coup, j'ai choisi de recadrer les fonctions des uns et des autres.*

C [01:24:52] *Là, je fais une incise de recherche si tu veux bien : que fais-tu, là ?*

EA1 [01:24:57] *Là, je redistribue les fonctions et les rôles de chacun⁷¹ pour que... pour que tout le monde ait le cadre précis de la fonction de chacun : Quels sont les rôles? Qu'est-ce qu'on attend de vous ? Attention, le binôme, il est là !*

C [01:25:14] *Qu'est-ce que je dois faire, si je le fais à ta place ?*

EA1 [01:25:17] *C'est rappeler à chaque acteur ce qu'ils ont... ce qu'on attend d'eux, ce qu'ils ont à faire. Et donc, dire aux élèves : « vous deux, vous travaillez et faites le gâteau ». (Dire à la tutrice) : « Toi, tu regardes, s'ils se trompent, tu intervies ». « Il n'y a personne qui, commande, il n'y a pas de chef ». Enfin, parce que j'avais senti qu'il y avait eu des tensions. Donc, pour éviter qu'il y ait des tensions, tout le monde a vraiment son rôle très précis. Je recadre. Je redonne le cadre précis des fonctions et des missions des uns et des autres.*

C [01:25:47] *Okay. Tu es satisfaite de ça ?*

EA1 [01:25:49] *Oui ! je pense que c'est pas mal !*

C [01:25:50] *Et si je te demandes d'où ça vient, cette idée d'attribuer des rôles, de les recadrer ? D'avoir des rôles, le binôme, le tuteur... ?*

⁷⁰ EA1 a contacté la chercheuse pour lui signaler une transformation importante de sa pratique suite au temps de formation réseau

⁷¹ Pour rendre compte du traitement réalisé, les éléments permettant de formaliser les règles suivies sont surlignés en gras dans les extraits de verbatims. Les éléments de justifications et d'historicité sont eux soulignés. Ils ont orienté l'étude diachronique réalisée.

EA1 [01:26:00] Ouais, ben ça, c'est vraiment issu de la formation du mercredi précédent. Là, c'est vraiment ça ! Et là, on est vraiment dans la... Là, j'ai vraiment transféré toutes les... toutes les propositions qui ont été faites suite aux échanges avec les collègues.

C [01:26:19] Et quand tu rappelles le rôle de la tutrice, du coup, c'est parce qu'il me semble, puisqu'on l'a vu ensemble (invitation de la chercheuse trois jours auparavant), c'est parce que tu as fait une formation au tutorat ?

EA1 : [01:26:45] oui, oui. C'est dommage, j'étais moins satisfaite quand tu as filmé (cette fois-là). C'était bien quand même mais celle d'avant était tellement riche.

L'analyse de cet extrait d'autoconfrontation, révèle qu'EA1 dit « *redistribue(r) les fonctions et les rôles de chacun* ». Pour y parvenir, elle précise au binôme et à la tutrice ce qu'ils ont à faire : les cuisiniers font le gâteau et le tuteur doit regarder et intervenir s'il voit une erreur. Elle précise par ailleurs « *qu'il n'y a pas de chef, qu'il n'y a personne qui commande* ». Elle espère ainsi que les trois élèves aient connaissance du « *cadre précis de la fonction de chacun (rôles et attendus)* » et espère « *éviter les tensions* » entre élèves. Lors de son EAC elle précise aussi être satisfaite de sa pratique nouvellement mise en œuvre (« *Oui ! Je pense que c'est pas mal !* »).

Ces éléments permettent ainsi de formaliser la règle suivie par l'enseignante à l'instant considéré (R2EA1) [« *Redistribuer les fonctions et les rôles de chacun* » vaut pour « *dire au binôme de cuisiniers que ce sont eux qui font le gâteau et au tuteur qu'il doit regarder et intervenir s'il voit une erreur* », « *rappeler qu'il n'y a personne qui commande* » ce qui permet d'obtenir pour résultat « *que chaque élève connaisse le cadre précis de la fonction de chacun* »] (Annexe, Tableau 28).

Ainsi, au lieu de rappeler simplement aux élèves qu'ils sont trois à travailler sur l'espace d'apprentissage cuisine afin de coopérer (au Temps D2, R1EA1), EA1 rappelle désormais les rôles et les fonctions de chacun des trois élèves : celui du binôme de cuisiniers et celui de la tutrice. Sa pratique et son argumentaire gagnent en précision. L'enseignante n'espère plus seulement que les élèves coopèrent. Elle cherche à ce que les élèves coopèrent selon un cadre précis de travail. Son activité s'enrichit, la coopération entre élèves sur l'espace d'apprentissage cuisine implique de désigner des tuteurs, avant de rappeler les rôles et les fonctions à chacun des trois élèves. Ce n'était auparavant pas le cas.

Par ailleurs, l'extrait précédent (Extrait 23) contient des éléments de justifications, avancés par l'enseignante lorsqu'elle suit la règle R2EA1 : « *parce que j'avais senti qu'il y avait eu des tensions. Donc, pour éviter qu'il y ait des tensions, tout le monde a vraiment son rôle très précis* ». Ces éléments couplés avec les éléments d'historicité livrés par l'enseignante à

propos des rôles très précis confiés aux élèves (« *c'est vraiment issu de la formation du mercredi précédent. Là, c'est vraiment ça ! Et là, on est vraiment dans la... Là, j'ai vraiment transféré toutes les... toutes les propositions qui ont été faites suite aux échanges avec les collègues* ») ont permis d'identifier : i) ce que l'enseignante entend par « *des rôles précis* » et ii) les circonstances propres au dispositif qui ont nourri la transformation de ses actions et significations. Nous détaillons ces aspects en suivant.

2. La formation-travail en réseau soutient le développement professionnel de l'enseignante expérimentée

L'analyse de deux extraits, issus l'un du temps de formation-travail en réseau (D8) et l'autre d'un temps de classe ordinaire déroulé trois jours après celui-ci, montre qu'EA1 « *redistribue les fonctions et les rôles* » des élèves sur l'espace cuisine parce qu'elle a par ailleurs travaillé à la formation du rôle de tuteur au sein de sa classe. Cette transformation de sa pratique est attribuée par l'enseignante au Temps D8 de formation-travail en réseau.

Dans le détail, les éléments d'historicité livrés par l'enseignante EA1 lors de l'Extrait 23 à propos des rôles très précis confiés aux élèves après le Temps D8, permettent, en outre, de situer l'origine de la transformation de sa pratique : « *c'est vraiment issu de la formation du mercredi précédent. Là, c'est vraiment ça ! Et là, on est vraiment dans la... Là, j'ai vraiment transféré toutes les... toutes les propositions qui ont été faites suite aux échanges avec les collègues* ».

Lors du temps de formation-travail en réseau (Temps D8), les enseignantes et les formatrices ont ainsi travaillé sur la thématique de la coopération entre élèves. L'objectif était alors triple. Il s'agissait d'identifier les réussites mais aussi les problèmes rencontrés par les élèves en activité sur les espaces d'apprentissage. Il s'agissait aussi de partager ce que les travaux scientifiques définissent comme de l'aide, de l'entraide ou du tutorat entre élèves et ce qu'ils précisent comme conditions favorables à ces formes de coopération. Enfin, il s'agissait de favoriser la construction de pistes professionnelles comme celles de la formation au tutorat ou encore du réaménagement matériel des espaces d'apprentissage. Pour être outillées, en amont de ce temps de formation, il avait été proposé aux enseignantes de lire et d'échanger sur un extrait de l'ouvrage *La coopération, ça s'apprend* (Connac, 2020).

Lors de la formation, les enseignantes ont été invitées à analyser des avantages et des limites possiblement associables à l'activité des élèves d'EA1 travaillant sur l'espace d'apprentissage cuisine – à partir d'un extrait vidéo de classe ciblé pour la formation. À l'instant considéré, les enseignantes des trois écoles décrivent l'activité des élèves observés sur la vidéo. Elles font le constat de la bonne coopération « *d'un binôme d'élèves fragiles* » sur un espace d'apprentissage partagé. Cependant, les échanges permettent aussi de constater que les élèves commettent une erreur qu'ils n'identifient pas (Extrait 24).

Extrait 24 : Temps D8 formation-travail en réseau

C/Form : *Sur ce temps-là, de coopération : qu'est-ce que vous avez vu ?*

EB1 : *Ah c'est chouette !*

C/form : *Alors là, c'est du jugement : « c'est chouette » ! Tu peux décrire un peu leur activité ?*

EB1 : *Non, mais... Ils coopèrent, le petit garçon montre sur le livre, on voit qu'ils discutent (..) on voit qu'ils sont à deux pour faire l'activité.*

EC1 : *Ils sont tous les deux acteurs, ils réalisent tous les deux la tâche.*

EA1 : *Ils sont en apprentissage, en imitation potentielle, en confrontation...*

C/form : *Oui. Un inconvénient ?*

EC1 : *Il n'y a pas d'interactions (langagières) entre les deux.*

EA3 : *Oui.... Ils ne commencent pas (la recette) au bon endroit.*

EA1 : *Ils n'utilisent pas le support. C'est ça ?*

C/form : *Oui. Et ils (ce binôme d'élèves fragiles) commet à eux deux une erreur (qui ne sera pas mise à jour).*

EA3 et EA1 : *Oui. (...)*

EA1 prend la parole [00:59:00] : *Tu vois, ça m'interroge sur le prochain binôme, parce que l'idée c'est de faire participer M. (élève avec TSA) et j'en ai parlé, on lui a fait faire (la recette) avec un adulte, la petite jeune service civique... Et tu sais qui c'est qui est venue me voir... ? J'ai dit qu'on ferait avec un enfant... S. est venue me voir.*

C/form : *Ah, tu l'as annoncé au groupe ?*

EA1 : *Oui*

C/form : *Et ?*

EA1 : *Et il y a eu plusieurs volontaires et ce matin, elle (l'élève S.) est revenue me voir et m'a dit « Maitresse, j'aimerais vraiment bien faire le gâteau avec M ». J'ai dit, bin, je sais pas, c'est difficile, il faut bien regarder le livre de recette.*

EA3 : *Qui c'était ?*

EA1 : *S. (élève sur vidéo)(...)*

L'analyse de cet extrait de formation permet de mettre en exergue que la solution adoptée par EA1 consistant à constituer des binômes d'élèves fragiles est discutée. Les enseignantes engagées dans l'atelier de formation considèrent que cette solution permet bel et bien la coopération entre les deux élèves, soit leur participation sans que l'un « n'ait l'ascendant sur l'autre ». Cependant leur analyse collective de l'extrait vidéo montre que ces élèves placés en autonomie commettent des erreurs non relevées. Ici, le binôme omet les premières pages du livret recette, oubliant de préparer les ingrédients nécessaires à celle-ci.

En réponse à l'analyse des collègues, EA1 partage également sa difficulté de composer un binôme équilibré avec son élève au TSA. Le problème est reconnu par sa collègue.

En réponse à cette discussion entre enseignantes, la formatrice propose de former les élèves à la fonction de tuteur (Extrait 25). Cette formation serait l'occasion d'inviter les futurs tuteurs à pointer les erreurs de leurs camarades placés en binômes et à intervenir pour les aider à les dépasser. Elle propose, par ailleurs, de « *mettre un élève (à côté de l'espace d'apprentissage) qui ne fasse pas partie du binôme* » et de lui « *confier la responsabilité d'aider, de résoudre les problèmes* ». Il s'agira aussi de « *faire passer cet élève (tuteur) sur l'espace d'apprentissage (comme tous les autres ensuite)* ». Elle précise que cette organisation invitera « *les élèves à coopérer* » et les « *obligera à parler* » entre eux.

Extrait 25 : Temps D8 formation-travail en réseau

C/form : *Ce que dit Connac là-dessus, c'est qu'il ne faut pas laisser cette élève se débrouiller seule. Il faut l'accompagner un certain temps, la former à une fonction de tutrice.*

EA1 : *Oui.*

C/form : *Autrement dit, il va y avoir d'autres binômes qui vont passer. Tu vas l'avoir (la tutrice) à tes côtés et tu l'inities à cette fonction de tuteur.*

EA1 : *Mmm, mmm.*

EC1 : *Oui*

C/form : *C'est pour ça qu'on vous a mis les fonctions de Brunner (parmi les extraits photocopiés de l'ouvrage lus précédemment). Un tuteur peut être là pour dire : « attends, tu t'es trompé », par exemple « il faut mettre les plaques sur le côté (- comme dans la vidéo analysée juste auparavant) », ou encore dire : « c'est toi qui fais ou non », réguler ...*

C/form [2'26'10] : *Après voilà, on lance des pistes. On s'est même dit que pour vos espaces, qu'on pouvait avoir un élève qui ne fasse pas partie du binôme (qui soit à côté des élèves qui travaillent). C'est le tuteur.*

EA3 : *Mmm.*

EA1 : *Ahhhh ?!*

C/form : *Et là, les élèves vont être obligés de parler.*

EA1 : *Un autre enfant qui vient en étayage sur tout l'atelier, sans faire l'atelier ?*

EA1 : *Ouf, rire... !*

EB1 : *Ça peut être super triste et frustrant !*

EC3 : *Ah ! C'est bien ça !*

C/form : *Ah non, non ! Parce que comme il passe lui aussi en binôme (plus tard à son tour), ça n'est ni plus ni moins que devenir en plus tuteur...*

EC1 : *C'est son rôle !*

C/form : *C'est son rôle. Il ne travaille pas sur l'espace d'apprentissage. Il est... C'est le mot que tu (F2) as employé ?*

F2 : *Il est passeur de savoir.*

L'analyse détaillée de cet extrait permet de formaliser les deux pistes proposées par la formatrice. Ainsi, pour rendre possible l'engagement de l'élève dans le rôle de tuteur, « *il faut former l'élève à sa fonction de tuteur* ». La formatrice suggère d'initier l'élève au tutorat en regardant des binômes d'élèves travailler et en la positionnant à côté de l'enseignante. Cette

dernière pourrait alors de fait l'accompagner dans ses activités de tuteur consistant à signaler une erreur, à chercher à enrôler un élève qui ne travaille pas ou encore à intervenir pour répartir les tâches si l'un des élèves ne garde trop la mainmise sur le travail.

L'analyse de l'extrait précédent permet également de formaliser la règle explicitée par la formatrice R1FC, (R1FC) : [*« Mettre un élève tuteur à côté du binôme »* vaut pour *« lui confier la responsabilité d'aider, de résoudre les problèmes rencontrés par le binôme »*, *« faire passer aussi cet élève sur les ateliers »* ce qui permet d'obtenir pour résultats *« que les élèves coopèrent »*, et *« qu'ils soient obligés de parler »*].

Les solutions proposées par la formatrice permettent donc à EA1 de s'engager dans une activité de formation d'élèves tuteurs, puis de composer des binômes de cuisiniers tutorés par un élève formé à cette fonction. Ce résultat est détaillé en suivant.

EA1 a engagé deux activités de formation au tutorat entre élèves au sein de sa classe. L'une d'elles a fait l'objet d'une captation filmée, réalisée par la chercheuse deux jours après la formation-travail en réseau (D8), sur invitation de l'enseignante. Lors de cette séance d'une demi-heure, EA1 et ses élèves analysent des moments ciblés d'une vidéo d'un binôme d'élèves en train de travailler sur l'espace d'apprentissage cuisine⁷². Ces extraits vidéos utilisés en classe donnent à voir un binôme d'élèves de la classe en train de réaliser un gâteau sur l'espace cuisine. Après avoir rappelé aux élèves la définition d'un tuteur (*« Le tuteur, c'est un enfant qui ne fait pas la cuisine. Il regarde les enfants qui préparent le gâteau et il les aide s'ils se trompent »*), l'enseignante diffuse des extraits choisis présentant des erreurs dans la réalisation de la recette ou des difficultés de coopération entre élèves. Elle marque régulièrement des pauses et sollicite les élèves (*« Alors qu'est-ce que vous avez vu ? »*) de sorte qu'ils entrent en analyse. Les élèves sont ainsi invités à interpréter les erreurs visionnées et à y apporter des solutions en termes de façons de faire. L'enseignante (in)valide les réponses des élèves et les sollicite ensuite en demandant ce qu'ils feraient en tant que tuteurs dans un cas pareil (*« Mais qu'est-ce que devrait faire un tuteur ? Est-ce qu'il devrait ranger comme M.*

⁷² Initialement ce support audio-vidéo relève du recueil de données. Les captations audio-vidéos de classe sont laissées par la chercheuse à disposition de l'équipe enseignante. EA1 s'en est emparé pour cette activité.

l'a fait ? »). Finalement, l'enseignante valorise ou reformule les propositions des élèves tuteurs.

Autoconfrontée sur ce temps de classe, EA1 précise à la chercheuse qu'elle « *analyse avec les enfants une vidéo dans laquelle il y a un binôme qui fait un gâteau* ». Pour cela, elle pointe « *les endroits où le tuteur a une zone d'intervention* ». Elle cible « *les problèmes avec les élèves* », elle demande « *s'il y a quelque chose que les élèves pourraient faire pour aider* ». Elle espère ainsi « *que tous les élèves soient capables de remplir la mission de tuteur* » (Extrait 26).

Extrait 26 : EAC EA1 sur le temps de classe ordinaire suite à D8

EA1 [1'27'42] : *On est en train d'analyser avec les enfants une vidéo dans laquelle, il y a un binôme qui fait un gâteau et on essaie de pointer les endroits où le tuteur a une zone d'intervention. Et définir quelle est cette intervention.*

C : *Analyser les erreurs avec le collectif classe sur la vidéo...*

EA1 : *Ouais ?*

C : *C'est définir des endroits dans la vidéo dans laquelle il y a des problèmes ? C'est quoi encore ?*

EA1 : ***C'est cibler les problèmes avec les élèves et leur demander ce qu'ils feraient s'ils étaient tuteur, donc se mettre dans la position du tuteur, de façon à pouvoir avoir le comportement adapté, le meilleur comportement, la solution à proposer aux élèves qui sont en train de se tromper***

C : *Je vois, tu distribues la parole, c'est récolter plusieurs possibilités ?(...)*

EA1 : *Je reformule systématiquement en **approuvant selon les propositions**. Là, c'était des idées intéressantes.*

C : *Qu'est-ce que tu vises ?*

EA1 : *Là, on est vraiment dans la formation du tuteur, donc que **tout le monde soit capable de remplir cette mission**.*

C : *C'est contextualisé à M. (élève avec trouble du spectre de l'autisme pour lequel EA1 rencontre un problème. Elle ne sait pas comment constituer le groupement d'élèves), ou c'est plus large ?*

EA1 : *Non, là c'est plus large. Ils le savent, on fera tous. J'ai été plutôt satisfaite car j'ai trouvé que les enfants étaient assez actifs et ils analysent plutôt bien les erreurs, c'est rigolo. Ils sont capables d'analyser les erreurs.*

L'analyse de cet extrait permet de formaliser la règle (R3EA1) suivie par l'enseignante pour signifier son activité : [*« Analyser l'activité d'un tuteur »* vaut pour « *essayer de pointer les endroits où le tuteur a une zone d'intervention* », « *cibler les problèmes relatifs à l'activité de tutorat avec les élèves* », « *demander s'il y a quelque chose que le tuteur pourrait faire pour aider* » et « *reformuler systématiquement en (in)validant les réponses des élèves* » ce qui permet d'obtenir pour résultat « *que tous les élèves soient capables de remplir la mission de tuteur* »] (Annexe, Tableau 30). Par ailleurs, EA1 se dit plutôt satisfaite de cette pratique. L'analyse de ses raisonnements pratiques en témoigne, l'enseignante est surprise par la capacité de ses élèves à analyser les erreurs exploitées lors de la formation au tutorat. EA1 ambitionne également que tous ses élèves fassent fonction de tuteurs. Enfin, l'une de ces

activités (former les tuteurs à leur fonction) est menée pour en obtenir une autre (coopérer au sein de l'espace d'apprentissage cuisine).

Il est ainsi particulièrement intéressant de mettre ici en évidence que les éléments d'étayage des règles R3EA1 et R2EA1 suivies par l'enseignante pour signifier son activité de classe se chevauchent. Ce chevauchement rend sans doute compte d'un développement professionnel concernant sa manière d'installer la situation de coopération entre les élèves sur l'espace d'apprentissage cuisine.

En effet, lorsqu'elle signifie son activité d'accompagnement des élèves sur l'espace d'apprentissage cuisine en suivant la règle ((R2EA1) [*« Redistribuer les fonctions et les rôles de chacun auprès des trois élèves »* vaut pour *« dire au binôme d'élèves cuisiniers que ce sont eux qui font le gâteau »*, *« dire au tuteur qu'il doit regarder et intervenir s'il voit une erreur »*, *« dire qu'il n'y a personne qui commande »* ce qui permet d'obtenir pour résultat *« que chaque élève connaisse le cadre précis de la fonction de chacun »*]), EA1 convoque des éléments d'une autre activité passée lors de laquelle elle a formé l'ensemble des élèves au rôle de tuteur ((R3EA1) [*« Analyser avec les enfants une vidéo dans laquelle il y a un tuteur »* vaut pour *« essayer de pointer les endroits où le tuteur a une zone d'intervention »*, *« cibler les problèmes avec les élèves »*, *« demander s'il y a quelque chose que les élèves pourraient faire pour aider »*, *« reformuler systématiquement en (in)validant les réponses des élèves »* ce qui permet d'obtenir pour résultat *« que tous les élèves soient capables de remplir la mission de tuteur »*]).

Or, au début du dispositif transformatif, au Temps D2, EA1 signifiait ses activités ainsi lorsqu'elle intervenait auprès du trinôme d'élèves cuisinier en poursuivant cette même intention : (R1EA1) [*« Rappeler aux trois élèves que ce n'est pas le gâteau de l'un ou de l'autre »* vaut pour *« dire aux élèves qu'ils sont trois à préparer le gâteau »* ce qui permet d'obtenir pour résultat de *« faire travailler les élèves ensemble, qu'ils coopèrent »*].

Ces résultats nous permettent de conclure que le Temps de formation en réseau D8 nourrit le développement professionnel d'EA1, en lui permettant d'engager la réalisation de deux nouvelles activités se chevauchant. Dans cette étude de cas, le développement professionnel d'EA1 se réalise parallèlement à l'émergence de l'entité collective EA. EA1 se

développe aussi professionnellement grâce à ses expériences de formation réalisées lors de Temps de formation-travail en réseau.

En outre, c'est précisément cette pratique de tutorat et de formation à celui-ci, objet du développement professionnel d'EA1, qui seront mis au service de l'activité collective de l'entité EA par la suite. Ce résultat est développé en suivant.

3. Un développement professionnel mis au service de l'activité collective de l'entité école

Le développement professionnel de chaque enseignante de l'entité EA bénéficie aussi à leur activité collective. C'est ce nouveau résultat que nous souhaiterions défendre en suivant.

Lors du Temps D9, EA4 (directrice de l'école EA) introduit une nouvelle fois le temps de coplanification réunissant l'équipe pédagogique et les formatrices. Au cours de son propos, elle fait part d'une proposition d'EA1, susceptible de nourrir l'objet de travail collectif pour le prochain temps de coenseignement (Extrait 27) :

Extrait 27 : Verbatim du Temps D9 de coplanification en équipe

EA4 : Et on s'est posé aussi la question de la mise en place d'un tutorat Grande section vers les plus jeunes. Donc c'est EA1 qui nous a expliqué qu'elle travaille là-dessus et ça nous semble intéressant. Et on était même en train de se demander si ce n'était pas là-dessus qu'on travaille sur le coenseignement.

Autoconfrontée à ce moment de réunion en équipe, EA1 explique qu'elle écoute sa collègue recadrer les actions de l'équipe. Elle justifie alors ses actions lors de ce temps de réunion : « *Et en fait, elle (EA4) dit que j'ai proposé le tutorat et je suis contente de sentir que ça accroche... ! Parce que bon, je ne savais pas trop, on en a un peu parlé plusieurs fois... Elles n'ont jamais dit non, mais jamais dit oui plus, je ne savais pas trop non plus...* ». L'enseignante se dit satisfaite car elle a suggéré la possibilité de faire intervenir des tuteurs de Grande section auprès d'élèves des classes de niveaux inférieurs. Cette perspective semble intéresser les autres membres de l'entité collective EA.

De manière effective, les enseignantes de l'entité collective EA se sont engagées dans cette piste de travail lors du temps suivant (D10.1) du dispositif transformatif. Pour parvenir à

une « mise en place d'un tutorat Grande section vers les plus jeunes », les temps de coenseignement ont été exploités de manière singulière. En effet, EA1 est intervenue, à cette occasion, dans la classe d'EA2. Les deux enseignantes souhaitent en effet développer une formation au tutorat auprès de tous les élèves de Grande section (Photo 15), y compris ceux d'EA2, avant que ceux-ci n'interviennent dans les classes d'élèves plus petits.



Photo 15 : Capture du temps de coenseignement déroulé dans la classe d'EA2, mené par EA1

Lorsqu'EA1 a débuté la séance de formation au tutorat, elle s'est adressée aux élèves d'EA2 et les a questionnés (Extrait 28).

Extrait 28 : Verbatim du Temps D10.1 de coenseignement dans la classe d'EA2

EA1 : *Maitresse EA2 vous a expliqué ce qu'on va faire ? ... Alors, il y a maîtresse EA4 qui veut faire un gâteau. Mais elle a des petits petits petits et les petits petits, ils ont du mal à lire le livre de recettes parce que c'est difficile ! ... Mais attention, il faut les aider en leur expliquant, en parlant, pas en faisant à leur place » (...)*

EA1 : *Les enfants qui aident sont appelés des tuteurs, lorsque ce sont des garçons, et des tutrices lorsque ce sont des filles (...) Tous les élèves de la classe (d'EA2) vont participer à une formation de tuteur et tutrice ».*

Invitée par la chercheuse à signifier ses actions à l'instant considéré, l'enseignante évoque une intention assez singulière. Elle souhaite en effet partager une pratique satisfaisante et porteuse auprès de sa collègue et de ses élèves (Extrait 29).

Extrait 29 : EAC EA1 sur le temps de coenseignement D10.1 réalisé dans la classe d'EA2

C [00:01:39] *Qu'est-ce que tu fais là?*

EA1 [00:01:40] *En fait, je suis en train de poser le cadre de ce qu'on va faire et j'essaie de les placer dans une position de futurs tuteurs. (...)*

C [00:02:05] *Donner le cadre à ses futurs tuteurs, si je dois le faire à ta place, là, comment je m'y prends ?*

EA1 [00:02:14] *Tu valorises les compétences de grands en précisant que les petits ont besoin d'un accompagnement pour pouvoir aboutir parce qu'ils ne maîtrisent pas toutes les compétences de lecteur par rapport aux livres de recettes.*

C [00:02:33] *OK, qu'est-ce que tu vises à ce moment-là?*

EA1 [00:02:37] *C'est de les faire entrer dans le projet parce que c'est nouveau pour eux. C'est qu'ils aient envie. J'ai envie de leur donner envie, de partager, j'ai envie qu'ils soient contents de faire ça, qu'ils soient partants.*

C [00:02:55] T'es satisfaite de ce moment-là ?

EA1 Oui

C OK, et en fait, d'où ça vient, ce projet-là ? Tu dis j'ai envie qu'ils deviennent tuteurs.

EA1 [00:03:06] J'ai trouvé extra chouette dans ma classe et du coup, j'avais envie de le partager avec eux. Bon, c'est du juste du partage de satisfaction pratique auprès d'eux.

C [00:03:15] d'eux et auprès d'EA2 ?

EA1 [00:03:16] Oui, et auprès d'EA2, d'EA3 et d'EA4. Je n'arrête pas de vendre les tuteurs ! Rire. (...)

EA1 [00:03:37] J'ai envie d'exporter parce que je trouve que c'est d'une richesse...

C [00:03:40] Des expériences réussies ?

EA1 [00:03:41] Réussies, je ne sais pas mais en tout cas satisfaisantes et porteuses.

L'analyse de cet extrait d'EAC permet de formaliser la règle suivie par EA1 lorsqu'elle signifie son activité (Annexe, Tableau 36). À l'instant considéré, elle suit la règle suivante pour signifier son activité de classe (R4EA1) : [« Poser le cadre de la formation au tutorat » vaut pour « essayer de placer les élèves d'EA2 en position de tuteur », « valoriser les compétences des grands », « dire que les petits ont besoin d'accompagnement », ce qui permet d'obtenir pour résultat de « faire entrer les élèves d'EA2 dans la formation au tutorat et de partager sa pratique auprès d'EA2 »]. Les éléments d'étayage de cette règle nous renseignent sur le fait qu'EA1 enseigne intentionnellement auprès d'élèves qui ne sont pas les siens. Pour cela, elle « donne le cadre de la formation au tutorat » et « essaye de placer les élèves d'EA2 en position de tuteur ». EA1 espère ainsi « partager » sa pratique de formation au tutorat auprès des élèves d'EA2 et plus largement de sa collègue EA2. Les éléments de justification avancés par l'enseignante mentionnent son expérience de classe précédente considérée comme « d'une grande richesse » et « source de satisfaction ».

L'analyse permet de mettre en évidence qu'EA1 ne cherche pas à tester une solution qui serait ensuite transférable dans sa classe comme elle a pu le faire lors de la « boucle 2 » du dispositif transformatif. Elle cherche à partager son expérience propre auprès d'EA2. Ce partage lui semble sans doute d'autant plus audible qu'elle propose sa façon de faire directement dans la classe d'EA2, auprès de ses élèves.

Finalement, l'enseignement mené par EA1 auprès d'EA2 semble reposer sur :

- i) Les expériences individuelles d'EA1, fruits d'un développement professionnel individuel, nourri à partir du Temps de formation en réseau,
- ii) La proposition d'EA1 relayée par EA4 lors de l'introduction du Temps de coplanification en équipe (Temps D9),
- iii) Une substituabilité des enseignantes dans l'école, EA1 pouvant travailler auprès des élèves et dans la classe d'EA2, sous l'observation de cette dernière.

En synthèse, les expériences et le développement professionnel individuel d'EA1, par exemple, ont nourri l'activité collective de l'entité EA, via une substituabilité entre membres de l'entité.

Les résultats, exposés précédemment, permettaient d'avancer que le développement professionnel apparaissait comme consubstantiel à l'émergence de l'entité collective EA. Ce dernier résultat détaillé ici invite à considérer qu'au sein d'un TA de type école, ce couplage développement professionnel-émergence d'une entité collective école semble poreux.

Section 4. Des circonstances externes au dispositif transformatif favorables à l'émergence de l'entité collective école

D'autres circonstances, que l'on pourrait considérer comme plus externes au dispositif transformatif, semblent aussi jouer un rôle dans l'émergence de l'entité école EA. Deux apparaissent suffisamment significatives chez les enseignantes pour être ci-après détaillées. La première relève des habitudes d'échanges existants au sein de l'équipe avant le début du dispositif. La seconde est relative au mode d'animation de la directrice d'école qui est perçue comme « remarquable » par ses collègues.

1. Un dispositif qui bénéficie d'habitudes établies d'échanges entre pairs

Une première circonstance, externe au dispositif transformatif, semble favorable à l'émergence d'une entité collective, d'un TA de type école. L'équipe enseignante de l'école EA avait des habitudes établies d'échanges verbaux sur les pratiques avant que le dispositif ne soit déployé. Nous détaillons cet aspect appréhendé grâce à l'analyse de certains extraits d'EAC d'EA1.

Après avoir exprimé les significations attribuées à ses actions de coenseignement au Temps D10.1, EA1 précise à la chercheuse qui la questionne son intention de partager à ses collègues son expérience de formation des élèves au tutorat (Extrait 30).

Extrait 30 : EAC EA1 sur le temps de coenseignement D10.1 réalisé dans la classe d'EA2

C [00:04:05] : *C'est lié à votre travail sur l'autonomie ... langagière?*

EA1 [00:04:11] : *Oui, oui, c'est en lien, mais pas que en fait... Bien sûr que c'est en lien, puisque on est vraiment dans le projet. Mais cette envie de partage, c'est pour n'importe quelle pratique quand on fait quelque chose dans l'école qui fonctionne, l'une ou l'autre le partage, on partage, c'est quelque chose d'assez fréquent. On échange en tout cas, même si on ne partage pas forcément pas dans les classes comme on l'a fait là (coenseignement). Mais en tout cas, on a un échange verbal à chaque fois...*

EA1 [00:04:51] : *Il y a toujours EA2 qui, elle, n'est pas du tout mise à l'écart dans l'équipe, mais elle déjeune pas avec nous et c'est sur le temps du déjeuner où on a toutes les discussions informelles. Du coup, c'est vrai que c'est plutôt EA3, EA4 et moi. Et EA2, on l'a mis au courant souvent après parce qu'elle ne déjeune pas avec nous. Mais cela dit, elle y participe. Mais du coup, elle est un peu décalée par rapport... Ça ne fait pas toute l'équipe, en fait sur les idées. Elle est souvent juste après nous. Mais c'est lié à l'organisation, pas à la personne, parce qu'elle mange chez elle. (...)*

En réponse à la question de la chercheuse, il est intéressant de noter qu'EA1 précise trois éléments concernant l'activité collective de l'équipe, préexistante au dispositif transformatif. Premièrement, elle précise qu'il existe des habitudes d'échanges verbaux informels entre les enseignantes de l'école, notamment concernant certaines pratiques dites satisfaisantes : « *quand on fait quelque chose dans l'école qui fonctionne, l'une ou l'autre le partage, on partage, c'est quelque chose d'assez fréquent* ». Par ailleurs, elle souligne que ces échanges informels se déroulent sur le temps de pause méridienne, hors temps de travail, au-delà des temps formels de réunions institutionnelles (conseil des maitres fréquents) : « *c'est sur le temps du déjeuner où on a toutes les discussions informelles* ». Enfin, elle relève que toutes les enseignantes ne peuvent prendre part à ces temps informels, et que c'est notamment le cas de l'une d'entre elles. Cette impossibilité à se réunir toutes sur des temps informels semble installée et comprise. Elle est, de plus, justifiée par EA1 qui l'attribue à l'organisation du travail et non à la personne : « *Mais c'est lié à l'organisation, pas à la personne* ».

Il est intéressant de souligner que le dispositif transformatif a eu des conséquences sur la nature de ces habitudes d'échanges entre enseignantes. Lors de son EAC au Temps D9 relatif à la coplanification en équipe, EA1 mentionne, par exemple, comment ces habitudes ont évolué du fait de leur implication dans le dispositif transformatif (Extrait 31) :

Extrait 31 : EAC EA1 sur le temps de réunion en équipe D9

EA1 [00:37:31] (...) *On mange tous les midis, on parle tout le temps d'école. Ouais, ouais, ouais, c'est vraiment. C'est vraiment EA3 et EA4, on échange beaucoup sur les élèves, sur les pratiques. Oui... peut-être davantage sur la gestion d'élèves, peut-être, du coup, cela découle sur les pratiques.... Peut-être davantage. Le projet, la formation, elle nous a fait plus réfléchir aux pratiques qu'on ne le faisait... Mais on ne le faisait pas suffisamment, mais en étant frustrées et en le disant tout le temps. Il y a plein de fois, j'ai dit à EA4 : « *J'en ai marre, on ne parle que d'administratif...**

Enfin, il y a plein de moments comme cela et ou en fait elles aussi... Et c'est vrai que cela, ça nous a permis de reposer cela.

C [00:38:17] Je me trompe si ce collectif a l'habitude de discuter des besoins identifiés des élèves ?

EA1 : Oui, tout le temps.

C : De discuter de toute cette gestion corollaire, plutôt administrative de ce que tu dis ?

EA1 : Entre autres parce qu'il y a eu COVID, parce qu'il y avait un tas de trucs administratifs ou de papiers, de dossiers de machin et du coup, on perd... Depuis... Depuis le COVID en fait, c'est très accentué... On est tout en frustration car on perd le cœur de notre métier, de plus en plus en fait.

EA1 [00:38:59] : La formation, elle nous a permis d'avoir des temps, des temps institués.

Du coup, ça nous a parfois pressées parce que c'était court. Enfin, ce n'était pas court, mais ça nous a mis dans des échéances. Il y avait des échéances et puis, comme toutes les échéances, on est toujours la bourre ! Rire. Mais du coup, ça nous a aussi permis... On est super heureuses, hein, on n'aurait jamais abouti ce travail-là, sans...

C [00:39:18] : Tu vois, il y a des choses dans le fonctionnement du collectif qui existent déjà aussi ?

EA1 [00:39:31] : Oui. Non.. Et je pense aussi qu'EA4 (dir)... L'équipe est chouette, y a pas de souci.

EA4, elle a une personnalité qui porte à ces échanges-là. Toutes les directrices n'ont pas ces qualités-là.

Lors de cet extrait d'EAC, EA1 précise à la chercheuse que les échanges habituels sur les pratiques au sein de l'équipe pédagogique portaient le plus souvent sur la gestion de situations particulières d'élèves et, de ce fait, alimentaient souvent une certaine frustration. Les échanges relevaient en effet d'éléments de gestion administrative et moins « *du cœur de son métier* », d'aspects de nature pédagogique ou didactique.

Selon EA1, le dispositif de formation a permis à l'équipe pédagogique de pousser plus loin la réflexion et l'analyse sur les pratiques des enseignantes. Il a plus précisément permis le partage « *de pratiques selon des modalités inhabituelles* », notamment lors d'une pratique partagée en situation de classe. Les temps de coenseignement ont de ce fait offert l'opportunité de partager et d'analyser en profondeur des pratiques effectives. Il a permis aussi d'engager toutes les enseignantes de l'équipe dans la réflexion alors que jusqu'à maintenant certaines en étaient écartées. Enfin, il a permis de dédier un espace et des temps formels pour le travail collectif. Pour EA1, l'ensemble de ces modifications sont source de satisfaction.

2. Une directrice au *leadership* « remarquable »

Outre les habitudes d'échanges déjà établies au sein de l'école, le bon déroulement du dispositif est aussi dû à l'activité d'EA4, la directrice de l'école. Elle contribue favorablement aux échanges au sein de l'activité collective : « *EA4, elle a une personnalité qui porte à ces échanges-là (...). Toutes les directrices n'ont pas ces qualités-là* ».

Une analyse détaillée de l'activité d'EA4 permet de soutenir ce résultat. Ci-dessous, le Tableau 17 donne à voir quatre extraits de verbatims des prises de paroles d'EA4, ouvrant quatre temps distincts de travail-formation en équipe au sein de l'école.

Tableau 17 : Quatre extraits de la pratique d'animation d'EA4 – Ouverture des temps de travail-formation en équipe école

	
<p>Temps D3 coplanification en équipe</p> <p>Extrait de verbatim - ouverture de la réunion : EA4 : <i>On s'était quittées avant les vacances en se disant qu'on allait travailler sur l'aménagement d'un espace d'apprentissage dans la classe (...) Nous avons donc créé une page Trello pour mutualiser nos propositions (...)</i></p>	<p>Temps D5 coplanification en équipe</p> <p>Extrait de verbatim -ouverture de la réunion : EA4 : <i>L'idée là, pour ce Temps de réunion, c'est de s'organiser sur les séquences de coenseignement (...)</i></p>
	
<p>Temps D7 coanalyse en équipe</p> <p>Extrait de verbatim - ouverture de la réunion : EA4 : <i>Il y a cette question des duos d'élèves, de leur composition pour coopérer, et puis clairement, celle des grilles d'observations pour pouvoir pointer de façon très différenciée les difficultés de chacun. Si on veut faire avancer, malgré maintenant de grosses différences entre les grands et les petits, nos grilles ne seraient pas forcément les mêmes, mais cela vaudrait le coup qu'on travaille là-dessus (ensemble).</i></p>	<p>Temps D9 de coplanification en équipe</p> <p>Extrait de verbatim - ouverture de la réunion : EA4 : <i>[00:04:36] On s'est donc retrouvé le 30 mars en conseil des maitres. Nous avons eu une réflexion sur les outils que nous envisagions pour la prochaine période. Là, on s'est posé la question de savoir si on faisait évoluer l'activité vers une activité de commande (...)</i></p>

Nous ne détaillons qu'un seul exemple de cette pratique d'EA4 - qui apparaît comme habituelle. Au temps de coplanification D9 du dispositif, EA4 ouvre cette réunion en présence de l'équipe pédagogique de l'école EA et des deux formateurs F2 et F3 (Extrait 32).

Extrait 32 : Verbatim du Temps D9 de coplanification en équipe

EA4 (directrice) [00:04:36] *On s'est donc retrouvé le 30 mars en conseil des maitres. Nous avons eu une réflexion sur les outils que nous envisagions pour la prochaine période. Là, on s'est posé la question de savoir si on faisait évoluer l'activité vers une activité de commande. C'est resté avec un point d'interrogation. On a tranché aussi sur la question que chaque fois qu'il y aurait une variante, il y aurait un livre. Ça veut dire que là, on a dit qu'on partait sur cinq recettes différentes au moins. Et il y aura donc cinq livres parce que EA1 avait proposé d'insérer éventuellement une page supplémentaire en fonction des variantes proposées. Mais pour les enfants, ça semblait un peu compliqué, surtout pour les plus petits. Donc, on a aussi acté le fait que les planches d'ingrédients et d'ustensiles en A3, elles sont très pertinentes pour les petits, mais elles peuvent l'être aussi pour des grands qui sont en difficulté. Voilà. On a décliné des variantes du gâteau au yaourt. C'est toujours la même base, mais avec une variante aux pommes, aux bananes chocolat, à l'orange. On avait dit qu'on en mettrait une autre qui serait totalement différente et ne serait pas la recette du gâteau au yaourt, mais qui s'adresserait davantage aux grands. Et ça n'a pas avancé vraiment. Et on s'est posé aussi la question de la mise en place d'un tutorat Grande section vers les plus jeunes. Donc c'est EA1 qui nous a expliqué qu'elle travaille là-dessus et ça nous semble intéressant. Et on était même en train de se demander si ce n'était pas là-dessus qu'on travaillerait sur le coenseignement. On ne sait pas trop encore.*

L'analyse de cet extrait permet de rendre compte de la pratique d'EA4 lorsqu'elle ouvre ces temps de réunion. Typiquement, elle prend la parole en présence des enseignantes et des formatrices et mêle différents types d'informations. Dans cet extrait, six types d'informations sont présentées (objets de réflexion passés, questionnements et décisions entérinées, les questionnements laissés en suspens, les perspectives de travail et les décisions à prendre en fin de réunion). Dans le détail, elle rappelle les objets de réflexion passés (« *Nous avons eu une réflexion sur les outils que nous envisagions pour la prochaine période* »). Elle revient sur les questionnements de l'équipe et les décisions entérinées (« *On a tranché aussi sur la question que chaque fois qu'il y aurait une variante, il y aurait un livre. Ça veut dire que là, on a dit qu'on partait sur cinq recettes différentes au moins* »). Elle évoque ensuite les points laissés en suspens (« *Là, on s'est posé la question de savoir si on faisait évoluer l'activité vers une activité de commande. C'est resté avec un point d'interrogation* ») ainsi que les perspectives de travail et les décisions à prendre en fin de réunion (« *Et on s'est posé aussi la question de la mise en place d'un tutorat. Et on était même en train de se demander si ce n'était pas là-dessus qu'on travaillerait sur le coenseignement* »).

EA1, participant à ce temps de réunion en équipe, est invitée par la chercheuse à signifier son activité à l'instant considéré (Extrait 33).

Extrait 33 : EAC EA1 au Temps D9

C : *Qu'est-ce que tu fais là ?*

EA1 [00:27:32] *Bin là... EA4, elle fait comme d'habitude. Elle orchestre tellement bien les entrées de réunion, c'est une magicienne, je l'admire en fait. Elle recadre, elle replace tout. Elle nous remet dans le contexte de ce qu'on fait. Elle reprend son petit cahier, la mine d'or, elle note tout ce qu'on dit. Je ne sais pas comment elle fait mais en tout cas, c'est remarquable. Et hop, elle recadre tout*

ça. Et en fait, elle dit que j'ai proposé le tutorat et je suis contente de sentir que ça accroche... parce que bon, je ne savais pas trop, on en a un peu parlé plusieurs fois... Elles n'ont jamais dit non, mais jamais dit non plus, je ne savais pas trop non plus...

C reprend [00:29:38] *C'est acquiescer de la tête ?*

EA1 : *Ouais, on en est là... Parce qu'EA4, c'est vrai que c'est remarquable, elle a la capacité de restituer tout ce qu'on a dit. Elle a bien sûr une opinion, mais jamais tu ne la sens dans ce qu'elle restitue. C'est incroyable. Elle ne va pas... biaiser le discours. En fait, elle a une façon très, très, très objective de faire un compte rendu. Il n'y a personne qui serait lésé s'il y en a une qui pensait que c'est bien et l'autre non. Aucune des deux qui se sentirait mal. Oui, vraiment, je crois que c'est une des rares personnes que j'ai vu faire ça avec autant de talent.*

C [00:30:19] *Et qu'est-ce que tu vises à ce moment-là de la réunion ?*

EA1 [00:30:23] *Ben là, moi, c'est le moment où elle recadre. Elle me permet de refaire toutes les connexions. En fait, je ne note pas tout parce qu'elle le fait bien. Et puis, elle rend compte de manière remarquable les choses. Moi, c'est le moment où je mets en place dans ma tête ce qu'on fait, mais je me repose sur elle.*

C [00:31:11] *Tu es satisfaite de ce moment ?*

EA1 [00:31:13] *Oui. Et puis j'ai l'impression qu'on en a besoin de ce moment. Comme elle le fait très bien. Tu es... Tu laisses faire. Tu attends que tout soit posé. Il n'y a personne qui parle d'ailleurs, personne n'intervient.*

L'analyse de cet extrait d'EAC permet de formaliser la règle suivie par EA1 lorsqu'elle signifie son activité. Elle suit la règle suivante (R5EA1) : [« *Admirer EA4 pour sa manière d'orchestrer les entrées de réunion* » vaut pour « *l'écouter recadrer et remettre en contexte l'activité collective* », « *entendre une synthèse objective, sans biais* », ce qui permet d'obtenir pour résultats de « *refaire toutes les connexions, se remémorer tout ce que l'équipe pédagogique a fait* » et d'« *être certaine que personne ne sera mis à mal ou lésé* »]. EA1 attribue donc de l'importance au temps de remise en contexte de l'activité collective à laquelle elle participe. Elle n'hésite pas à préciser que l'activité réalisée par sa collègue directrice est à ce titre remarquable. Selon elle, EA4 réalise des synthèses très objectives qui ne lèsent ni ne mettent aucune des enseignantes à mal. Elle précise aussi que l'opinion de sa directrice ne prévaut pas sur celles des autres enseignantes de l'équipe lors de la synthèse effectuée.

Ce rôle et cette pratique d'animation d'EA4 semblent donc avoir favorisé l'activité collective au sein de l'école et à l'émergence de l'entité EA.

Section 5. ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

À partir des résultats empiriques détaillés en amont, nous proposons ici une synthèse des résultats obtenus. Ces résultats permettent de revenir sur nos hypothèses.

Étayé par le déploiement du dispositif transformatif, un territoire apprenant de type école émerge. Nos résultats témoignent, en effet, de la construction d'une **entité collective école**. Elle est caractérisée par :

- i) L'existence d'une **intention propre** à l'entité, autrement dit au collectif d'enseignantes de l'école, qui dure et se précise dans le temps. Cette intention propre se déploie dans le temps du dispositif. Elle prend source dans la formalisation d'un problème de métier singulier mais partagé car agrégeant des difficultés professionnelles interreliées des enseignantes de l'école ;
- ii) Une activité collective nourrie par l'expression d'accords et de désaccords entre les enseignantes de l'école et par la recherche permanente d'un consensus autour d'une solution pratique à développer en classe. Cette activité collective produit des ressources matérielles (livrets recettes) mais aussi immatérielles (des codes communs) ;
- iii) Des modes d'activité collective qui évoluent sur la durée du dispositif. Ils évoluent notamment du fait d'une possible substituabilité entre les enseignantes. De plus, la nature de l'activité collective évolue également. De la coopération s'ajoute à de la collaboration entre enseignantes.

Outre le fait de faire émerger une entité collective école, le dispositif transformatif permet de soutenir le développement des activités collectives la caractérisant.

L'activité collective et les significations associées par les enseignantes de l'EA s'enrichissent au cours du dispositif transformatif. Dépassant l'hypothèse auxiliaire avancée, un résultat permet d'avancer ce que serait potentiellement un développement collectif réalisé par l'entité collective EA. Par-delà, l'individuation collective générée, l'agencement situationnel au cœur du dispositif permet possiblement au collectif des enseignantes de l'école de se développer. Ce résultat permet d'illustrer empiriquement ce que serait un développement collectif d'un TA à l'échelle d'une école.

Enfin, le dispositif transformatif génère aussi du développement professionnel chez les enseignantes prises, pour ainsi dire individuellement. Autrement dit, un développement professionnel individuel semble consubstantiel au développement de l'entité collective école. Comme nous avons pu antérieurement le détailler, ceci est notamment rendu possible par le fait que l'activité collective des enseignantes permet l'engagement de capacités normatives nécessaires au développement professionnel individuel.

Chapitre 2. Une entité collective qui n'émerge pas à l'échelle du réseau

Contrairement à ce qui se produit à l'échelle d'une école, le dispositif transformatif ne soutient pas l'émergence d'une entité collective réseau. Toutefois, comme les résultats détaillés ci-après permettent de le soutenir, l'activité collective au sein de l'équipe réseau évolue. Ce faisant, de l'apprentissage et du développement professionnels sont générés. Nous défendons donc le résultat selon lequel, les conditions théoriques ne sont pas réunies pour conclure à l'émergence d'un TA réseau.

Ce résultat est travaillé à l'occasion de quatre sections distinctes.

La Section 1 analyse l'inexistence d'une intention propre collective à l'équipe réseau.

La Section 2 détaille la transformation de l'activité collective au sein du réseau, au cours du déploiement du dispositif transformatif.

La Section 3 détaille les traces d'apprentissage et de développement professionnels à l'échelle du collectif réseau.

En conclusion, la Section 4 présente de manière synthétique les principaux résultats détaillés. Sur cette base, le caractère heuristique de l'hypothèse auxiliaire est interrogé.

Section 1. Une absence d'intention propre au réseau

L'analyse de l'activité collective de l'équipe réseau témoigne d'une trajectoire significativement différente de celle de l'entité collective école. Par exemple, aucune intention propre collective au réseau ne peut être appréhendée au cours du déploiement du dispositif transformatif. Ce résultat est développé en suivant.

1. La nécessité d'appréhender les activités inter-écoles pour s'engager dans l'activité collective réseau

1.1 Des enseignantes davantage membres des équipes école que d'une équipe réseau

Réunies en deux sous-groupes lors de la première séquence de formation en réseau (Temps D4), les enseignantes des différentes écoles ont été invitées à décrire leurs pratiques, les difficultés éprouvées en lien avec celles-ci et les problèmes de métier qui en émergeaient. À la suite de cela, l'ensemble des enseignantes ainsi que les trois formateurs se sont réunis en grand groupe pour formaliser un problème de métier partagé par l'ensemble des écoles (Extrait 34).

Extrait 34 : Verbatim Temps formation-travail en réseau D4

F2 [51:22] : Alors, maintenant, au regard de ce que nous avons chacun vécu dans nos groupes, on aimerait déterminer dans notre problématique ce qui est donc commun au territoire, ce qui nous rassemble tous, et ce qui est ensuite spécifique à chaque école. C'est-à-dire : qu'est-ce qui fera vraiment partie de notre territoire apprenant ?

EB3 : En commun forcément l'autonomie des élèves.

EA4, EA1 : Oui...

EB3 : Le tutorat.

F1 : Par rapport aux groupements d'élèves...

EB3 : L'espace, au niveau de l'espace...

EA4 : Les aménagements...

EB3 : Oui, les aménagements de l'espace particulier.

F2 : L'aménagement spatial ?

EB3, EA4 : Oui.

EB3 : On essaie tous de trouver des solutions différentes d'aménagement. (...)

F1 [59'11] : Donc ensuite par rapport à la mise en œuvre des espaces d'apprentissage en fonction des besoins d'apprentissage identifiés chez les enfants. (...)

F2 : Peut-être que l'on peut rajouter juste pour l'école EA, cette dimension d'approfondir le langage, le lexique aussi que l'on ne va pas autant travailler peut-être dans les autres écoles ?

EA4 : Oui.

F1 : (à écrire) dans (la colonne) spécifique à chaque école.

EA4 : C'est vraiment... Enfin, ça fait vraiment partie des besoins des élèves là. Alors que les autres (écoles) c'est plus l'autonomie sans axer autant sur le langage.

EB1 acquiesce.

EA1 : C'est vivre les mots pour les mémoriser...

F2 : Oui, c'est ça. Bon bien, très bien, merci beaucoup pour toutes ces précisions. (...)

L'analyse de cet extrait permet d'identifier et de formaliser le problème de métier considéré finalement comme partagé par les enseignantes du réseau : **Comment faire en sorte que les élèves développent une autonomie sur les ateliers/espaces d'apprentissage ? Ce problème a été plus précisément scindé en plusieurs questions : comment penser l'étayage de l'enseignante et l'évolution progressive de l'espace d'apprentissage ? Comment développer la coopération entre élèves ? Comment structurer l'apprentissage du lexique lié à l'espace d'apprentissage ?**

À ce stade de la formation, malgré la formalisation de ce problème partagé, aucune trace relevant de l'intention propre du collectif réseau ne peut être appréhendée au sein des données. En effet, en fin de réunion, un échange entre les enseignantes et les formateurs s'est engagé. Il s'agissait de prioriser les apports souhaitables pour construire des solutions envisageables répondant au problème formalisé (Extrait 35).

Extrait 35: Verbatim Temps formation-travail en réseau D4

F2 [1'16'28] : Puisque l'on se retrouve mercredi pour la suite de ce temps en réseau, quels sont les thèmes au regard de tout ce que vous avez dit que vous aimeriez travailler pour la formation de la semaine prochaine ?

EA4 : On en avait discuté, on s'accorderait tous sur l'autonomie (...).

F2 : On avait songé aussi, et vous nous dites si cela vous convient : le travail sur la coopération entre élèves sur un atelier, et sur la maîtrise du vocabulaire, comment on le découvre, comment on le structure ? (...) Quelle progressivité (sur les espaces d'apprentissage) pour devenir autonome ? L'étayage de l'enseignant ? La coopération entre élèves, ça vous...

EB3 acquiesce.

EA4 : Oui, oui, aussi...

F2 : Est-ce que tout le monde se sent représenté dans ce que l'on vient de dire... ?

EB3, EA2, EC1 acquiescent,

EA4 : Oui, oui...

L'analyse de cet extrait donne à voir la présence d'un consensus entre les formateurs et enseignants quant aux contenus envisagés. Une des formatrices formalise les thématiques d'ateliers pour la suite de la formation : la coopération entre élèves, la progressivité de l'espace d'apprentissage et l'étayage de l'enseignant sur celui-ci, l'enseignement du vocabulaire spécifique. Les enseignantes adhèrent à cette proposition.

L'analyse fine de la séquence de formation laisse à penser qu'il n'y a pas encore de véritable intention propre au collectif réseau à ce Temps D4. Dans le détail, la formatrice F2 a questionné les enseignantes sur les apports possibles pour répondre au problème de métier formalisé à l'échelle du réseau (Extrait 35, précédent). S'ensuit une réaction spontanée de la part des enseignantes. La Photo 16 représente une capture photo de l'instant considéré. Les flèches colorées permettent de mettre en exergue les directions des regards des participantes. Chaque équipe pédagogique est représentée par une couleur différente (par exemple, en vert pour l'équipe pédagogique de l'école EB).



Photo 16 : Discussions spontanées par école, générées par une question posée par F2 au Temps D4, ciblant l'activité collective de l'équipe réseau.

Bien que les données ici exploitées soient extrinsèques et mériteraient sans doute d'être agrémentées d'une autoconfrontation, l'analyse de cette Photo 16 permet néanmoins de mettre en exergue que les enseignantes se tournent, participent du regard ou échangent entre équipe pédagogique d'école à l'annonce de la question posée par la formatrice F2. Les enseignantes ne sont pourtant pas regroupées par école dans la salle. Cependant la posture des corps, l'orientation des regards de chaque enseignante à l'annonce de la question posée par la formatrice traduisent une communication interne aux écoles. En somme, malgré la

formalisation d'un problème de métier partagé pour l'ensemble des écoles, l'analyse de cette capture photo donne à voir l'existence prégnante des équipes écoles. Autrement dit, à ce stade du dispositif, les enseignantes restent encore plutôt des membres des équipes écoles que d'une entité réseau.

En suivant nous détaillons des circonstances possibles relatives à l'absence d'intention propre au réseau.

1.2 La construction singulière du problème de métier devant être partagé au sein du réseau

À ce niveau de développement, il est intéressant de souligner que le problème de métier formalisé dans le temps de formation en réseau n'est pas du tout construit de la même manière que celui formalisé au sein de l'EA.

Au sein du réseau, le « problème partagé » s'est formalisé à partir d'interrogations communes aux écoles, quant à des solutions à mettre en œuvre. Ce sont moins les difficultés d'apprentissage des élèves qui semblent communes aux enseignantes de l'équipe réseau, que des interrogations professionnelles sur les solutions qu'elles envisagent : « *En commun forcément (la recherche de) l'autonomie des élèves, (...) on essaie tous de trouver des solutions différentes d'aménagement de l'espace, (...) de groupements* ».

De plus, au sein de l'équipe réseau, ces questionnements résonnent entre enseignantes de l'équipe réseau, donnant le sentiment de difficultés partagées, communes. Ainsi, ces difficultés professionnelles évoquées n'apparaissent pas comme directement interreliées, contrairement à celles exprimées au sein de l'entité collective école A.

1.3 Un problème de métier partagé en apparence seulement à l'échelle de l'équipe réseau

Outre cette construction singulière du problème de métier, il peut être aussi mis en évidence que les enseignantes engagées dans la séquence de formation en réseau tentent de

situer quels pourraient être les liens entre les écoles. Elles cherchent ainsi à se projeter dans la formation en réseau. Nous détaillons ce résultat ci-après.

Au Temps D4 du dispositif transformatif, la première séquence de travail en réseau a débuté par un tour de table afin que les enseignantes se présentent. La formatrice (F1) a ensuite pris la parole et a énoncé les « *objectifs de formation* » à l'ensemble des enseignantes : « *L'objectif à long terme de cette constellation, va être de nourrir un réseau à travers les pratiques de chaque enseignante et en l'occurrence en analysant trois pistes professionnelles. Le point commun de vos trois écoles est une modalité de travail qui est l'espace d'apprentissage. Au niveau de l'objectif à court terme, il s'agit de présenter vos pratiques pour pouvoir en dégager des thématiques de travail communes* ».

Lorsqu'elle est autoconfrontée à ce temps de formation en réseau, EB1 dit notamment « *chercher à comprendre le lien entre les équipes écoles qui composent l'équipe réseau* » (Extrait 36).

Extrait 36 : EAC EB1 film formation réseau D4 séquence 2.

C : *Qu'est-ce que c'est pour toi ce moment-là ?*

EB1 [00:03:03] : *C'est la présentation de la constellation pour faire du lien entre les équipes.*

C [00:03:08] : *Et comment dire, il me semble que tu écoutes? Écouter là, c'est quoi ? Qu'est-ce que c'est pour toi ce moment ?*

EB1 [00:03:24] : *Commencer à comprendre vraiment le lien entre les équipes parce que jusqu'à présent, on était par petits groupes et on n'avait pas la vue d'ensemble. Plutôt comprendre la vue d'ensemble et le lien.*

C [00:03:37] : *Pour pouvoir se projeter dans la suite ?*

EB1 [00:03:39] : *De la formation.*

C [00:03:40] : *Et concrètement, qu'est-ce que tu en a compris ?*

EB1 [00:03:46] : *Pour l'instant, pas grand chose.*

L'analyse de cet extrait permet de formaliser la règle suivie par la EB1 lorsqu'elle rend compte de son activité au début de ce temps de formation en réseau. À cet instant, elle suit la règle (R1EB1) [« *Écouter la présentation de la constellation* » vaut pour « *n'avoir travaillé au préalable qu'en petits groupes (école)* », ce qui permet d'obtenir pour résultat de « *commencer à comprendre vraiment le lien entre les équipes pour pouvoir se projeter dans la formation* »]. À cet instant, l'intention d'EB1 est significative : « *Commencer à comprendre vraiment le lien entre les équipes pour pouvoir se projeter dans la formation* ». Elle cherche donc à, pour ainsi dire, basculer de sa propre activité individuelle, voire à celle collective de

son école, à une activité collective partagée à l'échelle du réseau. La compréhension des liens pouvant être tissés entre les écoles semble donc être une condition à la participation de cette enseignante. Toutefois, elle n'y parvient pas. Elle dit ne pas identifier encore ce qui lie les activités des enseignantes des différentes écoles.

Ces éléments d'analyse sont confirmés par d'autres extraits d'entretien d'autoconfrontation d'EB1 à la première séquence de formation (Temps D4). C'est notamment le cas, lorsque EB1 est autoconfrontée à un temps lors duquel EA1 présente la pratique de son école EA et EB1 lui pose quelques questions. Questionnée par la chercheuse EB1 signifie son activité (Extrait 37).

Extrait 37 : EAC EB1 film formation réseau D4 séquence 1.

C [00:07:11] : *Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?*

EB1 [00:07:17] : *Là, je commence à me poser des questions.*

C [00:07:19] : *Se poser des questions, c'est quoi ? Si je devais le faire à ta place ?*

EB1 [00:07:21] : ***Essayer de comprendre comment elles mettent en place leur atelier. Et aussi par rapport à ma pratique future, parce que je ne serai pas toujours à l'école EC ! Je me projette aussi pour plus tard. Là, je me sers de leur expérience pour m'enrichir.... Je me nourris de leur expérience.***

C [00:08:11] : *Tu emmagasines leur expérience pour ta pratique... soit à court, soit à long terme ?*

EB1 [00:08:18] : ***Plutôt à long terme. (...)***

C : *Qu'est-ce que tu emmagasines exactement ? Qu'est-ce que tu gardes en tête ?*

EB1 [00:08:36] : ***Mais de ne pas avoir peur... Elles ont parlé de problèmes de lexique et d'autonomie, mais elles se lancent quand même dans cette expérience, qui est forcément très enrichissante. Ils sont tout seuls. Ils sont autonomes totalement et elles trouvent des petites astuces en passant par le jeu pour apporter le vocabulaire. Il ne faut pas se freiner... Ce n'est pas parce qu'ils ne comprennent pas le lexique qu'ils ne sont pas capables. (...)***

C [00:09:33] : *Du coup, tu es satisfaite d'avoir participé à un atelier comme ça ?*

EB1 [00:09:46] ***Ah... Oui, oui. Pas en lien avec ce qu'on fait en ce moment mais pour plus tard, oui.***

L'analyse de cet extrait nous renseigne sur la règle suivie par EB1 pour signifier son activité à cet instant de présentation des pratiques (R2EB1) : [« *Se poser des questions* » vaut pour « *écouter la présentation de la pratique de l'EA* » ce qui permet d'obtenir pour résultats de « *tenter de comprendre ce que les enseignantes de l'école EA mettent en place* » et de « *se nourrir de leurs expériences pour sa pratique future* »].

À cet instant de la formation en réseau, EB1 tente, là encore, de « *comprendre ce que les enseignantes de l'école EA mettent en place* ». Complémentairement, elle cherche à « *se nourrir* » de ces expériences menées dans d'autres écoles. De fait, elle cherche à optimiser « *sa pratique future* (dans un autre contexte) » et emmagasine de l'expérience exploitable « à

plus long terme ». EB1 est assez explicite sur le fait que ce qu'elle découvre dans la pratique de ses collègues n'est « *pas en lien avec ce qu'elles font (au sein de sa propre école avec ses collègues) en ce moment mais pour plus tard* ».

L'étude de l'activité de cette enseignante en particulier est assez révélatrice de ce que font et vivent les enseignantes impliquées dans la formation en réseau. Chacune tente d'être à l'écoute des présentations des autres enseignantes, en particulier lorsqu'elles sont attachées à d'autres écoles, pour en tirer des bénéfices personnels. Pour le moment, aucune ne semble engagée dans la construction d'une intention partagée ayant de près ou de loin à voir avec l'institution d'un problème transcendant les écoles. Autrement dit, aucune intention propre au réseau n'est saisissable dans les propos des enseignantes interrogées. Ces dernières s'attachent plutôt à comprendre les liens possibles à établir entre les écoles mais elles perçoivent aussi des décalages entre les problèmes et les besoins d'apprentissage des élèves « situés », qui diffèrent au sein des contextes écoles. Le dispositif a donc bel et bien contribué à la formalisation d'un problème professionnel partagé par les enseignantes des trois écoles (construire l'autonomie des élèves). Cependant, il apparaît également qu'à ce temps du dispositif ce problème semble comme trop générique pour permettre aux enseignantes de s'y retrouver et de s'engager dans une activité collective de réseau.

2. La perception de jugements portés sur la pratique de classe

Une autre circonstance semble pouvoir être avancée pour justifier le fait que l'entité réseau ne commence pas à émerger en ce début de dispositif de formation. Elle peut être associée à la nature de l'activité engagée par l'une des formatrices lors du temps d'analyse de pratiques à partir des photos (Séquence 2, atelier 2, formation-travail en réseau, Temps D4).

Lors de son EAC sur le premier Temps de formation en réseau (Temps D4), EA1 évoque un échange avec sa collègue d'école EA4, à la suite de l'analyse de sa propre pratique de classe en réseau (Extrait 38).

Extrait 38 : EAC EA1 au temps de formation réseau (séquence 1+2)

EA1 [1'04'56] : Ça a été difficile (durant l'atelier), F1 a été rude avec EC1 (enseignante novice de l'école EC). Mais ma collègue EA4 ne souhaite pas forcément que ce soit (dit)... Je lui ai répondu :

« non, écoute, je vais en parler à la chercheuse (C), parce que j'ai compris que dans cette formation, le but c'était qu'on se forme nous, entre nous, etc... ». Tu (chercheuse) as même évoqué l'idée d'être filmées, si après tu as un jugement derrière... Comment les enseignantes vont s'engager ? Et en plus, EC1, c'est une petite jeune ! Nous... On a dit en rigolant, nous, on est des dinosaures... ! Mais... Enfin, je veux dire, c'est dur quoi. Du coup, ma collègue EA1 essayait de sauver la petite jeune lors de ce temps de formation...

Selon EA1, EA4 et son groupe de formation se sont trouvés un peu en difficulté lors de ce temps de formation en réseau (séquence 2, atelier 2). L'activité de la formatrice est qualifiée de « *rude* » à l'égard d'une enseignante novice du groupe (EC1). À l'instant considéré, la participation d'EA4 à l'activité collective de formation se trouve finalement transformée. Au lieu d'entrer en analyse sur la pratique exposée comme la situation de formation le supposait, elle « *essaye de sauver la petite jeune* » qui n'appartient pas à son équipe pédagogique par ailleurs. D'autre part, le jugement ici porté sur la pratique de la formatrice influence l'acceptabilité à plus long terme de certaines situations de formation proposées : « *Tu (la chercheuse) as même évoqué l'idée d'être filmées, si après tu as un jugement derrière... Comment les enseignantes vont s'engager ?* ». Il est en effet prévu que lors de la prochaine séquence de formation en réseau les analyses de pratiques se fassent à partir de captations vidéo de classe des enseignantes. Cette modalité de formation est alors remise en question : « *Je lui ai dit, non, écoute, je vais en parler à la chercheuse, parce que j'ai compris que dans cette formation, le but c'était qu'on se forme nous, entre nous...* ».

Le point de vue d'EA1 est qui plus est partagé par d'autres enseignantes. En fin d'EAC relatif à cette première séquence de formation en réseau, EB1 revient, elle aussi, sur les échanges déroulés avec une collègue de son école (Extrait 39).

Extrait 39 : EAC EB1- seconde séquence de formation en réseau

C [00:55:13] : *Juste une chose quand vous êtes sorties de la formation...*

EB1 [00:55:17] : *Oui ?*

C [00:55:17] : *Vous avez pas mal discuté avec EB2 ?*

EB1 [00:55:21] : *Oui ? Non, pas trop. Juste, on a échangé sur ce qu'elle avait fait et ce qu'on avait fait. Et très vite... hmm... On a prévu d'en reparler vendredi.*

C : *D'accord, ça marche.*

EB1 : *Après, on a détecté une petite limite, surtout EB2 qui a l'impression qu'on a été placé dans les espaces d'apprentissage alors qu'à la base, ce n'était pas du tout notre questionnement. À la base on était sur l'accueil et nous on ne vise pas forcément les ateliers d'apprentissage. Et nous, EB2, elle, disait qu'elle avait un peu mal vécu son moment de formation (séquence 2, atelier 2) dans le sens où elle avait un peu l'impression que notre pratique était jugée parce qu'on avait parlé des espaces d'apprentissage... Alors qu'à la base c'était pas du tout notre entrée... J'attends de voir de*

vive voix avec elle et EB3 ce qu'elles en pensent. Parce qu'on est resté sur ça... Elle était un petit peu refroidie, quoi.

C [00:56:27]. *Comment vous voulez faire pour la réunion ? Vous souhaitez qu'il y ait un formateur ou qu'il n'y ait pas de formateurs pour le coup comme ça, ça vous permet de débriefer ?*

EB1 [00:56:53] *Oui, je pense que c'est mieux qu'on l'on discute entre nous et après éventuellement une réunion avec un formateur.*

Cet extrait renseigne sur le fait qu'EB2 questionne elle aussi son engagement dans la formation percevant du jugement, plutôt négatif, porté par la formatrice sur sa pratique et plus largement sur la pratique de son école (EB). Ces éléments corroborent l'analyse précédente et questionnent l'activité de la formatrice lors de ce premier temps en réseau. Pour plusieurs enseignantes cette activité n'était pas adaptée et déstabilisatrice. Cela remet quelque peu en jeu leur investissement dans le dispositif de formation et plus particulièrement lors des séquences d'analyse menées en réseau. Ce résultat invite à considérer l'importance de la mise en confiance des membres de l'entité, d'autant plus en début de dispositif. Il s'agit d'adopter un cadre propice à l'analyse de l'activité collective conscient pour tous, de maîtriser et différer le registre du jugement pour permettre l'engagement des individus dans l'activité collective.

Section 2. Une transformation de l'activité collective à l'échelle du réseau

1. L'émergence d'une coopération inter-écoles

À partir du Temps D10.1 de formation en réseau, les modes d'activité collective se transforment à l'échelle du réseau. À la demande de quatre enseignantes, des Temps d'observation inter-écoles sont en effet organisés. Dans le détail, EB3, EC2 (voir Annexe 7) et EC1 (Photo 17) se rendent à des moments distincts dans l'école EA pour observer la pratique développée dans cette école. EA1, quant à elle, se rend dans la classe d'EC2 et EC1 de l'école EC (Photo 18), pour observer la pratique de ces dernières.

La Photo 17 donne à voir EC1 prenant des notes lors de son observation dans la classe d'EA2. Ce Temps de formation correspond au Temps de situation de classe aménagée D10.1 dans l'école EA. EA1 et EA2 travaillent à la formation d'élèves tuteurs de l'espace cuisine.



Photo 17 : Capture photo du temps d'observation d'EC1 dans la classe d'EC2, au Temps de coenseignement D10.1

La Photo 18 donne à voir EC2 dans sa classe, coenseignant avec EA1. Ce Temps de formation s'est déroulé une semaine avant la fin de la formation (D12), à la demande d'EA1. Cette dernière souhaitait observer les espaces d'apprentissage mathématiques mis en place par les enseignantes de l'école EC.



Photo 18 : Capture photo du temps d'« observation » d'EA1 dans la classe d'EC2 et EC1 sur un Temps ordinaire de classe, après D11

L'analyse de ces traces photo ainsi que de certains courriels (voir Annexe 7) révèle qu'au sein du réseau, de la coopération s'ajoute à la collaboration existante entre les enseignantes des différentes écoles. Les questionnaires de fin de formation renseignés par ces dernières le confirment également. Dans ceux-ci, les enseignantes soulignent le caractère enrichissant des observations inter-écoles (Annexe 8). Ces observations relèvent d'un manque (e.g. Annexe 8 : « *prévoir une observation dans chaque école afin de s'approprier davantage la culture de l'autre* ») souligné par d'autres enseignantes qui ne les ont pas vécues. Ce type de pratique apparaît aux yeux des enseignantes comme nécessaire pour fonder une « culture partagée » à l'échelle du réseau. Ces éléments pourraient laisser penser qu'il y a progressivement émergence d'une entité collective réseau, comme pour l'entité collective école (EA). Cependant, deux aspects diffèrent dans l'évolution des modes d'activité collective. D'une part, temporellement, la coopération qui s'institue entre certaines enseignantes se réalise entre les Temps D10.1 et D12, soit en toute fin du déploiement du dispositif transformatif. Il est à noter qu'au-delà de D12, l'activité collective des enseignantes n'est plus soutenue par le dispositif transformatif. D'autre part, les intentions poursuivies par les enseignantes lors de ces Temps d'observation inter-écoles semblent différer. Cet aspect est détaillé dans le point suivant.

2. Des intentions individuelles propres aux enseignantes

De manière significative, l'analyse des intentions des enseignantes lors de ces Temps de coopération en situation de classe témoigne d'une absence d'intention propre à une potentielle entité réseau. Les observations menées par les enseignantes ne se font pas « au nom de », ni « pour » une entité collective réseau. Elles contribuent essentiellement à l'enrichissement de leur pratique individuelle, à partir des expériences des autres membres du réseau. Nous détaillons un exemple caractéristique ci-après.

Au temps D10.1, EC1 s'est rendue dans l'école EA pour observer la pratique de cette école - soit la mise en œuvre de l'espace d'apprentissage cuisine⁷³. Ce jour-là, EC1 a pu observer deux enseignantes, EA1 et EA2, réunies dans la classe d'EA2 pour un temps de coenseignement. Lors de ce Temps de classe, EA1 a supervisé l'espace d'apprentissage cuisine, sous l'observation d'EA2 et EC1. À l'instant considéré, elle a demandé à deux élèves cuisiniers de réunir les ustensiles à l'aide du livret recette et d'une fiche contrôle. Elle a également demandé aux autres élèves de la classe d'intervenir s'ils constataient un problème (formation au tutorat). EC1, observatrice, revient sur cet instant lors de son entretien d'autoconfrontation (Extrait 40) :

Extrait 40 : EAC au Temps de Classe 10.1 - coenseignement entre EA1 et EA2, observé par EC1 dans l'école EA

C [23:52] : *C'est ça, EC1 ? C'est ce moment-là ?*

EC1 : *Oui, c'est ça, c'est quand elle leur fait préparer pas à pas les ustensiles et en comparant au fur et à mesure au livret recette et la fiche support, que j'aurais aimé faire....*

C : *Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là, EC1 ?*

EC1 : *Je prends des notes sur différentes étapes.*

C : *Si je prends des notes à ce moment-là, à ta place, que dois-je faire précisément ?*

EC1 : *Il me semble que je note les enfants préparent les ustensiles et les pairs peuvent intervenir et après, je vais plus loin, je prends des notes sur le modèle du tutorat que l'enseignante véhicule. L'enseignante ne dit rien, mais invite les pairs à eux intervenir - "Ah, oui, mais dis-leur toi". Ce n'est pas elle qui va se positionner.*

C : *Tu prends aussi des photos, j'ai vu. Qu'est-ce que cela apporte ?*

EC1 : *Une mémoire visuelle.*

C : *Qu'est-ce que tu vises à ce moment-là ?*

EC1 : *De le réinvestir plus tard... Mon premier vœu, c'est quand même des grandes sections dédoublées (le contexte de classe de EA1 et EA2) en REP. C'est sûr que si j'avais un tel vœu, je réinvestirai la recette du gâteau au yaourt, avec tous les outils, c'est certain.*

C : *Tu es satisfaite de cette situation de formation ?*

EC1 : *Oui, oui !*

C : *Pour les raisons que tu viens d'énoncer précédemment, « emmagasiner de l'expérience » ?*

EC1 [26:46] : *Oui, de l'expérience et de me rendre compte de jusqu'où on peut amener les enfants en termes d'autonomie. Là, j'ai été plus loin qu'au temps de formation réseau, car là, c'est le tutorat et vraiment la place de l'enseignante également.*

L'analyse de cet extrait d'EAC permet de formaliser la règle suivie par EC1 lorsqu'elle observe la collègue EA1 de l'école EA (R3'EC1) : [« *Prendre des notes sur les différentes étapes observées* » vaut pour « *noter que les élèves préparent les ustensiles* », « *noter les*

⁷³ EC1 a ainsi participé à deux temps de situation de travail aménagée au Temps D10.1, l'un organisé dans sa propre école, l'autre au sein de l'école EA.

interventions d'EA1 en direction de ses élèves », « prendre des photos », ce qui permet d'obtenir pour résultats de « réinvestir cette pratique plus tard » et de « prendre la mesure de niveau d'autonomie atteignable par les élèves »] (Annexe, Tableau 44). Autrement dit, lors de ce temps de coopération inter-écoles, EC1 ambitionne l'enrichissement de sa pratique personnelle, pour réinvestir ces expériences dans sa propre classe, dans un futur proche ou lointain⁷⁴.

Ce temps d'observation est d'ailleurs source d'une grande satisfaction pour l'enseignante EC1 puisqu'il contribue à nourrir sa pratique. Elle poursuit ainsi après avoir signifié ses actions lors de l'entretien d'autoconfrontation (Extrait 41) :

Extrait 41 : EAC au Temps de Classe 10.1 - coenseignement entre EA1 et EA2, observé par EC1 dans l'école EA :

« Moi, dans les temps de formation (en réseau), j'ai beaucoup moins appris que dans les temps d'observation en classe, j'aurais trouvé plus enrichissant d'aller en observation dans toutes les classes, de vivre concrètement au moins une fois chaque atelier qu'on présentait : les sens (école EB) ; ... C'est difficile de s'imaginer, il y a des tas de détails que l'enseignante ne peut pas forcément dire et verbaliser lorsqu'on a des présentations (lors des Temps réseau) d'une part, et d'autre part, forcément comme elles peuvent oublier de nous dire des choses, nous on ne le relève pas, on n'a pas de questions à ce sujet. Par exemple là, peut-être que pour EA1 c'est tellement évident d'utiliser une boîte (placée sous les pots à remplir de farine et de sucre) qu'elle n'en a même pas parlé. Et moi, quand elle disait des pots, jamais (je pensais à ça), je continuais avec des pots de yaourt. Il y a des tas de détails qui sont très très importants, je trouve, oui. Si j'avais eu plus tôt la formation, et je n'étais pas trop satisfaite de ma séquence... Je pense que j'aurais mis en place l'atelier de l'école EA (de manière durable, cette année) !»

L'analyse de cet extrait révèle que pour cette enseignante, l'observation en classe complète finalement ce qui avait été évoqué, voire visionné, lors des temps de formation en réseau. EC1 explicite notamment qu'elle y relève des détails très signifiants pour elle alors même qu'ils sont « *inconscients* » pour la collègue qui donne à voir sa pratique. En outre, elle signale qu'elle aurait souhaité observer plus tôt la pratique développée au sein de l'entité collective école EA. Elle aurait ainsi pu se l'approprier plus tôt dans l'année : « *Si j'avais eu plus tôt la formation, - et je n'étais pas trop satisfaite de ma séquence... Je pense que j'aurais mis en place l'atelier de l'école EA (de manière durable, cette année) ».*

⁷⁴ Ce résultat est amplement détaillé dans la partie IV. Résultats, Chapitre 2, 1.2 p.272, concernant le développement professionnel au sein de l'entité réseau, soutenu par l'observation inter-écoles.

Finalement, il n'y a donc pas trace ici d'une intention propre collective à l'échelle du réseau. L'absence de cette condition théorique, nous amène à conclure qu'il n'y a d'émergence d'un TA réseau.

Alors que le dispositif de formation favorise, pour ainsi dire l'émergence d'une entité collective école, source d'apprentissages et de développement professionnels chez les enseignantes, il ne nourrit pas le réseau. Parmi les explications possibles celle relative au fait qu'il a fallu du temps aux écoles pour construire leurs solutions avant de les partager à l'échelle du réseau semble particulièrement heuristique.

3. Une coopération inter-écoles source de désaccords « retenus »

Les temps d'observation inter-écoles ont essentiellement nourri des intentions individuelles. En outre, il est à noter qu'ils ont aussi alimenté un potentiel de controverses au sein de l'activité collective réseau. Le résultat du chapitre 1, paragraphe 2.3 montrait que l'expression de désaccords entre enseignantes- doublée d'une recherche de consensus - était constitutive de l'activité collective d'un TA école.

Or, il s'avère que certains désaccords entre enseignantes inter-écoles, sont tus à l'échelle du réseau, en fin de dispositif. Ces controverses « retenues » au sein du réseau révèlent sans doute un frein à l'émergence de l'entité collective réseau. Ce résultat peut, par exemple, être appréhendé grâce à l'analyse de l'activité d'EB3. Nous l'illustrons en suivant.

Au cours d'une observation inter-écoles, EB3 a observé la pratique de l'école EA, dans la classe d'EA4, enseignante d'élèves de Petite et Moyenne sections.

Lors du Temps de travail-formation en équipe école EB (D11), qui a fait suite à cette observation, EB3 l'évoque positivement à ses collègues EB1 et EB2, mais aussi aux deux formatrices F1 et F2 et la chercheuse présentes.

À l'instant considéré, EB3 évoque plus précisément un aménagement de l'espace d'apprentissage cuisine auquel elle aurait, elle, procédé en de telles circonstances (Extrait 42) :

Extrait 42 : Temps D11 de travail-formation en équipe, école EB
EB3 [00:11:15] : Bin oui, ça donne envie (...)

EB3 : Je trouve qu'il (l'espace d'apprentissage cuisine) est bien. Franchement, il est bien.

C : Et, c'est quoi... Que tu trouves bien ?

EB3 : Je trouve intéressant... Leur autonomie, cette prise en charge des élèves, ce travail précis, d'avoir un objectif précis du début jusqu'à la fin. Et d'utiliser... Heu... Enfin, moi, j'y aurais mis autre chose... (EB3 hésite et se ravise). Enfin, ce point-là, c'est autre chose.

C : Tu y aurais mis quoi ?

EB3 : J'aurais mis plus d'écrit (de travail sur l'écrit).

F2 : Mais c'est intéressant, tu peux leur dire ça demain.

EB3 : Mais c'était chouette... !

F2 : Mais si.. tu peux le dire demain cela aussi.

EB2 : [00:11:15] Moi ce que j'aime sur cet atelier, c'est bien sûr l'autonomie parce qu'ils sont tout seul sur l'atelier, ils le font de A à Z... Mais c'est aussi le lien avec la maison.

EB1 acquiesce.

EB2 : C'est quelque chose que l'on peut reproduire chez soi, qui a un vrai lien avec « la vie réelle », tu vois ce que je veux dire ? C'est quelque chose qui... « Cuisiner » : tous les enfants rêvent de cuisiner avec leurs parents. Là, ils cuisinent, ils ne font pas de l'écriture... Très scolaire.

EB3 : Oui, oui. Mais il faudrait quelque chose à rajouter... Pour que ce soit un peu plus « scolaire » ! J'aurais mis un peu plus de contenu. Par exemple, créer des étiquettes, coller les étiquettes sur la recette. Là, j'ai pris le beurre, allez hop, je colle le beurre.

EB2 : Je cherche le mot beurre.

EB3 (mime la scène) Ah oui : il me faut du beurre ! Allez, je vais aller chercher mon beurre. Je l'ai mis, allez c'est bon, je pose l'étiquette. Voilà, tu vois ?

F2 : Mmmh, je vois. Je comprends. Bien écoute, tu leur soumetts demain ?

F1 : acquiesce. Bien oui, il va falloir en discuter demain.

EB3 : (recule sur sa chaise, l'enseignante hésite à livrer son idée le lendemain).

C : C'est un peu l'esprit du réseau, tu sais ?

F2 : Oui, c'est ça !

EB3 : C'est bien, tu as une activité, une tâche, du tutorat. Et, j'y aurais mis un peu plus de contenu !

L'analyse de cet extrait révèle qu'EB3 considère qu'il existe un manque dans la déclinaison de l'espace d'apprentissage cuisine tel qu'elle l'a observé dans l'école EA. Cet espace lui pose en l'état problème : « *Mais il faudrait quelque chose à rajouter* », « *j'aurais mis plus d'écrit (de travail sur l'écrit)* ». Pour l'enseignante, la pratique déclinée dans l'école EA pourrait solliciter davantage l'engagement des élèves dans le travail sur l'écrit : « *Par exemple, créer des étiquettes, coller les étiquettes sur la recette. Là, j'ai pris le beurre, allez hop, je colle le beurre (l'étiquette beurre)* ». Les formatrices trouvant cette remarque « *intéressante* » invitent EB3 à la partager le lendemain en formation réseau, au Temps D12. EB3 hésite à formuler ses remarques.

Au Temps de formation-travail en réseau qui fait suite (D12), les enseignantes de chaque école présentent leur pratique, ses évolutions au regard des problèmes rencontrés et les solutions testées et conservées. À l'écoute des enseignantes de l'école EA, EB3 souligne

son intérêt pour la pratique développée. Contrairement à ce qu'elle avait pu partager la veille à ses collègues, elle n'ira pas jusqu'à partager ses remarques au réseau.

En synthèse, ce résultat permet d'avancer que l'activité collective à l'échelle du réseau évolue (avec l'émergence d'une coopération inter-écoles notamment). Néanmoins, d'un point de vue théorique, en fin de dispositif de formation, le réseau ne se présente pas encore sous la forme d'une entité collective. Pour le moment, le réseau ne se caractérise ni par une intention propre collective ni par de véritables activités collectives menées par les enseignantes des différentes écoles. D'un point de vue théorique, il n'y a donc pas d'émergence d'un TA réseau.

Section 3. Apprentissage et développement professionnels à l'échelle du réseau

1. La diffusion de la pratique de l'EA source de développement professionnel des membres du réseau

En fin du déploiement du dispositif transformatif (Temps D10.2), il est possible de constater que la pratique de l'école EA s'est diffusée. Au total, quatre enseignantes (EC1, EB1, EB2 et EB3) des écoles EB et EC engagées dans le réseau ont en effet signalé à la chercheuse un emprunt plus ou moins exhaustif à cette pratique.

Les photos ci-dessous prises dans les écoles EB et EC permettent de témoigner de cet emprunt (Tableau 18).

Tableau 18 : Captures photos de la réalisation de la pratique EA par des enseignantes du réseau



Capture photo pratique EA réalisée par EC1
(9/06/2021)



Capture photo pratique EA réalisée par EB2
(5/07/2021)



Capture photo pratique EA réalisée par EB3
(5/07/2021)



Photo envoyée par EB1, suite à la mise en
pratique EA (2/07/2021)

1.1 Une diffusion de la pratique soutenue par l'expérience narrée des enseignantes de l'EA en formation réseau

La diffusion de la pratique de l'école EA est, par exemple, appréhendable au sein de la pratique d'EC1. Une première circonstance soutient ainsi cette diffusion. Pour défendre ce résultat, nous caractérisons tout d'abord la transformation de la pratique d'EC1, avant d'en étayer les circonstances.

Tout au long de l'année scolaire lors de laquelle le dispositif transformatif a été mis en œuvre, EC1 et EC2, ont partagé la même classe au sein de l'école EC. Au cours du dispositif de

formation, elles ont notamment travaillé au développement du langage et de la coopération de leurs élèves sur des espaces d'apprentissages mathématiques (e.g. Photo 19).



Photo 19 : Capture photo de l'espace d'apprentissage « algorithmes »

Deux semaines après la fin du dispositif transformatif, EC1 a appelé la chercheuse pour lui signaler une transformation de sa pratique, nourrie par le dispositif transformatif. Celle-ci a fait l'objet d'une captation vidéo, puis d'un entretien d'autoconfrontation. La Photo 20 présente une capture du Temps de classe.



Photo 20 : Capture d'un Temps de classe ordinaire d'EC1, après D12, témoignant de la diffusion d'éléments de la pratique de l'école EA

Lors du temps de classe enregistré, EC1 débute la séance en réunissant l'ensemble de ses élèves au coin regroupement. Elle procède à un rappel auprès de ses élèves et à la présentation du livret recette support de l'activité (Extrait 43).

Extrait 43 : de classe pratique EC1 deux semaines après la fin du dispositif D12

EC1 : *Vous vous souvenez ? Quand est-ce qu'on a déjà rencontré la recette ? On a déjà fait deux préparations...*

e : *Les gâteaux aux yaourt et le bonhomme en pain d'épices.*

EC1 : *Exactement, mais vous vous souvenez, la recette elle était représentée comme une grande affiche. Et je me suis rendue compte que c'était compliqué pour vous de la comprendre. Alors, cette fois, j'ai fait un livret, comme pour le coin poupées.*

Il est intéressant de souligner que cet extrait renseigne sur le fait que EC1 a modifié sa pratique de présentation de la recette, support de travail des élèves. Elle précise aux élèves qu'elle s'est rendue compte que telle qu'elle avait présenté auparavant, « *c'était compliqué pour vous (les élèves) de la comprendre* ». Elle leur annonce avoir désormais présenté la recette sous forme d'un « *livret* ».

Autoconfrontée à cet instant de classe, EC1 précise à la chercheuse les circonstances qui l'ont conduite à modifier ses actions (Extrait 44).

Extrait 44 : EAC d'EC1 au temps de classe faisant suite au temps de formation réseau D12

C : *[01:57] Qu'est-ce qui est à l'origine du fait que tu m'as appelée ?... C'est l'utilisation du livret utilisé pour la recette de la salade de fruits ?*

EC1 : *J'aurais utilisé le format d'un livret comme j'ai pu le faire précédemment pour un espace de ma classe (coin poupée - transformation aussi en lien avec la formation), mais j'ai particulièrement repris certaines règles de présentation (de la pratique de l'école EA) : commencer par les verbes d'action, une page pour chaque étape, ne pas se prendre soi en photo mais des images communes à tout le monde, des conseils dont j'ai pu bénéficier lors de la formation en fait.*

C : *Tu identifies ça... Au temps de formation en réseau « clôture » (D12) ?*

EC1 [03:11] : *Oui, c'est ça, et peut-être aussi celui d'avant (D8). Il y en avait deux. (...)*

C : *[10:59] D'accord. Qu'est-ce que tu fais là, à cet instant de classe, EC1 ?*

EC1 : *Je les amène à comprendre... J'essaie de leur **expliquer pourquoi on va travailler autour d'un livret, à quoi va servir cet outil** finalement que je leur propose.*

C : *Essayer d'explicitier qu'ils vont travailler sur un nouveau support, si je me mets à ta place...*

EC1 : *C'est **faire du lien avec l'activité** (du jour), **le vocabulaire** et **faire comprendre à quoi va servir ce vocabulaire et ce livret**.*

C : *C'est faire du lien avec deux autres activités recette que tu as déjà menées, c'est ça ?*

EC1 : *Oui et **dire pourquoi la recette se présentera ici sous un format différent**, mais eux, les autres fois, ils peuvent avoir gardé la représentation mentale d'une affiche et s'attendre à une affiche, or là, c'est sous format d'un livret.*

C : *Du coup, c'est dire aux élèves : pas d'affiche, mais un format livret.*

EC1 : *Oui, parce que je me suis remise en question. Et ensuite je leur présente un livret avec les étapes qui sont ordonnées avec un ordre chronologique sur chaque page, c'est comme je prends un exemple : le coin poupée, un coin qu'ils sont tous amenés à fréquenter régulièrement.*

C : *Donc en fait tu refais en plus du lien avec l'image d'un livret présent dans un autre espace de la classe, c'est ça ?*

EC1 : *Oui, oui*

C : *Qu'est-ce que tu vises à ce moment-là ?*

EC1 : *D'une part, de faciliter la compréhension de ce qui va être proposé par la suite. Et qu'ils mettent du sens aux activités.*

C : *Tu es satisfaite ?*

EC1 : *Oui, je pense.*

C : D'où ça vient ?

EC1 [14:45]: Le livret, toujours pareil. (« Au temps de formation clôture du dispositif (D12) et peut-être aussi celui d'avant (D8)). Expliciter, non, c'est moi. Au cours des formations tout au long du Master 1.

L'analyse de cet extrait renseigne avec précisions sur la nature des changements réalisés par EC1 sur son support livret recette conçu pour les élèves. Elle précise ainsi maintenant utiliser des « *les verbes d'action, une page pour chaque étape, ne pas se prendre soi en photo mais des images communes à tout le monde* » (Annexe, Tableau 39 et Tableau 40).

Plus en avant, l'EAC permet d'identifier les circonstances de formation qui ont contribué à la transformation des actions et des significations d'EAC1. Selon cette dernière, ce sont les temps de formation-travail D8, puis D12 en réseau qui l'ont aidé à se développer professionnellement. Au cours de ces temps de formation, les enseignantes appartenant aux différentes écoles ont présenté oralement leurs propres outils et ont réalisé un retour d'expérience sur leur pratique de classe. La Photo 21 donne à voir l'un de ces instants de présentation. Les enseignantes de l'école EA présentent leur pratique et leurs outils aux enseignantes du réseau.



Photo 21 : Capture photo d'un temps de présentation de la pratique de l'école A en formation réseau (D12)

Autrement dit, c'est le récit d'expérience détaillé des enseignantes de l'école EA en formation-travail en réseau qui a ainsi contribué à la transformation de la pratique et des significations de l'enseignante EC1. Finalement, le partage de pratique effective par certaines

enseignantes a alimenté le développement professionnel d'une enseignante d'une autre école.

1.2 Un développement professionnel soutenu aussi par les temps d'observation inter-écoles

Outre le fait de profiter de certains récits d'expérience, certaines enseignantes ont su tirer profit de la coopération établie entre les écoles, coopération mise en œuvre sous la forme d'observations mutuelles⁷⁵. Cette deuxième circonstance propice au développement professionnel individuel est illustrée ci-après.

Dans le détail, le traitement et la formalisation des règles suivies par EC1 en contexte de classe ordinaire - deux semaines après la fin du dispositif transformatif- permet de retracer le développement professionnel réalisé, lié à la diffusion de la pratique de l'entité EA. De manière significative, six règles suivies par EC1 peuvent être formalisées grâce à son entretien d'autoconfrontation (Voir traitement Annexe 9, Tableau 39 à Tableau 50). Elles concernent :

- i) La conception du support livret recette (le format, la nature des photos, la présence de phrase simplifiée, avec une seule action, etc...) (R5EC1);
- ii) L'usage du support durant l'activité (l'élève lit une page et doit réaliser l'action avant de tourner celle-ci, l'enseignante habitue les pairs à intervenir en cas d'erreur) (R1EC1, R3EC1, R4EC1) ;
- iii) L'aménagement du matériel (les ingrédients et ustensiles sont mis à distance et non préparés par l'adulte) (R6EC1) ;
- iv) L'apprentissage du vocabulaire (l'élève énumère les listes d'ingrédients et ustensiles pour préparer le matériel) (R2EC1).

Le Tableau 19 offre une vue synoptique de ces nouvelles règles ayant gouverné l'activité d'EC1 en situation de classe ordinaire. De manière complémentaire, l'analyse des

⁷⁵ Ces temps d'observation inter-écoles ont été organisés à la demande des enseignantes.

éléments d'historicité explicités par EC1 au cours de son EAC permet de soutenir le résultat suivant. Quatre règles suivies par l'enseignantes, (R3EC1, R4EC1, R5EC1 et R6EC1), sont soutenues par le Temps d'observation inter-écoles D10.1. Ces éléments sont également présentés dans le Tableau 19.

Tableau 19 : Nouvelles règles ayant gouverné le travail de classe d'EC1, retracées à partir de l'EAC d'EC1 au temps de classe ordinaire après D12- Éléments d'historicité explicités

N° règle apprise Objet	Nouvelles règles suivies en contexte de classe ordinaire d'EC1	Éléments d'historicité explicités par EC1 lors de l'EAC
R1EC1 usage du livret	[« Expliquer pourquoi on va travailler autour d'un livret » vaut pour « faire du lien avec l'activité et le vocabulaire », « expliquer pourquoi la recette se présente sous un format livret » ce qui permet d'obtenir pour résultat « faciliter la compréhension du livret recette par les élèves et leur permettre de mettre du sens à l'activité »].	Pratique narrée des enseignantes EA - formation en réseau (Temps D8-D12) <i>EC1</i> : Le livret, toujours pareil. (« Au temps de formation clôture du dispositif (D12) et peut-être aussi celui d'avant (D8)).(Tableau 40)
R2EC1 Apprentissage du vocabulaire	[« Expliciter et faire apprendre le vocabulaire de la recette aux élèves » vaut pour « expliquer aux élèves qu'ils vont travailler le vocabulaire avec l'ATSEM », « expliquer aux élèves que ce vocabulaire permet de travailler en autonomie, de comprendre le livret recette » ce qui permet d'obtenir pour résultat de « rendre les élèves acteurs et autonomes »].	Pratique narrée des enseignantes EA - formation en réseau (Temps D8) « L'autonomie, c'est la formation. Je ne pensais pas que je pouvais atteindre une telle autonomie avec le travail autour d'une recette. Donc, c'est lors des retours dès les premiers temps de formation en réseau, lorsque EA1, le groupe de l'école EA nous a fait part de leur expérience.... ». (Tableau 41)
R3EC1 usage du livret recette	[« Présenter et préparer les ustensiles nécessaires à la recette » vaut pour « questionner un élève », « l'inviter si à s'appuyer sur le support livret recette » ce qui permet d'obtenir pour résultat de « faire comprendre à l'élève qu'il peut réaliser la recette seul à l'aide du livret »].	Observation inter-écoles (Temps D10.1 du dispositif). C : D'où ça vient ? EC1 : Cette présentation des ustensiles et de préparer les ustensiles pas à pas ? c'est lors de mon observation (...) lorsque EA1 coenseignait avec EA2. (Tableau 43-Tableau 44)
R4EC1 usage du livret recette	[« Essayer de donner le rythme aux étapes » vaut pour « faire exactement ce que fait EA1 », « devoir dire à un élève d'attendre s'il tourne la page sans avoir réalisé l'action », « solliciter un pair pour qu'il suggère un conseil à l'élève » ce qui permet d'obtenir pour résultat d'« amener les élèves à réaliser seuls la recette à plus long terme »].	Observation inter-écoles (Temps D10.1 du dispositif). EC1 : Oui, je pense parce que je le prends à une enseignante expérimentée, donc, oui. C : Cela provient du moment que nous venons de voir avec EA1 ? EC1 [29:14]: Oui, c'est à ce niveau. (Tableau 45-Tableau 46)
R5EC1 Conception du support livret recette	[« Concevoir un livret recette, support de travail de l'espace d'apprentissage cuisine » vaut pour « faire une page par étape », « illustrer la représentation imagier et écrite », « simplifier les phrases des étapes », « toujours commencer par un verbe d'action », et « choisir des images ne faisant pas figurer l'enseignante ou un élève » ce qui permet d'obtenir pour résultat d'« optimiser l'usage du livret recette pour le travail autonome des élèves »].	Pratique narrée Réseau D8-D12+ Observation inter-écoles (Temps 10.1 du dispositif) EC1 : Vraiment de la formation réseau, non... (...) les deux, en fait. Lors de la formation, je n'ai pas pu voir le livret, j'avais juste un écho de « il faut mettre une image, la nature des photos. ». Voir le livret, c'est lors de l'observation dans l'école A, que j'ai pu le prendre en photo... (...) les livrets non utilisés (Tableau 47).
R6EC1 Aménagement matériel ingrédient ustensile	[« Faire préparer les ingrédients par les élèves » vaut pour « cibler l'attention des élèves sur le livret : image et mot écrit », « solliciter un élève pour lire l'image », « ne pas poser soi-même les ingrédients sur la table », « inviter l'élève à poser l'ingrédient sur la table » ce qui permet d'obtenir pour résultat « que les élèves réalisent la recette »].	Observation inter-écoles (Temps 10.1 du dispositif) EC1 : C'est à l'observation dans l'école A (Temps D10.1). (Tableau 48 - Tableau 49)

Dans l'économie du texte, l'analyse revient sur deux de ces règles, particulièrement exemplaires du développement réalisé par EC1, soutenu par l'observation inter-écoles au temps D10.1. Elles ont été sélectionnées car elles permettent de détailler cette nouvelle circonstance singulière propices aux apprentissages de l'enseignante novice ici étudiés.

À l'instant considéré du temps de classe d'EC1, 10 de ses élèves sont assis autour d'une table sur laquelle est posé un livret recette « salade de fruits ». Derrière eux, sur une autre table, des ingrédients et ustensiles sont disposés. Après avoir présenté le livret recette en grand groupe, puis constitué le groupe de cuisiniers, EC1 demande alors à un élève d'énoncer et de prendre les ustensiles nécessaires pour la préparation de la recette.

Lors de son EAC, EC1 est tout particulièrement autoconfrontée sur son activité à ce moment de classe (Extrait 45).

Extrait 45 : Verbatim de l'EAC d'EC1 au Temps d'observation de la pratique de l'école EA

C : Qu'est-ce que tu fais là, EC1 ?

EC1 : Je demande à e, quels sont les ustensiles dont il va avoir besoin.

C : Demander quels sont les ustensiles, c'est ? Faire tourner le livret...

EC1 : Lui poser la question et faire répondre à la question en s'appuyant sur le support qu'il (l'élève) a devant lui.

C : Qu'est-ce que tu vises à ce moment-là ?

EC1 : Que l'enfant, je vise à essayer de faire comprendre à l'enfant qu'il peut ensuite réussir à réaliser seul la recette, la salade de fruit, en s'appuyant sur le livret. On ne peut pas me répondre comme ça... Il va falloir regarder le livret pour pouvoir savoir les ustensiles dont ils ont besoin.

C : Tu es satisfaite de ce moment-là ?

EC1 : Oui, (...)

C : D'où ça vient ?

EC1 : Cette présentation des ustensiles, hum... Et de préparer les ustensiles pas à pas comme ça, ça c'est lors de mon observation à l'école EA, lorsque EA1 coenseignait avec EA2.

Lorsqu'elle rend compte de son activité de classe, EC1 suit la règle (R3EC1) [« Présenter et préparer les ustensiles nécessaires à la recette » vaut pour « questionner un élève », « l'inviter à s'appuyer sur le support livret recette » ce qui permet d'obtenir pour résultat de « faire comprendre à l'élève qu'il peut réaliser la recette seul à l'aide du livret »] (Annexe, Tableau 43). Les éléments d'historicité évoqué par EC1 en témoignent, l'enseignante procède ainsi du fait de son observation d'EA1 dans l'école EA : « cette présentation des ustensiles, hum... et de préparer les ustensiles pas à pas comme ça, ça c'est lors de mon observation à l'école EA, lorsque EA1 coenseignait avec EA2 ».

Une autre règle (R4EC1), suivie par l'enseignante EC1, confirme ce résultat. L'observation inter-écoles soutient le développement d'EC1 et plus largement la diffusion de la pratique EA. Elle est détaillée en suivant.

Lors du même temps de classe, quelques instants plus tard, l'élève considéré tourne la page du livret recette alors même qu'il n'a pas complètement réalisé les actions attendues en page précédente. À cet instant EC1 intervient et s'adresse à l'ensemble du groupe d'élèves : « *Et ça, c'est vous qui devez lui dire : "Hey A., attends, on n'a pas encore préparé les ustensiles..."* ».

Autoconfrontée à l'instant de classe considéré, EC1 revient spontanément sur ses actions et les explicite à la chercheuse (Extrait 46).

Extrait 46 : EAC EC1 sur temps de classe au-delà de D12

EC1 : *Alors là, sourire, c'est typique ! C'est exactement ce que EA1 fait. Et ce que je reprends, mot pour mot. "Hé tu dois lui dire, hé attends..." ça c'est quelque chose que je ne faisais pas. Là, c'est moi qui serais intervenue et j'aurais dit : mais, attends, certes, la première partie, j'aurais dit A., pourquoi tu tournes la page ? Tu ne peux pas le faire, il faut attendre et c'est moi qui l'aurais donnée". Alors, que là, j'essaie de **préparer en même temps les autres enfants à interagir entre eux, pour moi, petit à petit m'effacer en fait.***

C : *Comment tu appelles ce moment-là ?*

EC1 : *Ce moment-là, je ne sais pas... Mais j'essaie de **donner le rythme aux étapes, c'est à dire faire comprendre aux enfants qu'on ne peut tourner la page uniquement que quand on a terminé de réaliser l'action qui est représentée. Et que si l'enfant tourne trop vite, comme ils sont toujours à plusieurs, les autres peuvent intervenir.***

C : *Si on récapitule, un, s'appuyer sur le livret, si l'enfant tourne trop vite, c'est l'arrêter et c'est solliciter les pairs ?*

EC1 : *Oui.*

C : *Ce que tu vises ?*

EC1 : *Ce que je vise, c'est que plus tard à terme, bon, j'aurais aimé, c'est **qu'ils soient en capacité de réaliser seuls la recette.***

C : *Tu es satisfaite de ce que tu as fait ?*

EC1 : *Oui, je pense parce que je le prends à une enseignante expérimentée, donc, oui.*

C : *Cela provient du moment que nous venons de voir avec EA1 ?*

EC1 [29:14]: *Oui, c'est à ce niveau, oui, à ce moment (observation d'un temps de classe inter-écoles, Temps D10.1).*

L'analyse de cet extrait permet de formaliser la règle alors suivie par EC1 pour rendre compte de son activité (Annexe, Tableau 45). À cet instant, elle suit la règle (R4EC1) [« *Essayer de donner le rythme aux étapes* » vaut pour « *faire exactement ce que fait EA1* », « *devoir dire à un élève d'attendre s'il tourne la page sans avoir réalisé l'action* », « *solliciter un pair pour qu'il suggère un conseil à l'élève* » ce qui permet d'obtenir pour résultat d'« *amener les élèves à réaliser seuls la recette à plus long terme* »]. Il est ici possible de soutenir que la pratique de

classe d'EC1 s'est enrichie. L'enseignante explicite d'ailleurs qu'auparavant, elle n'aurait pas procédé ainsi. Elle précise qu'elle serait « intervenue » en se centrant essentiellement sur l'erreur commise par l'élève et aurait sans doute « *donné directement la réponse* ».

Complémentairement, lorsqu'elle signifie ses actions, EC1 dit « *faire exactement ce que fait EA1* », une enseignante de l'école EA impliquée dans le réseau. EC1 précise que sa pratique a grandement gagné du temps d'observation réalisé dans l'école EA au Temps 10.1 (cf. Extrait déjà cité précédemment).

Le retour sur ce temps de classe observé au sein de l'école EA, permet effectivement de constater qu'EA1 sollicite deux élèves pour préparer les ustensiles à l'aide du livret recette. Alors qu'un des deux élèves commet une erreur, elle sollicite les pairs observateurs pour l'aider (« qu'est-ce qu'on peut dire à M. ? »). À cet instant EC1 est observatrice. Elle prend des notes sur ce qui se passe. Autoconfrontée à ce temps d'observation de la pratique d'EA1, EC1 précise à la chercheuse bon nombre d'éléments sur ce qu'elle en tire (Extrait 41).

Extrait 41 (déjà cité précédemment) : EAC au Temps de Classe 10.1 - coenseignement entre EA1 et EA2, observé par EC1 dans l'école EA

C [23:52] : *C'est ça, EC1 ? C'est ce moment-là ?*

EC1 : *Oui, c'est ça, c'est quand elle leur fait préparer pas à pas les ustensiles et en comparant au fur et à mesure au livret recette et la fiche support, que j'aurais aimé faire....*

C : *Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là, EC1 ?*

EC1 : *Je prends des notes sur différentes étapes.*

C : *Si je prends des notes à ce moment-là, à ta place, que dois-je faire précisément ?*

EC1 : *Il me semble que je note les **enfants préparent les ustensiles et les pairs peuvent intervenir et après**, je vais plus loin, je prends des notes sur le modèle du tutorat que l'enseignante véhicule. **L'enseignante ne dit rien, mais invite les pairs à eux intervenir - "Ah, oui, mais dis-leur toi"**. Ce n'est pas elle qui va se positionner.*

C : *Tu prends aussi des photos, j'ai vu. Qu'est-ce que cela apporte ?*

EC1 : *Une mémoire visuelle.*

C : *Qu'est-ce que tu vises à ce moment-là ?*

EC1 : ***De le réinvestir plus tard...** Mon premier vœu, c'est quand même des grandes section dédoublées (le contexte de classe de EA1 et EA2) en REP. C'est sûr que si j'avais un tel vœu, je réinvestirai la recette du gâteau au yaourt, avec tous les outils, c'est certain.*

C : *Tu es satisfaite de cette situation de formation ?*

EC1 : *Oui, oui !*

C : *Pour les raisons que tu viens d'énoncer, emmagasiner de l'expérience ?*

EC1 [26:46] : *Oui, de l'expérience et de **me rendre compte de jusqu'où on peut amener les enfants en termes d'autonomie**. Là, j'ai été plus loin qu'au temps de formation réseau, car là, c'est le tutorat et vraiment la place de l'enseignante également.*

L'analyse de cet extrait permet de préciser que ce temps d'observation (Temps D10.1) permet - à EC1 d'enrichir effectivement EA sa pratique de classe et ses significations : « *Là, j'ai*

été plus loin qu'au temps de formation réseau ». L'enseignante explicite des éléments pris en notes ce jour-là : « elle leur fait préparer pas à pas les ustensiles et en comparant au fur et à mesure au livret recette », « les enfants préparent les ustensiles et les pairs peuvent intervenir et après », « L'enseignante ne dit rien, mais invite les pairs à eux intervenir - "Ah, oui, mais dis-leur toi" ». Bon nombre de ces observables se retrouvent en suivant dans la pratique effective de classe d'EC1.

L'analyse permet donc de conclure au développement professionnellement d'EC1, soutenu par l'activité de formation proposée dans le cadre du réseau. Plus précisément, cette enseignante se dit très satisfaite de son temps d'observation inter-écoles. Celui-ci lui a permis de « dépasser » les connaissances sur la pratique de l'EA, connaissances appréhendées lors des Temps de formation-travail en réseau.

Ainsi, au sein de l'activité collective de l'entité de type réseau, une seconde circonstance nourrit la diffusion de la pratique de l'EA au sein du réseau. Il s'agit des temps d'observation en situation de classe inter-écoles. En outre, cette circonstance de formation soutient le développement professionnel des membres du réseau.

Ici, en outre, l'activité collective au sein de l'entité réseau semble s'articuler autour d'une dimension culturelle réglée des activités individuelles de ses membres.

2. Des enseignantes novices qui bénéficient des situations de travail aménagées

Il est à noter que l'activité collective déployée en réseau nourrit aussi certains apprentissages chez les enseignantes novices engagées dans le dispositif transformatif.

2.1 Éléments de contexte

Les rencontres entre les enseignantes engagées dans le dispositif et les formateurs ont conduit progressivement à l'identification et à la formalisation d'un problème professionnel partagé : comment permettre aux élèves de développer leur langage et de mieux coopérer

afin de s'engager davantage dans les apprentissages et devenir plus autonomes au cours des activités proposées ?

Les équipes pédagogiques de chacune des trois écoles engagées dans le réseau ont ensuite cherché et testé dans le contexte de leur propre école un certain nombre de solutions pour résoudre ce problème.

L'équipe de l'EB a, pour sa part, fait le choix de mettre en place divers ateliers durant 40 minutes lors de la phase d'accueil du matin. Ces ateliers étaient partagés par les trois enseignantes. Lors de ces ateliers, ces enseignantes espéraient à terme mettre en œuvre un tutorat entre élèves de GS-MS et PS en mélangeant les élèves de leur classe favorisant ainsi l'autonomie des élèves et leur coopération. Tous les matins, les élèves devaient donc s'inscrire librement sur des ateliers définis et mener l'activité choisie jusqu'à son terme. Au cours du déploiement du dispositif de formation, différents ateliers sensoriels ont plus particulièrement fait l'objet d'analyses collectives en réseau et en équipe école. Les enseignantes visaient alors l'apprentissage d'un certain vocabulaire relatif aux sensations éprouvées et aux sens engagés (odeurs, sons, textures) tout en favorisant la coopération entre élèves.

L'analyse détaillée ci-après est relative à l'activité engagée par un binôme d'élèves sur espace d'apprentissage leur permettant d'apparier correctement deux collections de six odeurs contenues dans des gobelets (Photo 22).



Photo 22 : Captures photos des mises en œuvre de l'espace d'apprentissage odorat à deux temps distincts D2 et D6.2

Au temps de formation-travail en réseau D8, cet atelier « odorat » a fait l'objet d'une analyse collective. L'analyse ciblait plus spécifiquement les procédures engagées par les élèves et les conditions nécessaires aux apprentissages coopératifs sur cet espace. Le Temps de situation de travail aménagée D10.1 a réuni EB1, EB2 et la formatrice F1⁷⁶.

2.2 Un apprentissage soutenu par la formation en situation de travail aménagée

Cette étude de cas retrace les apprentissages d'EB1, enseignantes de l'équipe EB, lors de la situation de travail aménagée, au Temps D.10.1.

Par son engagement dans de nouvelles activités singulières menées lors du temps de situation de classe aménagé D10.1 avec EB2 et F1, EB1 a appris : i) à rappeler son indisponibilité auprès des autres élèves de la classe lorsqu'elle mène un atelier dirigé, ii) à solliciter les représentations des élèves sur les odeurs pour les aider à les identifier, iii) à apporter du vocabulaire en lien avec l'activité proposée aux élèves et iv) à proposer des bilans d'activité suscitant la mise en mots des apprentissages travaillés par les élèves. Elle a ainsi visé l'autonomie et l'engagement de ces derniers sur cet espace d'apprentissage « odorat », proposé en accès libre à l'accueil.

Le traitement et la formalisation des règles suivies par l'enseignante EB1 (Annexe 10) lorsqu'elle signifie ses actions en contexte de classe ordinaire au Temps 10.2 permet de retracer les apprentissages professionnels réalisés sur des objets de formation. De manière saillante, au Temps D10.2 du dispositif de formation, neuf règles peuvent être ainsi formalisées. Elles portent sur l'émergence de nouvelles actions, étiquetées ainsi par EB1 :

⁷⁶ Lors du Temps de formation en équipe qui a fait suite (D9), EB3 n'a pas souhaité s'engager dans une situation de travail aménagée (D10.1) avec ses collègues EB1 et EB2. Selon elle, les constats faits quant aux procédures des élèves d'EB1 et EB2 n'étaient pas les mêmes pour les élèves de sa propre classe. Par ailleurs, elle n'était pas d'accord avec les conclusions de l'analyse collective faite en réseau. EB3 a préféré privilégier une observation inter-écoles et s'est rendue dans l'école EA, à un temps de coenseignement avec ses collègues. Dans cette situation, l'activité collective réseau pallie l'activité collective de l'entité EB.

« *Rappeler son indisponibilité aux élèves lorsqu'elle dirige l'atelier* » (R1EB1), « *Faire appel au vécu personnel des élèves pour parler des odeurs* » (R3EB1), « *Apporter du vocabulaire sur une représentation imagée de l'odeur* » (R6EB1), « *Apporter du vocabulaire qui n'a pas été trouvé par les élèves* » (R7EB1), « *Faire vérifier les appairages réalisés par les élèves grâce aux images des odeurs* » (R8EB1) et « *Permettre aux élèves de mettre en mots les apprentissages travaillés* » (R9EB1). Le Tableau 20 offre une vue synoptique de ces nouvelles règles ayant gouverné l'activité d'EB1 en situation de classe ordinaire.

Tableau 20 : Nouvelles règles ayant gouverné le travail de classe d'EB1, retracées lors de l'EAC d'EB1 au temps D10.2

Objet de l'apprentissage	N°règle apprise	Nouvelles règles suivies en contexte de classe ordinaire d'EB1
Rappeler son indisponibilité aux élèves	R1EB1	[« Rappeler aux élèves son indisponibilité » vaut pour « expliquer avant la séance que l'on ne sera pas disponible pour répondre », « faire un geste accompagnant l'élève vers l'extérieur de l'atelier », ce qui permet d'obtenir pour résultat « que les élèves deviennent autonomes »].
Remobiliser les caractéristiques vécues pour parler des odeurs	R2EB1	[« Reprendre la première étape de F1 » vaut pour « donner un gobelet par personne », ce qui permet d'obtenir pour résultat « que tous les élèves se sentent investis »].
	R3EB1	[« Questionner sur le vécu personnel de l'élève » vaut pour « demander si l'élève connaît cette odeur », « demander où est-ce qu'il l'a déjà sentie », « demander dans quelles circonstances il a senti cette odeur », ce qui permet d'obtenir pour résultat de « trouver un vécu personnel qui parle à tout le monde »].
	R4EB1	[« Utiliser l'autre activité de F1 » vaut pour « remélanger les pots qu'on a déjà utilisés », « distribuer les pots pour faire un tour », « ne pas redonner le même aux enfants », ce qui permet d'obtenir pour résultat de « remobiliser les caractéristiques pour qu'à terme les élèves jouent seuls »].
Apporter du vocabulaire pour parler de et connaître les odeurs	R5EB1	[« Remobiliser les propositions de F1 » vaut pour « questionner les élèves sur l'image », « questionner les élèves sur les différents états de l'aliment », « faire appel au vécu personnel quotidien des élèves » ce qui permet d'obtenir pour résultat d'« enrichir leur vocabulaire et les connaissances sur les odeurs »].
	R6EB1	[« Apporter du vocabulaire avec l'image » vaut pour « reprendre les gobelets que tu viens d'utiliser », « leur demander d'associer une image à une odeur », ce qui permet d'obtenir pour résultat de : « permettre aux élèves d'associer les caractéristiques d'une odeur avec une image »].
	R7EB1	[« Apporter le vocabulaire qui n'a pas été trouvé » vaut pour « montrer l'image en espérant que ça parle à quelqu'un », « constater qu'il n'y pas de proposition », « apporter le vocabulaire » ce qui permet d'obtenir pour résultat d'« apporter du nouveau vocabulaire aux élèves pour qu'ils l'associent au mot »].
Travailler l'autonomie des élèves et leur auto-évaluation	R8EB1	[« Associer le visuel » vaut pour « avoir fait associer un gobelet à son image », « ouvrir pour dévoiler et vérifier à l'intérieur du gobelet » ce qui permet d'obtenir pour résultat de « travailler l'autonomie des élèves et leur auto-évaluation »].
Faire le bilan des activités	R9EB1	[« Mettre en mots les apprentissages qui ont été travaillés » vaut pour « demander aux élèves ce qu'ils ont appris », « verbaliser les apprentissages réalisés », ce qui permet d'obtenir pour résultat de « faire un bilan de l'activité »].

Nous développons ci-après deux résultats particulièrement exemplaires des apprentissages réalisés par EB1. Ils ont été sélectionnés car ils permettent de détailler une circonstance singulière propice aux apprentissages de l'enseignante novice ici étudiés.

Au Temps de classe ordinaire D10.2 du dispositif de formation, EB1 a décliné les différentes phases de l'atelier dirigé sur l'odorat avec six élèves de Petite et Moyenne sections. Lors de la troisième phase de cet atelier, elle a préalablement distribué un gobelet contenant une odeur à chacun des élèves. Elle a ainsi réemployé le matériel utilisé sur l'espace d'apprentissage mis en œuvre à l'accueil du matin. Lors de cette phase, elle a fait sentir le contenu du gobelet, questionné ses élèves sur la nature de l'odeur et ce que cette dernière pouvait leur évoquer. Elle a ensuite validé et complété les réponses des élèves en apportant du vocabulaire. Deux de ses actions ainsi que les significations attribuées par l'enseignante sont détaillées ci-après.

À l'instant considéré, EB1 questionne les élèves sur l'origine des odeurs présentes dans les gobelets, représentées sur des cartes images : « *Et le café, on peut le retrouver comment ? Est-ce que le café, on le rencontre tout le temps en grain ?* ». Invitée à signifier ses actions à cet instant, EB1 précise : « *réutiliser ce qu'elle a trouvé de percutant dans l'atelier de F1* ». EB1 visionne cet extrait de classe de l'étape 10.2 du dispositif de formation, en présence de la chercheuse qui l'invite à signifier ses actions (Extrait 47) :

Extrait 47 : Extrait du verbatim de l'EAC d'EB1 sur le Temps de classe ordinaire D10.2

C : *Qu'est-ce que tu fais, là ?*

EB1 [00:29:59] *Heu... je remobilise, Heu... C'est vrai que pendant l'atelier de F1, j'ai percuté. Je n'avais pas percuté avant... Mais le poivre, elle a parlé du poivre, qui était en grain sur la photo et du poivre qui était moulu dans le gobelet. Et c'est vrai, que quand on propose même la vanille, ça ne me serait pas venu à l'idée d'expliquer pourquoi il y a une différence entre le dessin de la vanille et ce qu'il y a dans le pot. Et en fait c'est super important. Donc j'ai percuté en voyant F2 faire.*

C : *Donc... Là (la chercheuse montre l'écran), si on en reparle. C'est...*

EB1 : *C'est réutiliser ce que j'ai trouvé de percutant dans l'atelier de F2. C'est questionner les enfants sur l'image, en posant la question : est-ce que cet aliment on le rencontre uniquement comme ça ? Faire appel aussi à ce qu'ils voient à la maison, au vécu personnel. C'est les questionner aussi sur les questions qu'ils ne se posent pas : ici, il y a des grains de café... Mais à la récréation, la maîtresse boit du café liquide. Ils ne se posent pas forcément la question.*

C : *Que vises-tu à ce moment-là ?*

EB1 : *Enrichir leur vocabulaire et les connaissances sur les odeurs.*

C : *Tu es satisfaite ?*

EB1 : *Je ne sais pas si c'est passé dans ce groupe, mais sur les autres oui.*

L'analyse de cet extrait permet de formaliser la règle suivie par EB1 à l'instant de classe considéré, (R5EB1) : [« *Remobiliser les propositions de F1* », vaut pour « *questionner les élèves sur les différents états de l'aliment présent sur l'image* », « *faire appel au vécu personnel quotidien des élèves* » ce qui permet d'obtenir pour résultat d'« *enrichir leur vocabulaire et les*

connaissances sur les odeurs »] (Annexe, Tableau 67). EB1 précise également les circonstances qui l'ont conduite à transformer sa pratique. C'est lors de l'expérience démontrée par F1, qu'EB1 dit « avoir percuté » sur l'importance d'agir ainsi. En somme, vivre une expérience montrée ostensiblement dans son propre contexte de classe soutient l'émergence d'une nouvelle action réalisée et signifiée par EB1, c'est-à-dire un apprentissage professionnel. C'est d'ailleurs là une circonstance d'autant plus significative pour les apprentissages d'EB1 que l'enseignante la met régulièrement en avant lors de ses EAC.

À l'instant de classe considéré, peu de temps après avoir interrogé les élèves, EB1 leur présente des cartes images. L'enseignante donne ainsi à voir l'origine (citron, menthe, poivre, vanille, thym, etc.) des odeurs présentes dans les gobelets (Extrait 48).

Extrait 48 : Extrait du verbatim du Temps de classe ordinaire mené par EB1

EB1 (sort et montre de petites cartes plastifiées). *Il y a le citron... Ça, est-ce que vous le reconnaissez ?*

e : *Le poivre.*

EB1 : *Oui, le poivre. Et c'est ce qu'on disait tout à l'heure : on disait que ce sont des grains, et que le moulin, ça broie les grains et ça en fait de la poudre. Il y a aussi...(montre une nouvelle carte).*

e : *De la vanille.*

EB1 : *Alors, la vanille, il y a aussi une fleur et une tige. Et la tige, s'appelle, la... ?*

e : *silencieux..*

EB1 : *La gousse, la gousse de vanille. Et le dernier, c'est l'odeur que vous n'avez pas trouvée ? (EB1 montre une nouvelle carte).*

e : *C'est l'herbe...*

EB1 : *Ce n'est pas de l'herbe. Ce sont des épices que l'on met sur la viande. Ça s'appelle du thym.*

Invitée par la chercheuse à signifier cette action lors du visionnage de ce temps de classe, EB1 précise qu'elle « apporte du vocabulaire » grâce à l'image. Pour cela, elle introduit des cartes images relatives aux odeurs et demande aux élèves d'associer leur gobelet à la carte représentante. En agissant ainsi, l'enseignante espère que les élèves parviennent à « associer les caractéristiques d'une odeur à une image » (Extrait 49).

Extrait 49 : Extrait du verbatim d'EAC d'EB1 au Temps D10.2 du dispositif de formation

C [00:32:05] *Qu'est-ce que tu fais, là ?*

EB1 : **J'apporte du vocabulaire avec l'image pour l'associer à l'odeur et au gobelet.**

C : *Si je dois faire à ta place ?*

EB1 : *C'est apporter un nouveau matériel, un nouvel outil, la carte du « mot image ». Parce qu'on n'a toujours pas découvert, associé la vue... Pour l'instant on n'a fait que l'odorat. Donc c'est associer un mot-image aux caractéristiques de l'odeur pour ensuite observer à l'intérieur.*

C : *Si je dois le faire à ta place, c'est sortir du nouveau matériel, les cartes images tu m'as dit...*

EB1 : **Reprendre les gobelets que tu viens d'utiliser précédemment et leur dire d'associer une image à une odeur.**

C : Et ce que tu vises ?

EB1 : Qu'ils associent les caractéristiques d'une odeur avec une image. Sachant qu'avant l'intervention de F1, moi, j'aurais pensé dévoiler directement le visuel. Mais en fait, je pense que c'est beaucoup mieux de passer d'abord par les odeurs, ce que disent les camarades pour que l'odeur, elle, reste ancrée, le fait qu'ils aient un souvenir de l'odeur.

L'analyse de cet extrait permet de formaliser une seconde règle suivie (R6EB1) par l'enseignante lorsqu'elle signifie son activité : [« Apporter du vocabulaire avec l'image » vaut pour « reprendre les gobelets utilisés sur la phase précédente de l'atelier dirigé », « demander aux élèves d'associer une odeur à une image », ce qui permet d'obtenir pour résultat de « permettre aux élèves d'associer les caractéristiques d'une odeur avec une image »] (Annexe, Tableau 69). L'enseignante précise également qu'avant le Temps de situation de travail aménagé, elle n'aurait pas procédé ainsi : « j'aurais pensé dévoiler directement le visuel ». En outre, EB1 se dit satisfaite, et « pense que c'est beaucoup mieux de passer d'abord par les odeurs (la sollicitation du vécu des élèves concernant les odeurs, l'apport du vocabulaire sur les caractéristiques et les origines de ces odeurs) ». Ces éléments témoignent à nouveau de l'émergence d'un apprentissage source de satisfaction réalisé par l'enseignante novice.

En outre, EB1 mentionne des éléments quant aux circonstances qui ont soutenu l'apprentissage de cette seconde règle. Elle situe l'origine de cette action apprise au temps de situation de travail aménagé, avec F1, au Temps D10.1 du dispositif. Sous l'observation et assistée d'EB1 et d'EB2, F1 a en effet mené pour la première fois l'atelier dirigé, associé à l'espace d'apprentissage odorat. Le temps de récréation a permis une sorte de « débriefing flash » entre les enseignantes et la formatrice (Photo 23). Dès le retour en classe, EB2 s'est engagée à son tour dans la réalisation de cet atelier dirigé auprès de six nouveaux élèves, assistée et observée par F1 et EB1.



Photo 23 : Temps de débriefing *flash* durant la récréation entre deux ateliers dirigés

A l'instant considéré du débriefing flash, durant la récréation, F1, EB1 et EB2 reviennent sur l'atelier dirigé réalisé par F1. Questionnée par EB1 et EB2, cette dernière revient et explicite ses actions (Extrait 50).

Extrait 50 : Débriefing flash au Temps D10.1 entre EB1, EB2, F1 :

F1 : (...) Ensuite, il faut qu'ils (les élèves) puissent observer cette odeur. Poser la question : « Et cette odeur, on l'associe à quoi ? » On essaie d'apporter le plus de vocabulaire possible : le café, il est en grain. Après, c'est vrai qu'on le retrouve sous forme moulue. Pourquoi il est moulu ? On l'a écrasé. Donc, on essaie aussi de développer un peu cette logique : d'un même élément, quelles sont les représentations qu'il peut avoir. **J'ai amené carrément l'image.** Et puis, faire la comparaison, voilà comment la voir, comment on peut voir cette plante et comment elle l'est aussi... Par exemple, **la vanille à la fleur, la gousse.** Et en fait, on peut, on en extrait du liquide et là, on fait. Ils ont donc identifié les odeurs. **Ils ont pu visualiser, donc se faire une représentation mentale de l'élément et associer le concept mot.**

Dans le détail, le traitement des significations exposées par F1 au cours de cet extrait permet de formaliser la règle finalement enseignée à EB1 : (R3F1) [« Apporter le vocabulaire » vaut pour « questionner les élèves à partir de l'image », « apporter les différentes représentations » (grain, moulu, gousse, etc.) ce qui permet d'obtenir pour résultat « que les élèves aient une représentation mentale et l'associent au concept mot »] (Annexe, Tableau 70).

La comparaison des deux règles suivies par EB1 en contexte de classe ordinaire avec la règle enseignée par F1 (R3F1) permet d'avancer qu'EB1 a également appris grâce à un enseignement ostensif réalisé par F1 lors du débriefing *flash*. Dans le détail, l'étiquette de la règle R6EB1 : « Apporter du vocabulaire avec l'image » (R6EB1) présente un air de famille avec celle de la règle enseignée par F1, R3F1 : « Apporter le vocabulaire ».

Les éléments d'étayage des deux règles suivies par EB1 : « Questionner les élèves sur les différents états de l'aliment (grain, moulu, etc.) », « Faire appel au vécu personnel quotidien des élèves » (R5EB1) et « Reprendre les gobelets utilisés précédemment », « Demander aux élèves d'associer une image à une odeur » (R6EB1) correspondent à ceux enseignés et démontrés par F1 : « Questionner les élèves à partir de l'image », « apporter les différentes représentations (grain, moulu, etc.) » (R3F1).

Enfin, c'est également le cas des intentions signifiées par l'enseignante et celle explicitée par la formatrice : « Permettre aux élèves d'associer les caractéristiques d'une odeur avec une image » (R5EB1) et « Enrichir le vocabulaire des élèves et les connaissances sur les odeurs » (R6EB1), et « Faire en sorte que les élèves aient une représentation mentale de l'odeur et l'associent au mot » (R3F1).

Ces éléments sont synthétisés au sein du Tableau 21.

Tableau 21 : Mise en regard des règles R5EB1 et R6EB1, avec l'expérience montrée et celle enseignée par F1

Règles suivies par EB1 au Temps de classe ordinaire 10.2	Circonstances de l'apprentissage : Expérience montrée par F1 (Photo1) et Enseignement ostensif (Photo 2)
<p>R5EB1 [« Remobiliser les propositions de F1 » vaut pour « questionner les élèves sur l'image », « questionner les élèves sur les différents états de l'aliment », « faire appel au vécu personnel quotidien des élèves » ce qui permet d'obtenir pour résultat d'« enrichir leur vocabulaire et les connaissances sur les odeurs »].</p>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 5px;"> Photo 1 Photo 2 </div>
<p>R6EB1 [« Apporter du vocabulaire avec l'image » vaut pour « reprendre les gobelets utilisés précédemment », « demander aux élèves d'associer une image à une odeur », ce qui permet d'obtenir pour résultat d'« enrichir leur vocabulaire et les connaissances sur les odeurs »].</p>	<p>R3F1 : [« Apporter le vocabulaire » vaut pour « questionner les élèves à partir de l'image », « apporter les différentes représentations (grain, moulu, etc.) » ce qui permet d'obtenir pour résultat : « que les élèves aient une représentation mentale de l'élément et l'associent au mot »].</p>

Ces éléments d'analyse permettent d'avancer qu'EB1 réalise des apprentissages professionnels soutenus par i) une expérience vécue en situation de travail aménagé montré ostensiblement par F1 (« J'ai percuté en voyant F1 faire ») et ii) un enseignement ostensif, réalisé par F1 lors du débriefing *flash* qui a fait suite.

EB1 dit finalement être satisfaite de ses apprentissages. Elle précise par ailleurs qu'elle n'aurait pas réalisé ces actions de la même manière si elle n'avait pas été accompagnée (« *sachant qu'avant l'intervention de F1, moi, j'aurais pensé dévoiler directement le visuel. Mais en fait, je pense que c'est beaucoup mieux de passer d'abord par les odeurs, ce que disent les camarades pour que l'odeur, elle, reste ancrée, le fait qu'ils aient un souvenir de l'odeur* »).

Ainsi, le Temps de formation en situation de travail aménagé a permis de soutenir favorablement les apprentissages de cette enseignante novice. Il a offert l'occasion à la formatrice d'entrer dans un enseignement ostensif d'actions permettant de répondre au problème travaillé. En outre, l'enseignante novice a pu immédiatement engager ses capacités de réalisation en s'essayant sans tarder à ce qui lui avait été enseigné.

2.3 Une centration sur « le connaitre » lors des temps de formation-travail en réseau

Lors des différents Temps de formation-réseau du dispositif (D4, D8, D12), EB1 a pris des éléments en note à de nombreuses reprises, quel que soit le statut des participants prenant la parole (formateur, expérimentés, novices). À de nombreuses reprises, les EAC de l'enseignante sur ces Temps de formation témoignent d'intentions singulières, que l'on retrouve aussi chez l'autre enseignante novice suivie longitudinalement (EC1). En suivant, nous développons ce résultat.

Au Temps de formation-travail en réseau D4, F2 a proposé une situation de simulation permettant de travailler sur un des problèmes partagés à l'échelle du réseau : travailler l'autonomie langagière des élèves. Pour ce faire, la formatrice a tout d'abord cherché à faire éprouver aux enseignantes les difficultés rencontrées potentiellement par les élèves lorsqu'ils ne maîtrisent pas le vocabulaire suffisant pour mener à bien une activité de manière autonome. F2 a ensuite proposé des apports théoriques concernant la mémorisation du vocabulaire et fait vivre différentes activités d'apprentissage de vocabulaire, exploitables avec les élèves.

Lors de ce moment de formation, EB1 participe pleinement, elle interagit avec les autres enseignantes et la formatrice, et prend des notes. Autoconfrontée à ce Temps de formation-travail en réseau, EB1 signifie alors son activité à la chercheuse qui la questionne (Extrait 51) :

Extrait 51 : Extrait du verbatim de l'EAC d'EB1 au temps de formation-travail en réseau D4

C [00:18:20] : *Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?*

EB1 [00:18:23] : *J'écoute.*

C [00:18:24] : *Tu écoutes. Mais tu notes aussi ? Concrètement, écouter, noter, si je dois le faire à ta place ?*

EB1 [00:18:33] : *J'ai noté l'information qu'elle avait donnée sur le nombre de mots. Je n'avais pas la notion.*

C [00:18:42] : *Qu'est-ce que tu vises en notant cette information ?*

EB1 [00:18:46] : *Me renseigner... pour voir la quantité de mots que ça fait.*

C [00:19:07] : *L'idée, c'est qu'ensuite tu le répercutes sur ta pratique cette année ?*

EB1 [00:19:11] : *Nous, pas pour cette année. Pour ma pratique future.*

L'analyse de cet extrait permet de mettre en exergue qu'EB1 note le nombre de nouveaux mots de vocabulaire mémorisables lors d'une séance. Elle cherche plus exactement à emmagasiner des connaissances « *pour sa pratique future, pas pour cette année* ». Elle ajoute « *adorer ce moment-là de formation* », explicitant que « *Quand ça nous arrive à nous (enseignantes), on s'en rend vraiment compte (des difficultés éprouvées par les élèves)* ». Ces propos témoignent donc d'une satisfaction vis-à-vis de ce temps de formation malgré le fait que les connaissances emmagasinées ne soient pas directement en lien selon elle, avec le problème de métier partagé.

De manière significative, EB1 ne fait le lien entre ces apports de connaissances liés à l'apprentissage du vocabulaire et l'atelier développé par EB1 et ses collègues, au cours du dispositif par exemple. En revanche, le Temps de travail aménagé D10.2 du dispositif de formation, déroulé dans le contexte de sa propre classe, permet à cette même enseignante de « *percuter* » et de trouver pertinent le fait d'« *apporter du vocabulaire* » aux élèves pour travailler leur autonomie sur l'espace d'apprentissage.

Ce constat n'est d'ailleurs pas isolé au cours du dispositif transformatif. À plusieurs reprises, lors des Temps de formation-travail en réseau, EB1 ne semble pas faire le lien avec le problème partagé. Elle note toujours, malgré tout, les connaissances qui sont partagées en se disant qu'elle pourra s'en servir « *plus tard* », dans les « *les années futures* », ou encore

pour d'autres activités que celles ciblées en formation (e.g. « *ses activités d'éveil aux langues* »).

Ces éléments d'analyse permettent de soutenir que les Temps de formation-travail qui par nature restent souvent assez éloignés des contextes d'enseignement en classe restent assez peu propices à des apprentissages pour les enseignantes novices. Par contre, les Temps en situation de travail aménagée soutiennent à plusieurs reprises la transformation effective de la pratique de classe avec l'émergence de nouvelles actions et de nouvelles significations.

Finalement, le travail collectif mené à l'échelle du réseau, même s'il ne contribue pas effectivement à l'émergence d'une entité collective réseau, alimente malgré tout certains apprentissages chez les enseignantes novices qui y sont engagées. Ce constat est d'autant plus vrai que ces dernières peuvent coopérer avec les pairs et/ou les formatrices à l'occasion de situations de classe aménagées.

En synthèse, il n'est pas possible théoriquement de conclure à l'émergence d'un TA réseau. Cependant, ces derniers résultats nous permettent de considérer deux éléments théoriques : i) l'activité collective réseau évolue, ii) elle génère de l'apprentissage et du développement professionnels individuels. Ces éléments théoriques nous permettent de considérer une autre forme collective, que nous pourrions appeler un réseau d'apprenants.

Section 4. ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

Le déploiement du dispositif transformatif ne génère pas d'individuation collective de l'équipe réseau. Nos résultats ne permettent pas de témoigner de l'existence d'une intention propre au réseau. Le constat est ainsi fait d'une existence prégnante des équipes école au début du dispositif, et d'intentions essentiellement individuelles, propres aux enseignantes engagées dans l'activité collective réseau, y compris en fin de dispositif.

Le dispositif transformatif a donc permis de soutenir l'émergence d'un TA à l'échelle d'une école, mais ne soutient pas celle d'un TA réseau. Ce résultat doit nous conduire à invalider l'hypothèse théorique testée au cœur de notre étude.

Cependant, d'autres résultats permettent de soutenir :

- i) Qu'il existe une évolution des modes d'activité collective au sein du réseau. De la coopération s'ajoute à de la collaboration en toute fin de dispositif, entre les Temps D10.1 et D12. La pratique de l'EA se diffuse également au sein de l'équipe réseau.
- ii) Que l'activité collective déployée au sein du réseau génère de l'apprentissage et du développement professionnel individuels.

Ces deux dimensions théoriques nous permettent de considérer que l'équipe réseau a malgré tout évolué, tendant vers une autre forme collective, que nous pourrions qualifier de réseau **d'apprenants**.

Enfin, nos résultats permettent d'étayer différentes circonstances potentiellement explicatives. L'individuation collective à l'échelle du réseau semble hypothétiquement freinée par plusieurs dimensions. Le problème de métier partagé au sein du réseau s'est fondé de manière singulière. Il semble comme trop générique pour permettre aux enseignantes de s'y retrouver et de s'engager dans une activité collective de réseau. Par ailleurs, les enseignantes s'attachent plutôt à comprendre les liens possibles à établir entre les écoles mais elles perçoivent des décalages entre les problèmes et les besoins d'apprentissage des élèves « situés », qui diffèrent au sein des contextes écoles. Enfin, il semble nécessaire d'instaurer un cadre singulier à l'exploitation des expériences école au sein

du réseau. Les enseignantes ne se connaissant pas ou peu, le cadre d'analyse semble devoir être plus sécurisant.

PARTIE V. DISCUSSION

Organisée en trois chapitres, cette partie met en discussion les principaux résultats de l'étude.

Le Chapitre 1 précise la contribution de cette étude aux travaux de recherche portant sur le TA et les dispositifs de formation susceptibles de les faire émerger.

Le Chapitre 2 propose une discussion théorique à partir des résultats obtenus. Un travail autour de la définition théorique avancée du TA est notamment engagé. En clôture de ce chapitre, de nouvelles perspectives de recherches sont également avancées.

Le Chapitre 3 propose un certain nombre de perspectives technologiques en lien avec l'objet de la thèse. À ce titre, de nouvelles pistes en matière de formation des enseignants sont proposées.

Chapitre 1. Contribution de l'étude au domaine de recherche

Organisé en deux sections, ce chapitre met en regard les résultats empiriques de l'étude avec la littérature scientifique du domaine.

La Section 1 discute des résultats obtenus permettant de soutenir l'émergence d'un TA à l'échelle d'une école.

La Section 2 discute plus particulièrement des résultats liés à l'absence d'émergence du TA à l'échelle du réseau.

Section 1. Émergence d'un territoire apprenant à l'échelle d'une école

La littérature du domaine comprend finalement assez peu de travaux illustrant conceptuellement et empiriquement l'émergence d'un TA et ses circonstances. En ce sens, cette étude en est pleinement contributive. Elle permet d'illustrer ce que pourrait être un TA à l'échelle d'une école. Les résultats détaillés en amont montrent effectivement que l'agencement situationnel conçu et déployé, articulant des séquences de « formation-travail » et de « travail-formation » génère l'émergence de ce type d'entité collective. Trois points peuvent toutefois être discutés à ce niveau. Ils permettent d'investir successivement i) ce qui a initialement nourri l'émergence de l'entité collective école, ii) la nature des activités collectives propres à cette entité et iii) ses retombées en termes d'apprentissage et de développement chez les enseignantes.

1. Un problème de métier partagé comme élément déclencheur

La littérature sur le TA souligne l'importance des « questions authentiques issues du territoire » pour voir advenir son émergence (Cristol, 2021, p. 154). Selon certains auteurs, en effet, « la communauté se constitue à partir d'enjeux locaux, dans une perspective d'apprentissage par l'action » (Dussaux, 2021, p. 137). Difficulté située, problème de métier partagé, enjeux locaux, questions authentiques, les expressions dans la littérature du domaine sont multiples. Nos résultats permettent une avancée quant aux conclusions de ces travaux.

En premier lieu, au sein de notre étude, l'expression et l'analyse de difficultés professionnellement éprouvées par les enseignantes de l'école permettent la formalisation progressive d'un problème de métier partagé. Dans le détail, ces difficultés s'avèrent être interreliées (e.g. « *les limites (de l'apprentissage du langage) proviennent d'une absence de vécu des mots en situation, en Petite section* », « *il n'est pas possible de construire les compétences d'entrée dans l'écrit en Grande section* », « *les activités ordinaires d'apprentissage ne fonctionnent pas* »). Elles se sont progressivement mises en tension et articulées pour donner lieu à un problème de métier partagé. La formalisation de ce dernier se réalise assez tôt lors du dispositif, grâce à l'expression en équipe des difficultés

d'apprentissage et d'enseignement, au consensus des enseignantes concernant les difficultés éprouvées et au fait que ces difficultés se recourent.

Ce résultat entre notamment en écho avec les publications centrées sur les communautés d'apprentissage professionnelles (Dufour et al., 2019; Leclerc, 2012). Il précise en illustrant empiriquement ce que peut être un problème de métier « partagé » appuyé sur les difficultés rencontrées par les élèves.

Nos résultats permettent, par ailleurs, de mettre en avant que la formalisation d'un problème partagé n'est pas suffisante pour voir advenir une entité collective école. Il doit être pour cela à l'origine de la construction d'une intention propre à l'entité collective école. Dans l'étude, cette intention transparait dès le Temps D1, les enseignantes ayant décidé d'« *avoir des outils communs qui font écho aux enfants au fil de leur scolarité* ». À partir de ce temps, les activités engagées par les enseignantes seront de fait tournées et orientées par cette intention partagée à l'échelle de l'école. Le TA commence donc à émerger.

Soulignons à ce niveau de développement que ces résultats confortent et illustrent empiriquement le propos d'autres auteurs ayant écrit sur les établissements formateurs et apprenants. Ainsi, Jacq & Ria (2019) écrivent que « pour encourager le partage des difficultés ordinaires dans un but d'apprentissage et (pour) permettre que les problèmes soient effectivement analysés et traités de manière collective, il est nécessaire de ménager des "parenthèses intellectives" dans la continuité du travail ordinaire (Mayen, 2015) » (p. 117). Dans le cadre du dispositif transformatif mis en œuvre, les Temps de coanalyse et de coplanification en équipe (Temps D0, D1, D5 et D7) soutiennent effectivement ce travail collectif d'analyse et de construction de solutions et contribuent donc de fait à l'émergence de l'entité collective EA. En somme, au sein de notre étude, « les questions authentiques issues du territoire » (Cristol, 2021, p. 154) prennent la forme de problèmes de métier partagés appuyés sur des difficultés interreliées d'apprentissage et d'enseignement vécues, exprimées et analysées collectivement.

En outre, tel que le met en avant Dussaux (2011), chaque TA est aussi le lieu d'« une coopération au sein de projets collectifs ». Les résultats de notre étude permettent d'en donner une illustration : les projets collectifs au sein d'un TA résulteraient de la formalisation d'un problème partagé, agrégeant des difficultés interreliées qui se solidarisent

potentiellement autour d'une intention propre collective. Dans le détail, les solutions construites et projetées résulteraient d'une recherche de consensus, après l'expression d'accords et de désaccords au sein de l'activité collective du TA. Plus précisément, au Temps D0, en réponse au problème de métier partagé, des premières pistes de solutions apparaissent chez les enseignantes. Selon elles, enseigner et faire acquérir un bagage oral langagier commun nécessite de mobiliser « *l'expérience* » et « *le vécu* » des élèves et ce, dès l'entrée en Petite section. En revanche, la suite du travail consistant à construire l'étayage de la règle de l'activité collective comprenant cette intention est plus complexe. En effet, entrer dans le détail de l'étayage nécessiterait d'entrer dans les activités individuelles, dans leurs potentielles transformations, pour qu'elles s'articulent entre elles.

C'est l'expression et la prise en compte de désaccords et d'accords entre enseignantes quant à la solution à adopter, qui nourrit finalement l'émergence de l'entité collective EA. Ce résultat n'est pas sans faire écho à certains travaux, menés en particulier en sociologie des organisations (Bonami et al., 2010) ou encore en psychologie du travail (Clot, 2014), qui précisent effectivement que des débats, des controverses entre travailleurs peuvent permettre l'accès aux ressources du métier permettant de dépasser des problèmes. Clot (2014) désigne ainsi par « dispute professionnelle », un « débat associant tous les acteurs concernés autour des situations réelles de travail » (p.1) permettant notamment de discuter de la qualité du travail, de dépasser les problèmes issus des situations réelles. Au sein de notre étude, l'activité collective de l'entité a porté sur la recherche de consensus autour d'une solution pratique aux Temps D0 de coanalyse et D1 de coplanification (e.g. « *ne pas vouloir travailler avec de multiples espaces d'apprentissage au cours d'une journée* » ; « *mais mettre en œuvre un espace d'apprentissage commun* »).

En outre, il est à noter que, dans un premier temps, les enseignantes s'engagent plus facilement dans la coplanification d'outils utiles à la pratique collective (support élève, matériel, carte de vocabulaire, outil d'aide), que sur sa dimension réglée (exemple : la nature et la fréquence des interventions des enseignantes auprès du binôme ou du trinôme d'élèves). Ces aspects illustrent les productions matérielles produites par le TA au cours du développement de son activité collective (Gwiazdzinski & Cholat, 2021b, Huet, 2011).

La dimension réglée de la pratique et son analyse n'apparaissent, pour ainsi dire, dans les échanges entre enseignantes qu'après un certain temps. Hypothétiquement, cette focale de l'activité collective sur les outils permet aux enseignantes de développer une pratique commune tout en conservant une certaine liberté quant aux adaptations individuelles au sein des classes. Les expériences individuelles avançant et l'activité collective se développant, la dimension réglée de la pratique intègre progressivement les échanges entre enseignantes. Les Temps de coenseignement y ont potentiellement contribué (e.g. Temps de coanalyse D7).

Nos résultats permettent aussi de soutenir que l'entité EA perdure dans le temps, grâce aux boucles itératives du dispositif transformatif, agençant successivement des temps de travail-formation et de formation-travail. Ces boucles permettent potentiellement à l'activité collective de l'entité d'être régulièrement renouvelée du fait des nouveaux problèmes émergents et des solutions constamment recherchées pour y répondre. L'analyse de littérature mettait aussi en avant des dispositifs de formation intégrant des boucles itératives. Pourtant, hormis l'expérience d'un Laboratoire d'Analyse Vidéo de l'Activité Enseignante (Jacq, 2019a), peu d'études se sont attachées à identifier les retombées sur l'activité collective de ce type de dispositifs. Sur ce point, notre étude alimente donc directement la littérature du domaine. Dans le détail, nous pouvons par exemple souligner que la deuxième boucle du dispositif soutient l'émergence d'un nouveau problème de métier partagé (e.g. Temps D5, « *certains élèves ont mémorisé la recette, ce qui ne les conduit plus à mobiliser ni le support (langage écrit) ni le langage oral en situation* »), entraînant la transformation de l'intention propre de l'entité collective EA. Ce résultat nuance quelque peu la lecture de Grimault (2018) lorsqu'elle analyse un TA spécifique à l'insertion professionnelle de créateurs d'entreprise. L'auteur précise qu'« à mesure que le créateur [d'entreprise] accède à de nouveaux éléments de son environnement, ceux-ci soulèvent de nouveaux problèmes, exigeant de nouvelles capacités (Dewey, 1993 cité dans Grimault, 2018, p. 51) ». Tout comme, les auto-entrepreneurs suivis dans cette étude, les enseignantes du collectif EA traitent de nouveaux problèmes de métier. Toutefois, au lieu de les considérer comme « nouveaux », il semble plus adapté de les considérer comme évoluant et se précisant dans le

temps. C'est cette évolution qui finalement influence la nature même de l'intention collective partagée par les enseignantes au sein de EA.

Dans le même temps, il est à noter que ces mêmes enseignantes, pour poursuivre cette intention partagée, produisent des codes communs, des connaissances ou savoir-faire partagés. C'est ici un résultat que l'on peut retrouver dans la littérature sur les TA et plus particulièrement dans la littérature sur les communautés de pratiques (Daele, 2017; Wenger, 1998). Nos résultats permettent ainsi d'entrer dans le détail de la production de ces codes communs. Ils sont soutenus par les Temps de coanalyse D3 et D7 du dispositif transformatif, temps qui permettent l'analyse et le partage des expériences individuelles entre enseignantes de l'école. Ces codes sont tout à la fois ressources et contraintes pour l'activité de chacune des enseignantes de l'école. Ces résultats entrent en écho avec la capacité des « collectifs de travail » à produire et à réélaborer des règles collectives, ressources pour l'activité de la communauté (Caroly, 2010; Caroly & Clot, 2004). Ils illustrent également ce que peuvent être les ressources immatérielles produites par la communauté elle-même, évoquées dans la littérature sur le TA (Dussaux, 2011 ; Gwiazdzinski & Cholat, 2021b, Huet, 2011).

Dans la littérature sur le TA, les termes de « collaboration » et « coopération » (e.g Dussaux, 2021 ; Rieutort, 2021) sont souvent employés indifféremment pour décrire les interactions entre membres y étant engagés. Au sein de notre étude, ces modes d'activité sont distincts et témoignent d'ailleurs d'un développement de l'activité collective du TA école.

D'une part, l'activité collective au sein de l'école est marquée par une évolution du mode de collaboration. Elle ne s'effectue plus sur la base d'une unique collaboration entre enseignantes. Au cours du déploiement du dispositif, les enseignantes de cette école tirent progressivement parti d'une coopération, sous forme de coenseignement, dans des configurations variées. Ainsi, deux situations de coenseignement sont organisées au Temps D.6.1 et quatre se sont déroulées au Temps D10.1, mêlant parfois trois enseignantes au sein d'une même classe. Ces temps de coenseignement nourrissent en retour l'évolution de la pratique collective. Un exemple est détaillé dans notre étude : EA1 et EA2 coenseignent (Temps D6.1) pour tester un nouveau support conçu par EA1, une variante du livret recette. Ce temps, sous la forme d'un enseignement, « en séquentiel » conduit EA2 à exprimer un

désaccord quant à l'adéquation de cette solution. L'analyse d'EA2 livrée à EA1, ainsi que les différentes pistes envisagées par l'équipe au Temps D7 conduiront cette dernière à transformer le support variante en retour. Ces résultats illustrent effectivement le potentiel de formation des temps de coenseignement en séquentiel évoqué dans la littérature (Simons et al., 2020).

D'autre part, lors du temps D6.1, l'activité collective des enseignantes évolue, marquée par leur substituabilité sur des rôles définis préalablement. EA1 a désormais la responsabilité de formaliser les variantes du livret recette alors qu'EA3 s'en charge en début de dispositif. EA1 forme les élèves d'EA2 à la fonction de tuteur, au sein de la classe d'EA2 en présence de cette enseignante, au Temps D.10.1. Cette substituabilité apparente entre les enseignantes de l'entité EA fait écho à certaines études menées sur les TA. Plusieurs auteurs mentionnent en effet la possible évolution des rôles des acteurs engagés au sein d'un TA (Colleoni & Spada, 2021; Grimault, 2018 ; Braccini et Schmoll, 2021). Il est toutefois à noter que cette substituabilité s'effectue plus ou moins aisément, selon des durées variables, en fonction de l'expertise des membres et des rôles définis ciblés (e.g. l'activité de la directrice EA4 à propos de l'animation des temps de travail-formation école et le tuilage informel avec EA1).

Finalement, nos résultats permettent de renseigner dans le détail comment le dispositif transformatif permet l'émergence d'un TA à l'échelle de l'EA et comment il perdure dans le temps. Au milieu du déploiement du dispositif (au Temps D7), l'activité des enseignantes au sein de l'école peut être assimilée à une entité collective. Elle est en effet caractérisée par :

- i) Une intention propre au collectif des enseignantes qui perdure dans le temps (« *produire des outils communs destinés aux enfants au fil de leur scolarité* ») ;
- ii) La construction de « *codes communs à mettre en place* » ;
- iii) Une reformalisation de nouveaux problèmes de métier qui font consensus pour toutes les enseignantes au temps D5 (« *les élèves peuvent mémoriser la recette* ») ;
- iv) La construction de solutions partagées (produire « *des variantes du livret recette en respectant les codes communs* ») ;

- v) Des tentatives d'usage de ces solutions au sein desquelles les activités des enseignantes peuvent se substituer.

2. Du développement collectif au sein du territoire apprenant école

Au sein de la littérature, certains auteurs précisent que le TA ne peut se réduire à une somme d'apprentissages individuels (Huet, 2011 ; Proulx, 2006). Dans le même temps, d'autres auteurs mettent en avant des « apprentissages collectifs » générés par l'émergence de chaque TA (e.g. Dussaux, 2017; Gwiazdzinski & Cholat, 2021a; Mees Gandon, 2021, Mena, 2021). Rieutort (2021) rappelle, en ce sens, qu'un TA peut développer les « capacités des acteurs d'un territoire à la notion d'apprentissage collectif » (paragr. 12). Toutefois, peu de travaux entrent dans le détail de ce que sont ces apprentissages considérés comme collectifs ni même dans les circonstances de formation et/ou de travail permettant de les faire advenir. De ce point de vue, nos résultats sont heuristiques. Ils permettent d'avancer que, l'émergence de l'entité collective EA est consubstantielle à des « apprentissages collectifs ».

Nous avons ainsi pu montrer qu'au Temps D3 du dispositif transformatif, les enseignantes de l'entité A sont engagées dans une activité collective dont la signification peut être formalisée par la règle (R1EA) [*« Discuter et se mettre d'accord en équipe »* vaut pour *« identifier un problème de métier partagé, interreliant les enseignantes », « exprimer ses accords concernant les pistes de solutions à adopter », « exprimer ses désaccords au sein du collectif », « chercher un consensus quant à la piste de solution pratique collective », ce qui permet d'obtenir pour résultat d'« avoir des outils communs qui font écho aux enfants au fil de leur scolarité »*].

Au Temps D7, cette règle a, pour ainsi dire, quelque peu évolué. Nous l'avons formalisée comme suit (R2EA) [*« Échanger et rechercher une solution commune à un problème partagé »* vaut pour *« identifier un nouveau problème de métier partagé », « construire des pistes de solutions grâce à des références communes », « transformer son activité collective, avec une substituabilité des membres de la communauté sur des rôles définis », « transformer ses modes d'activité collective, avec de la collaboration et de la coopération », « exprimer ses accords et désaccords pour statuer collectivement sur la solution à conserver »*, ce qui permet

d'obtenir pour résultat d'« *avoir des outils communs qui font écho aux enfants au fil de leur scolarité, tenant compte de la diversité des niveaux d'apprentissage* »]

Dans un travail de comparaison entre ces deux significations, il est possible de mettre en avant que certains éléments d'étayage restent similaires comme le fait d'« *identifier un problème de métier partagé* » ou encore de « *construire une solution commune* ». En revanche, d'autres éléments d'étayage évoluent tels que « *construire des pistes de solutions grâce à des références communes* » ou encore « *avoir des outils communs qui font écho aux enfants au fil de leur scolarité, tout en tenant compte de la diversité des niveaux d'apprentissage* ». Enfin, certains éléments apparaissent : « *transformer son activité collective, avec une substituabilité des membres de la communauté sur des rôles définis* », « *transformer ses modes d'activité collective, avec de la collaboration et de la coopération* ».

Autrement dit, lorsqu'elles sont confrontées à leur activité collective, les enseignantes de l'école y associent une signification qui évolue dans le temps. Précisons que d'un point de vue théorique, il y a là trace d'un développement professionnel collectif plus que d'un véritable apprentissage collectif.

3. Un territoire apprenant qui nourrit de l'apprentissage et du développement professionnels individuels

Rappelons que notre revue de la littérature sur les dispositifs de formation mettait en avant une zone d'ombre. L'illustration empirique des apprentissages et du développement professionnels effectifs⁷⁷ des professionnels engagés dans les dispositifs de formation mobilisant collectifs et expériences de travail n'était en effet que peu étayée (Lussi Borer & Muller, 2016). Notre étude contribue à renforcer les travaux sur ce point.

Les résultats de notre étude permettent, en effet, de mettre en avant le fait que l'émergence de l'entité collective EA nourrit un certain nombre d'apprentissages mais aussi

⁷⁷ Nous entendons par apprentissages effectifs, des apprentissages qui prennent lieu dans la pratique des acteurs.

du développement professionnel chez les enseignantes. Autrement dit, le développement de l'activité collective des enseignantes contribue de manière consubstantielle à leur développement professionnel individuel. Nos résultats en témoignent, en s'engageant dans l'activité collective de l'EA, EA1 se développe professionnellement. Elle enrichit son activité et ses significations concernant la conception de l'outil « livret recette », l'apprentissage du vocabulaire, les pratiques de groupement d'élèves, la gestion de leur hétérogénéité. Quatre circonstances sont plus particulièrement à mettre en avant de ce point de vue.

D'abord, il semble nécessaire que l'activité collective soutienne l'engagement de capacités normatives engendrant du développement professionnel individuel. Nos résultats illustrent qu'au cours de l'activité collective engagée lors des temps de coenseignement D6.1, de coanalyse D7, et de travail ordinaire, EA1 engage successivement des capacités normatives de compréhension, de connaissance et de réalisation, sources de son développement professionnel. Par exemple, lors du Temps de coenseignement en séquentiel EA2 et EA1 testent une solution dans la classe d'EA1. Une règle suivie par l'enseignante témoigne du fait qu'elle constate avec satisfaction les progrès d'un de ses élèves. En revanche, EA2 constate l'inadéquation partielle de la solution testée. Ce désaccord d'analyse entre enseignantes, exprimé au Temps D7 en équipe participe à l'engagement de la capacité Comprendre par l'enseignante EA1. EA1 signifie en conséquence son activité autrement : (« *[c'est] à modérer selon le binôme (...) le référent mural ajouté est intéressant, mais c'est trop difficile pour des enfants comme K de sortir du livre de recette* »). Au Temps D7, les solutions ont émergé lors de la coanalyse. Elles sont à l'origine de la transformation de la pratique dont fait part EA1 (« *ajouter [une variante au sein du livret de recette avec] les scratches* ». EA1 a ainsi engagé sa capacité Connaitre au Temps D7, puis sa capacité de réalisation lors d'un Temps de travail ordinaire.

Qui plus est, il semble aussi nécessaire que des règles partagées ou enseignées par un pair ou un formateur externe à l'entité irriguent l'activité collective. Là encore, au cours de notre étude, EA1 se développe professionnellement de manière consubstantielle à l'activité collective menée avec ses collègues d'école. Toutefois, l'activité collective engagée au sein de l'école EA n'est pas nourrie comme nous avons pu le constater préalablement par des solutions coconstruites au sein de l'école. L'activité collective est alimentée par le suivi d'une

règle partagée par F1 au temps de formation réseau (e.g. EA1 groupe les élèves en binôme, alors qu'auparavant elle les groupait en trinômes).

De plus, il semble également nécessaire que des connaissances partagées entre enseignantes de l'entité puisse nourrir du développement professionnel individuel, par-delà les pratiques collectives. Au sein de nos résultats, le développement professionnel d'EA1 est consubstantiel à l'activité collective engagée dans l'EA. Cependant, cette dernière irrigue aussi parfois le développement professionnel individuel d'EA1, au-delà même des pratiques collectives. Dans le cas présent, le développement professionnel est soutenu par le partage, par ses collègues, de solutions professionnelles. Ces solutions avaient été partagées par F1 lors d'un temps de formation en réseau.

Enfin, il semble nécessaire que les enseignantes engagées puissent conserver une certaine liberté, au-delà d'une forme de contrainte que représente la participation à l'activité collective. Plus précisément, l'analyse menée au sein de notre résultat met également en avant que les enseignantes agissent librement dans leur classe, tout en étant contraintes, cependant, du fait de leur participation à l'activité collective. En effet, leur intention individuelle est essentiellement de respecter l'intention propre au collectif école. EA1, comme ses collègues, peuvent parfois renoncer, par exemple, à des productions matérielles individuelles (livret recette avec additif scratché, pour finalement conserver un livret par variante).

Nos résultats révèlent, en outre, que la participation à l'activité collective du TA école et le développement professionnel généré nourrissent de la satisfaction professionnelle (Amathieu & Chaliès, 2014) et le sentiment d'un soutien professionnel chez les enseignantes. Les propos d'EA1 en témoignent : « *Là, tu sens, t'es portée par l'équipe. L'équipe te porte dans le changement alors que dans l'animation pédagogique, dans le cadre formel, comme on les a vécues jusqu'alors, tu n'étais pas portée (...) ce n'était pas vécu* ». Bullough et al (2002) mettaient en avant le soutien professionnel des enseignants novices généré par le dispositif « *Partnership teaching* ». Les résultats de notre étude permettent d'étendre ce constat aux enseignants expérimentés au sein d'un TA école. Ce résultat entre en écho avec différentes publications sur les dispositifs de formation, en donnant à voir notamment le potentiel

formateur de l'espace de travail (Baeten & Simons, 2014; Huang & Shimizu, 2016; Simons et al., 2020). Ils souscrivent également aux travaux relatifs au « *workplace learning* ». Ils confirment ainsi les positions de Billet (2001b, 2004), mais également celles de Jacq et Ria (2019) sur les établissements apprenants. Ces travaux promeuvent l'apprentissage et le soutien professionnels, grâce au potentiel de formation du lieu de travail. C'est ici une perspective qui permet de tenir compte « des conditions et des contraintes effectives du métier pour concevoir la formation » (Moussay, 2013, p. 5).

Finalement, nos résultats permettent de soutenir que l'émergence du TA à l'échelle de l'EA permet l'enrichissement des actions et des significations professionnelles des différentes enseignantes y étant engagées. Plus généralement, ces résultats permettent une avancée vis-à-vis de la littérature portant sur les TA soutenant que l'émergence de ces derniers contribue à générer des apprentissages ou du développement individuels (Bier, 2010a; Braccini & Schmoll, 2021; Cristol, 2021; Gwiazdzinski & Cholat, 2021b; Huet, 2011; Mees Gandon, 2021; Rieutort, 2018; Rothenburger & Champollion, 2018). Notre étude permet en outre de spécifier les circonstances y contribuant.

Section 2. L'absence d'émergence d'un territoire apprenant réseau

Les textes officiels relatifs à la formation des enseignants du premier degré promeuvent la constitution de communautés apprenantes à l'échelle des écoles, mais aussi de réseaux d'écoles ou de bassins (Erin et al., 2018; Journal Officiel de l'Union Européenne, 2007; Ministère de l'Éducation Nationale, 2021a; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2020a). Parallèlement, la littérature scientifique du domaine, souligne combien chaque TA est constitué par un réseau d'acteurs (Cristol, 2020, 2021). Ces réseaux n'en restent pas moins le plus souvent des « organisation[s] aux frontières non définies, constituée[s] de plusieurs réseaux interdépendants » (Dussaux, 2017, p. 77).

Les résultats de notre étude montrent que le dispositif transformatif ne génère finalement pas un TA à l'échelle du réseau inter-écoles. En fin de dispositif transformatif, le réseau ne se caractérise ni par une intention propre collective, ni par de véritables activités

collectives menées par les enseignantes des différentes écoles. D'un point de vue théorique, il n'y a donc pas d'émergence d'un TA réseau en fin de dispositif, contrairement à ce qui a pu se développer au sein de l'EA.

1. Une absence d'intention collective propre au réseau

Aucune intention collective propre au réseau ne peut être appréhendée au cours du déploiement du dispositif transformatif.

Comme à l'échelle de l'école, la construction d'un problème de métier partagé à l'échelle du réseau inter-écoles semble contribuer à la dynamique collective réseau. Ce résultat permet de discuter le point de vue de Grimault (2018). L'auteure avance en effet qu'un TA « pourrait renvoyer à l'ensemble des pratiques développées par un réseau d'acteurs pour profiter des ressources de son environnement, en lien avec les fins pour lesquelles il s'est constitué » (p. 55).

Ici, le réseau s'est constitué autour d'un problème partagé, du moins « en apparence ». En effet, au Temps D4 de formation-travail en réseau du dispositif, un problème de métier partagé a été formalisé par les enseignantes des trois écoles (e.g. Comment faire en sorte que les élèves développent une autonomie langagière et coopérative sur les ateliers/espaces d'apprentissage ?). Toutefois, par-delà cette formalisation, aucune intention collective propre n'a pu être identifiée au cours du dispositif. C'est sans doute là, une première circonstance qui a ensuite limité le développement du réseau en tant qu'entité. Ce résultat peut sans doute s'expliquer de différentes façons.

D'abord, les difficultés professionnelles évoquées lors du travail portent davantage sur la solution à entreprendre, plus que sur la dimension commune des difficultés d'apprentissage des élèves. Ainsi les interrogations professionnelles résonnent entre les enseignantes mais elles n'apparaissent pas comme directement interreliées, contrairement à celles exprimés au sein de l'entité collective école. Les enseignantes ont donc du mal à percevoir ce qui les relie aux autres écoles. Pour y parvenir, le problème a dû, d'ailleurs, être travaillé pour faire consensus, devenant alors très générique. S'éloignant des contextes d'exercice pour qu'il fasse écho au sein de l'équipe réseau, il n'agrègerait plus d'intention collective propre au

réseau. C'est un résultat qui entre d'ailleurs en écho avec les propos tenus par Moretti (2021) sur le TA. L'auteure précise en effet que « les acteurs réunis en réseau travaillent à partir et avec les spécificités du contexte dans lequel ils agissent ». Ici, les spécificités du territoire apparaissent comme « tronquées », typicalisées, la formulation du problème de métier partagé au sein de l'entité réseau demandant de monter en généralité.

Ensuite, au sein de notre étude, différents membres de l'entité réseau perçoivent du jugement lors de l'analyse de l'activité développée au sein de leur école, ce qui a pour conséquence de limiter leur engagement dans l'activité collective réseau. Ce point fait potentiellement écho aux logiques de relations horizontales entre acteurs, réseaux et institutions, mises en avant au sein d'un TA par différents auteurs (Bier, 2010b; Cristol, 2021; Moretti, 2021). Ils confirment les conclusions de Lussi Borer et Muller (2015), sur la nécessité de poser des cadres éthiques et méthodologiques concernant l'analyse collective du travail en formation : « *Quand on veut faire travailler un collectif sur des observations, une vidéo, etc..., les jugements normatifs arrivent très vite, or ils bloquent la prise de parole, le travail collectif, l'entrée dans l'analyse. Il s'agit donc de faire prendre conscience de ces niveaux aux différents participants pour permettre l'analyse* ».

Enfin, parmi les facteurs possibles, celui de la nécessité d'une temporalité longue. Nos résultats en témoignent, les enseignantes restent davantage des membres des équipes écoles que d'une entité réseau en début de dispositif. Il a également fallu du temps aux écoles pour construire leurs solutions avant de les partager à l'échelle du réseau.

2. Évolution de l'activité collective, apprentissage et développement professionnels au sein du réseau

Une dimension constitutive des TA mentionnée au sein de la littérature est celle de la « propension des acteurs à coopérer et à interagir en réseau » (Rieutort, 2021, paragr. 12). Le TA relève d'une dynamique de collaboration (Lange, 2017). Il est cependant utile de préciser que cette dimension, seule, ne peut suffire à définir ce qu'est un TA.

Au sein de notre étude, les activités collectives évoluent aussi à l'échelle du réseau. Alors que les enseignantes collaborent en début de dispositif, elles coopèrent notamment lors du Temps de formation D10.1 en situation de classe aménagée, sous la forme d'observations

et de coenseignement inter-écoles. Ces Temps sont d'ailleurs plébiscités par les enseignantes des différentes écoles et mis en avant pour permettre une appropriation de « *la culture de l'autre* ». La capacité de connaissance de la pratique et des contextes des autres écoles est ainsi à nouveau mise en avant comme un élément favorable à l'activité collective d'une entité réseau.

Par ailleurs, le dispositif transformatif déployé lors de notre étude génère de l'apprentissage et du développement professionnels, soutenus par l'activité collective déployée par les enseignantes à l'échelle du réseau. Parmi les circonstances heuristiques trois sont à mettre en avant.

Tout d'abord, la diffusion de la pratique collective construite par les enseignantes de l'EA est source de développement professionnel chez d'autres enseignantes appartenant à d'autres écoles (Berterreix & Chaliès, 2021). Cette diffusion d'une pratique collective d'école apparaît possible du fait des opportunités données aux enseignantes d'explicitier leurs expériences au sein du travail mené en réseau (expérience narrée parfois soutenue par des enregistrements vidéo).

Ensuite, les Temps de coopération en situation de classe participent fortement à l'apprentissage des enseignantes novices engagées dans le travail mené en réseau. On retrouve là sans doute une forme d'« apprendre-ensemble » mis en avant par certains auteurs (Cristol, 2021, p. 16) travaillant sur les TA. Plus largement, nos résultats permettent de préciser certains aspects de la littérature sur le TA. Différents auteurs précisent effectivement que la coopération au sein du TA permet aux acteurs de mettre en commun leurs expériences (Bachelart & Crépeau, 2021).

Enfin, le développement professionnel d'enseignantes expérimentées est directement alimenté par certaines règles explicitées par les formatrices lors des Temps de formation-travail en réseau (e.g. EA1, EA2, EA3, EA4 concernant les groupements d'élèves, ou encore EA1 concernant la formation d'élèves tuteurs).

Au sein de la littérature, différents auteurs mettent en avant les apprentissages individuels, générés par l'activité collective d'un TA (Cristol, 2020; Gwiazdzinski & Cholat,

2021a; Gwiazdzinski & Drevon, 2018a; Grimault, 2018; Rougerie, 2020). D'autres auteurs précisaient, en revanche, qu'un TA, ne saurait se réduire à un agrégat d'apprentissages individuels. Au sein de notre étude, l'ensemble des résultats portant sur les apprentissages et le développement professionnels permettent, selon nous, d'étayer empiriquement la réflexion de Frédéric Huet (2011, p. 2):

Questionner cette dimension apprenante du territoire implique, selon nous, d'éviter deux écueils. Tout d'abord, il s'agit de ne pas réduire l'apprentissage à des processus centrés sur les seuls acteurs du territoire. Dans ce cas, la notion même de territoire apprenant se rabattrait sur une agrégation d'apprentissages d'acteurs. Mais il ne s'agit pas non plus de doter le territoire d'une capacité d'apprentissage en tant que telle, qui reviendrait à lui conférer une capacité réflexive et intentionnelle.

L'activité collective déployée au sein du TA école soutient effectivement de l'apprentissage et du développement professionnels. Le constat est également fait d'une individuation collective et d'un développement de l'activité collective.

À l'échelle du réseau, de l'apprentissage et du développement professionnels individuels sont aussi constatés chez certaines enseignantes. L'activité collective évolue également. Mais ces aspects, seuls, ne permettent pas de conclure à l'émergence d'un TA. Nos résultats à l'échelle du réseau s'inscrivent donc davantage en cohérence avec les travaux relatifs aux communautés de pratique (Wenger, 1998). Ce type de communauté, tout comme l'activité de travail du réseau s'apparente à une structure qui partage un intérêt, un ensemble de problèmes et de connaissances lors d'interactions régulières (Le Boucher, 2015). Ces aspects nous ont d'ailleurs conduit à qualifier de réseau d'apprenants, la forme collective de l'équipe réseau en fin de dispositif transformatif.

3. Dimension organisationnelle d'un territoire apprenant et activité de pilotage

Certains rapports institutionnels (Erin et al., 2018) mettent en avant la faculté informelle d'un TA à fournir des indicateurs sur le travail dans les établissements, susceptibles de nourrir des orientations et des choix en matière de pilotage (e.g. au niveau académique). Questionner l'émergence d'un TA ne peut faire l'économie de l'étude des liens entretenus

avec l'activité de pilotage du territoire, avec des « institutions cognitives » du territoire.

Rieutort (2018, p. 119) précisait ainsi :

Les établissements d'enseignement constituent un premier niveau – une première échelle géographique – d'organisation apprenante, et ils doivent ensuite établir de nouveaux partenariats avec d'autres « institutions cognitives » du territoire. Un des premiers intérêts des apports de cette monographie sur la construction, concrète mais aussi théorique, d'établissements scolaires apprenants vus comme des entités « où les acteurs s'engagent de façon collective sur le registre pédagogique et éducatif en pratiquant des retours d'expérience, en mettant en place des modalités de régulation nécessaires afin, dans un second temps, de capitaliser un certain nombre d'acquis, de pratiques, de résultats pour permettre que des progrès soient repérés et repérables, transmissibles éventuellement à d'autres » (A. Bouvier) est donc de saisir un premier stade d'émergence de régions apprenantes en insistant notamment sur les enjeux de pilotage et de management des organisations.

Cet aspect nous conduit à faire part d'un certain nombre d'éléments issus de nos données. Ici, trois types d'indicateurs sont évoqués : de positionnement des berceaux de stage⁷⁸, de condition de candidature au poste de direction, de décision d'une fusion d'école. Ces aspects sont illustrés, puis discutés en suivant.

Premièrement, dans le contexte de l'école B, sur les deux classes de maternelle, l'une d'elle est fléchée « berceau d'accueil ». Durant un an, deux enseignants stagiaires y exercent alternativement toutes les deux semaines. Chaque année, l'enseignante EB3 travaille ainsi avec deux nouvelles enseignantes novices. Lors du dernier temps de formation-travail en équipe D11, l'enseignante expérimentée EB3, fait part de son regret de ne pas poursuivre le travail collectif engagé cette année avec ses collègues (Extrait 52).

Extrait 52 : temps de travail-formation en équipe école EB D11

EB3 : *Je suis allée à l'école A. Oui, c'était très sympa. Une ambiance de dingue, les ATSEM géniales. C'était super, c'était chouette. J'ai observé ce qu'elles ont mis en place, dans une classe de petits-moyens. (...) Ça m'a donné envie... !*

EB2 : *Bin oui, ça donne envie.*

EB3 : *De mettre ça en place (...)*

EB3 : *moi, je ne suis pas satisfaite de ce que l'on a pu mettre en place. En fait, on n'y est pas arrivées.*

C : *on a prévu un temps bilan, ça peut être autant du ressort de la formation de ce qui a été proposé, que... pour d'autres raisons.*

F2 : *C'est à cause de la formation ?*

EB3 : *non, c'est parce qu'on était bloquées : on ne pouvait pas mélanger les enfants (contexte de distanciation sociale)... Je pense qu'on aurait pu faire beaucoup mieux. Vous étiez motivées (s'adresse à EB1, EB2), moi aussi...*

⁷⁸ Le terme « berceau de stage » désigne un poste réservé dans une école, dédié à l'affectation de fonctionnaires stagiaires. Dans le premier degré, ces postes sont déterminés par l'IEN de circonscription.

F2 : tu le partageras demain en formation réseau ?

EB2 : tu le feras l'an prochain.

EB3 : ça dépend sur qui je tombe. Je suis déçue de ne pas l'avoir fait cette année. Non mais c'est vrai... Comme toujours, j'ai d'autres collègues l'an prochain...

EB2 : oui, toi, tous les ans tu changes de collègues !

EB3 : Mais oui... voilàà... ! Je voyage ! C'est bien (ironique) ! Oui... !

L'analyse de cet extrait permet de mettre en exergue le fait qu'EB3 apprécie de travailler avec des enseignants novices chaque année. Cependant, elle regrette les implications de cette organisation sur le travail collectif dans lequel elle est engagée. Elle précise qu'elle a le sentiment de ne pas avoir abouti le projet cette année avec ses collègues comme elle l'aurait souhaité⁷⁹. Cet extrait témoigne du fait que redébuter le travail collectif chaque année avec de nouveaux membres suscite aussi une forme de frustration chez l'enseignante, d'autant qu'elle n'a pas d'autres collègues de maternelle dans son équipe avec qui échanger que les enseignantes stagiaires qui changent chaque année. Cette contrainte organisationnelle soulignée par EB3 donne à comprendre comment le renouvellement annuel des membres de l'équipe réinitialise finalement toute entité collective école qui aurait pu se construire l'année précédente. La poursuite de l'activité collective semble difficile, voire entravée selon EB3. Elle semble conditionnée par les membres qui intégreront l'équipe, la transmission de la pratique développée également. Cet aspect laisse à penser qu'un seul membre ne peut suffire pour faire perdurer une pratique développée collectivement au sein d'une entité.

Cet exemple invite à penser que, théoriquement, l'activité collective de l'entité école relèverait d'une articulation des activités individuelles, via une dimension subjective et réglée (illustrée précédemment). En renouvelant deux membres sur trois, la transmission de la pratique et la poursuite de l'activité collective semble ainsi difficile, selon EB3.

Ce constat devrait inviter les pilotes à tenir compte de la nécessité de maintenir une certaine stabilité au sein des équipes pédagogiques de sorte que les entités collectives écoles

⁷⁹ Le contexte de pandémie a ralenti les tentatives de coopération entre élèves des deux classes.

soient possiblement moins déstabilisées. Envisager le positionnement des berceaux de stage nécessite de prendre en compte cette possible déstabilisation annuelle.

Par ailleurs, au sein de l'école EA, le rôle et l'activité de la directrice EA4 sont valorisés par les enseignantes de l'équipe pédagogique. Pour ces dernières, EA4 a une influence significative sur leurs activités individuelles mais aussi sur l'activité collective au sein de l'école. Sur le départ en retraite, cette directrice a effectué un tuilage informel auprès d'EA1 qui souhaite reprendre cette activité l'année suivante. Une transmission qui avait été réalisée en concertation avec les différentes enseignantes de l'équipe. Malheureusement, en fin d'année, EA1 a découvert qu'elle ne pourrait pas candidater au poste de directrice pour prendre la suite de sa collègue. Une règle de participation au mouvement l'en a empêchée. Ses expériences de directrice en classe unique plusieurs années auparavant n'ont pas été reconnues, l'empêchant de postuler sur le poste de directrice de l'école maternelle en réseau d'éducation prioritaire. Ces éléments ont influencé plusieurs semaines l'activité collective de cette école (e.g lors des temps de travail-formation en équipe), et également la pratique et le développement professionnel de l'enseignante EA1 au cours du dispositif de formation. Parmi les exemples traduisant ces effets, nous en détaillons un en suivant.

À l'instant de classe considéré, EA1 est au coin regroupement avec ses élèves. Elle les interroge et prononce à de nombreuses reprises et avec insistance l'interjection « chut ». Autoconfrontée à l'instant de classe considéré, EA1 s'arrête spontanément et précise à la chercheuse (Extrait 53) :

Extrait 53 : EAC d'EA1 sur le temps de classe D6.2

EA1 [00:12:49]: *Le bruit m'agressait. Je ne sais pas s'ils font plus de bruit que d'habitude, en fait. Mais j'ai super mal dormi depuis. Enfin... Bon...* (EA1 fait signe. Elle est gênée, se tait et montre la caméra).

C [00:12:53] : *Non, non je t'en prie. Ça fait partie de...* (EA1 reprend la parole).

EA1 [00:12:54] : *Bon bin voilà, j'ai vraiment mal dormi depuis vendredi. Très peu en fait. Pas mal, mais très peu. Et du coup, j'ai été agressée toute la matinée en fait. J'avais du mal à rester dans mon activité et parce que j'avais des pensées qui parasitaient mon projet. Et je n'arrête pas de dire chut là. Bon, je dois le dire, on le dit souvent dans notre métier, mais là, je vois que je le dis sans arrêt et en fait, tous les bruits.*

C : [00:13:19] : *En fait..., tu te sens.. ?*

EA1 : *Agressée, par le bruit.*

C : *C'est ce que tu me dis quand je coupe la caméra après le temps de classe ? Tu me dis : « finalement cette histoire de candidature au poste de direction tout ça, ça m'a secouée. Et je ne suis pas dans mon état normal ».*

EA1 : *Non, non, non... (Je ne suis pas dans mon état normal).*

Les justifications avancées par l'enseignante au cours de l'extrait témoignent, par exemple, de la perturbation de son activité. L'enseignante se dit par exemple : « *parasitée dans son projet, agressée par le bruit...* ».

D'autres éléments s'ajoutent et influencent la stabilité de l'équipe à plus long terme. Le départ à la retraite de la directrice de maternelle ouvre en effet l'opportunité pour l'inspecteur en charge de la circonscription et la municipalité d'envisager une fusion de l'école maternelle et de l'école élémentaire. Finalement actée, cette réorganisation du travail entraîne l'instabilité de l'équipe pédagogique de l'EA. Elle a pour conséquence le départ volontaire de deux collègues, dont EA1. L'année suivante, les membres de l'équipe pédagogique de l'école EA maternelle seront ainsi renouvelés pour moitié.

Ainsi, différents éléments au sein des résultats de cette recherche permettent de caractériser des indicateurs à intégrer possiblement dans l'activité de pilotage d'une circonscription (indicateurs de positionnement des berceaux de stage ; indicateurs de décision d'une fusion d'école). Comme souligné en amont, l'absence de stabilité des équipes pédagogiques au sein des écoles A et B bouleverse, dès l'année suivante, les dynamiques collectives initiées. Compte tenu de choix de pilotage, les équipes d'enseignantes de maternelle de ces deux écoles se trouvent en effet renouvelées pour moitié. La dynamique initiée entre les enseignantes lors du dispositif transformatif est alors bien déstabilisée. Tel que le précise Rayou (2015), les collectifs locaux rencontrent des difficultés à pérenniser des savoirs d'action qui résistent au turn-over des enseignants, qui plus est dans les établissements dits difficiles (e.g. École A).

Chapitre 2. Discussion théorique des résultats obtenus

Organisé en deux sections, ce chapitre discute les résultats obtenus d'un point de vue théorique. Il permet, *in fine*, d'invalider le caractère heuristique de l'hypothèse testée au regard des résultats obtenus dans notre étude. Sur cette base, la définition théorique avancée du territoire apprenant est aussi rediscutée. Des perspectives de recherche sont finalement proposées.

La Section 1 rappelle l'hypothèse théorique support de notre objet d'étude puis revient sur les résultats justifiant sa validation lorsque l'émergence du TA est discutée à l'échelle de l'école et son invalidation à l'échelle du réseau. Cette section permet finalement de revisiter la définition théorique du TA.

La Section 2 ouvre de nouvelles perspectives d'études.

Section 1. L'émergence d'un territoire apprenant école et d'un réseau d'apprenants

1. Une hypothèse comme point de départ

Comme spécifié dans la partie relative au cadre théorique, cette thèse s'est inscrite dans une anthropologie culturaliste. Nous avons toutefois cherché à hybrider cette lecture théorique avec certains postulats empruntés aux travaux de Descombes (2001) de sorte à définir conceptuellement ce que pouvait être l'émergence d'une entité collective, soit d'un TA.

L'hypothèse théorique adoptée à la suite de la construction de ce cadre théorique était la suivante :

Envisager l'émergence d'un TA, via un dispositif de formation normé, nécessite de créer les conditions soutenant des apprentissages et du développement individuels. Si cette condition est nécessaire, elle est en revanche non suffisante. Envisager l'émergence d'un TA suppose ainsi de créer les conditions d'une individuation collective des membres engagés, vectrice d'apprentissages individuels et collectifs.

2. Retour sur l'hypothèse testée

Les résultats obtenus permettent de montrer que le dispositif transformatif mis en œuvre ne contribue pas à l'émergence d'un TA à l'échelle d'un réseau. Ils permettent, en revanche, de soutenir qu'un TA se développe au niveau d'une école. En suivant, nous discutons ces aspects, avant de revisiter la définition théorique associée au TA.

3. Caractéristiques théoriques d'un territoire apprenant et d'un réseau d'apprenants

Dans le cadre de cette étude, le dispositif transformatif a favorisé l'émergence d'une dynamique communautaire (individuation collective) vectrice d'apprentissage et de développement individuel au sein de l'EA. Nos résultats permettent, plus en détails, d'avancer

plusieurs dimensions constitutives du TA à l'échelle de cette école. Agençant des ressources matérielles et symboliques (Debarbieux & Ferrier cités dans Gwiazdzinski & Drevon, 2018b), chaque TA relève d'une « organisation aux frontières non définies, constituée de plusieurs réseaux interdépendants » (Dussaux, 2017, p. 77) mobilisant des partenariats. Au cœur de celui-ci, il a été possible d'identifier :

- i) Des intentions propres au collectif des enseignantes qui durent dans le temps et se précisent, fondées sur des problèmes de métier partagés par les membres engagés ;
- ii) L'expression d'accords et de désaccords visant la construction d'un consensus quant aux solutions collectives permettant de dépasser les problèmes partagés ;
- iii) La formalisation de savoirs et savoir-faire communs (e.g. des codes communs, - plus facilement portés sur les outils) faisant ressources pour l'activité collective ;
- iv) Des activités collectives qui évoluent dans leur nature du fait notamment de la possibilité d'une substituabilité entre activités individuelles des enseignantes ;
- v) Un développement de l'entité collective TA, résultant de la transformation de son activité collective ;
- vi) De l'apprentissage et du développement professionnels chez chacune des enseignantes du collectif école ;

Pour autant, à l'issue de notre étude, le réseau ne se présente sous la forme théorique d'un TA.

Dans le détail, les différents résultats de notre étude témoignent en effet **de l'absence d'une intention propre collective** à cette échelle. De plus, du travail collectif en réseau est présent mais il n'y a pas de véritable activité collective partagée. Ce travail porte sur des problèmes partagés par les écoles. Des problèmes plus génériques sont ainsi formalisables (e.g. travailler sur l'autonomie des élèves, sur les conditions favorables à leur coopération, sur les conditions favorables aux apprentissages langagiers). Par ailleurs, **les enseignantes expérimentées et novices apprennent et se développent professionnellement grâce au travail collectif du réseau**. Enfin, **l'activité collective du réseau** n'est pas aussi dense que celle du TA école, mais elle **a tout de même évolué en fin de dispositif** (D10.1 à D12). Les

enseignantes sollicitent d'elles-mêmes des Temps d'observation inter-écoles, une pratique se diffuse au sein du réseau.

Compte tenu de ces différentes caractéristiques, nous considérons qu'en fin de dispositif, **le réseau ne relève ni d'un TA, ni pour autant d'une « collection d'individus »** (Jacq, 2019a). La formalisation de ces caractéristiques en fin de dispositif, nous permet toutefois de le qualifier théoriquement **de réseau d'apprenants**.

En synthèse, le tableau ci-dessous propose une mise en regard des caractéristiques théoriques d'un TA et d'un réseau d'apprenants (Tableau 22).

Tableau 22 : Dimensions communes et divergentes d'un TA et d'un réseau d'apprenants

	TA	Réseau d'apprenants
Problème de métier partagé	Problème agrège des difficultés incarnées interreliées	Des problèmes formalisés : les difficultés font échos entre les membres engagés
Intention propre collective	Existante	-
Activité collective	Pratique commune	Partage de pratiques
Évolution des modes de collaboration	De la collaboration à laquelle s'ajoute une coopération	De la collaboration à laquelle s'ajoute une coopération (intentions individuelles)
Controverses sur le travail	Expression d'accords et de désaccords visant la construction d'un consensus quant aux solutions collectives permettant de dépasser les problèmes partagés	Expression d'accords et désaccords moins présents et moins spontanés sur l'activité d'autrui
Apprentissage collectif	Potentiels	Absents
Développement collectif	Présents	-
Formalisation de savoirs et savoir-faire communs	Substituabilité sur des rôles définis (e.g. enseigner dans une autre classe que la sienne, secrétaire, formalisation d'outils au service de l'activité collective) Usage d'outils collaboratifs	-
Apprentissage et développement (inter-)individuels des membres de l'entité	Consubstantiels à l'évolution de l'activité collective du TA, mis au service de l'activité collective	Soutenus par le travail collectif

4. Circonstances favorables à l'émergence d'un territoire apprenant à l'échelle école

Le dispositif transformatif déployé soutient l'émergence et le développement d'une entité collective au sein de l'EA. Certaines circonstances peuvent être identifiées comme facilitantes de l'émergence du TA au sein de cette école.

En premier lieu, le dispositif transformatif permet d'engager les enseignantes de l'école dans la formalisation d'un problème de métier partagé. Les temps de formation-travail et de travail-formation ont ensuite permis aux enseignantes de s'engager dans la construction collective de solutions permettant de répondre à ce problème. C'est à ce niveau que des activités collectives ont émergé, activités collectives porteuses d'intentions propres au collectif et non plus seulement aux différents membres du collectif. Les boucles itératives constitutives du dispositif transformatif ont par ailleurs permis le déploiement de ces activités collectives, suscitant alors la réalisation d'un certain nombre d'apprentissages et de développements professionnels individuels, et d'un développement collectif. Qui plus est, les temps de formation en situation de travail aménagée (Temps D6.1 et 10.1) de type coenseignement en classe ont permis d'alimenter des controverses de métier ou encore de soutenir le partage de pratiques dites porteuses au sein de l'entité. Enfin, le dispositif a rendu possible une substituabilité entre les activités des enseignantes au sein de l'école EA. Elles ont en effet pu se substituer les unes aux autres (e.g. formaliser l'évolution du support pour les élèves sur la base de codes communs, enseigner à la place de sa collègue pour former au tutorat, envisager sur un temps long un tuilage sur le rôle de la direction, etc.).

À ce niveau de développement, il nous apparaît intéressant de souligner qu'un certain nombre de circonstances que l'on pourrait considérer comme externes au dispositif ont aussi contribué à l'émergence du TA à l'échelle de l'école. Comme nous avons pu le souligner dans les résultats produits, les enseignantes de l'équipe pédagogique avaient des « habitudes d'échanges plutôt informels » sur leurs pratiques et des situations d'élèves. De plus, l'activité de la directrice de l'équipe a favorisé le travail collectif des enseignantes de l'école. Elle a su animer les réunions de travail-formation pour favoriser le déploiement d'activités collectives sources d'apprentissage et de développement professionnels. Enfin, des habitudes de partage via des outils numériques étaient déjà présentes au sein de cette équipe. L'année précédente, pour assurer une continuité pédagogique en contexte pandémique, les enseignantes avaient mobilisé une plateforme numérique pour stocker des informations et documents partagés.

5. Dimensions potentiellement favorables à l'émergence d'un territoire apprenant à l'échelle du réseau

L'analyse des différentes dimensions cumulatives issues des différentes définitions recensées au sein des publications scientifiques, nous a conduit à avancer une définition initiale d'un TA. Agéant des ressources matérielles et symboliques (Debarbieux & Ferrier cités dans Gwiazdzinski & Drevon, 2018b), le TA relèverait d'une « organisation aux frontières non définies, constituée de plusieurs réseaux interdépendants » (Dussaux, 2017, p. 77) mobilisant des partenariats. Processuel, il reposerait sur une dynamique située et communautaire vectrice d'apprentissages individuels et collectifs (Dussaux, 2017; Gwiazdzinski & Cholat, 2021a; Mees Gandon, 2021).

Si l'émergence d'un TA est identifiable à l'échelle de l'école, elle ne l'est pas à l'échelle du réseau. Les résultats de notre étude permettent malgré tout d'identifier certaines dimensions qui auraient pu conduire à l'émergence d'un TA.

Une première dimension interroge la formalisation d'un problème de métier partagé à l'échelle du réseau. Le dispositif a bel et bien contribué à la formalisation d'un problème professionnel partagé par les enseignantes des trois écoles (e.g. construire l'autonomie langagière et coopérative des élèves). Mais pour faire problème à plusieurs écoles, chaque problème situé propre à chaque école a fait l'objet d'un travail de typicalisation, atrophiant malheureusement en retour son caractère situé. Cela a eu pour impact de « situer » en retour les solutions y étant afférentes. D'un côté, ceci fut la source d'une accélération du développement professionnel des membres engagés au sein des collectifs école, mais corollairement cela a rendu plus complexe la circulation des actions et significations professionnelles, entre membres inter-écoles du territoire engagé. Cette perspective a donc ouvert la possibilité pour les formés d'identifier et de formaliser non pas un problème mais des problèmes précis, fondés sur des besoins d'apprentissages ciblés des élèves. Toujours en lien avec cette dimension, d'autres éléments nous semblent importants et entrent hypothétiquement en jeu dans la formalisation d'un problème de métier soutenant l'émergence d'un TA. Nous faisons l'hypothèse que la formalisation d'un problème partagé à l'échelle du réseau ne fut possible que grâce à l'engagement de l'expérience individuelle des

membres des écoles, préalable au premier temps de formation-travail en réseau du dispositif (Figure 18).

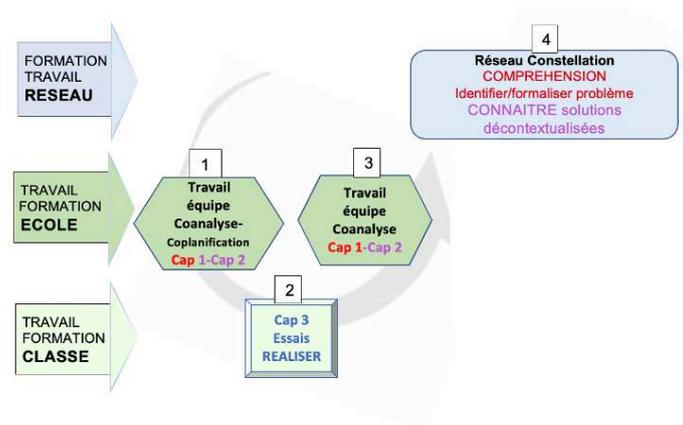


Figure 18 : Engager l'expérience individuelle des membres des écoles, préalablement au premier temps de formation-travail du dispositif (D4)

Une deuxième dimension porte sur la nécessité, pour les enseignantes du réseau, d'engager leur capacité « Connaître » vis-à-vis des pratiques et des contextes inter-écoles. Le travail collectif en réseau reposant sur l'analyse des pratiques inter-écoles, il semble nécessaire d'approfondir cet aspect. Au cours du dispositif, les enseignantes engagées lors du premier temps de formation-travail en réseau ont tenté d'engager une capacité de « Connaissance » des contextes d'exercice et des pratiques inter-écoles. Cet aspect est particulièrement saillant au sein des significations des enseignantes suivies, sur le tout premier temps de formation-travail en réseau D4. Il l'est davantage encore du fait que différents temps de coenseignement inter-écoles aient été organisés à la demande des enseignantes du réseau. Les temps de situations de classe aménagées (observation et/ou coenseignement) sont plébiscités par les enseignantes au sein du bilan de formation réalisé. Il semble ainsi que l'analyse collective à partir de traces de l'activité (supports élèves, photos, vidéoscopées), que les temps de présentations des pratiques testées et développées, ne suffisent pas pour engager pleinement la capacité de connaissance des pratiques et contextes inter-écoles. Il semble alors nécessaire d'entretenir les dimensions située et incarnée de l'activité entre membres du réseau, en introduisant, par exemple, des Temps de situation de travail aménagée inter-écoles au sein du dispositif transformatif conçu.

Une troisième dimension porte sur les apports de connaissances réalisés au cours du dispositif transformatif. La consubstantialité entre l'activité collective d'un TA et les apprentissages et développement professionnels des membres engagés est saillante au sein de nos résultats. Toutefois, l'apprentissage et le développement professionnels individuels générés ne sont pas uniquement liés à la co-construction de pistes entre enseignantes du TA. Des règles partagées ou explicitées au Temps de formation-travail en réseau par des formatrices irriguent l'activité collective du TA émergeant à l'échelle de l'école. En l'occurrence, ces règles partagées nourrissent l'activité collective des enseignantes car elles répondent directement à leurs difficultés individuelles, à leurs hésitations ou encore aux problèmes de métier partagés. Pour irriguer la pratique collective d'un TA, notre étude met en avant que les apports délivrés en formation continue doivent répondre aux problèmes formalisés. La mise en œuvre de cette dimension est complexe au sein de l'ingénierie de formation. Elle suppose, pour les formateurs, un ajustement « au plus près » de l'évolution de la pratique des formés engagés.

Enfin, une quatrième dimension porte sur les conditions nécessaires à la diffusion des pratiques et la transmission des expériences au sein du réseau.

Notre dispositif n'a déployé que trois Temps de formation-travail en réseau (8h). Nous questionnons alors la dimension temporelle du déploiement du dispositif, afin que les participants puissent s'emparer de manière effective des activités et des retours d'expériences des autres membres inter-écoles du territoire. La condition d'un temps long semble ainsi nécessaire pour favoriser l'émergence d'un TA réseau.

Toujours en lien avec la dimension temporelle nécessaire à l'émergence d'un TA réseau, les résultats de notre étude permettent de considérer de premières réflexions quant à l'articulation des activités collectives écoles et celle du réseau. Les activités collectives des écoles et celles potentielles du réseau semblent étroitement reliées. Toutefois, elles pourraient aussi potentiellement entrer en concurrence du point de vue de la temporalité et des pratiques développées. En effet, les enseignantes des entités écoles – et notamment de l'entité collective école EA- ont besoin d'un temps long pour développer une pratique collective « porteuse », satisfaisante. Dans le détail, plus tôt en amont dans le dispositif, la

pratique travaillée par les enseignantes de l'entité collective EA n'était ni aussi développée, ni stabilisée. Sa transmission n'était donc que peu envisageable au sein d'une activité collective réseau.

Pour prolonger la réflexion sur cette dernière dimension, les Temps d'observation ou coenseignement inter-écoles semblent favorables au développement d'une activité collective à l'échelle du réseau et à la diffusion d'une pratique école (celle de l'EA). En ce sens, ils favorisent potentiellement l'émergence d'une entité collective réseau. Néanmoins, ces temps pourraient aussi être source de déstabilisation de la pratique des entités écoles (e.g. EC1 évoquant la possibilité d'une observation inter-écoles plus en amont dans le dispositif : « *j'aurais mis en place l'atelier de l'école EA plus tôt dans le dispositif* »). La question se pose ainsi : EC1 aurait mis en place l'atelier EA parallèlement ou à la place de la pratique développée par l'école EC ? Cet aspect renforce ainsi l'idée d'introduire des Temps de situation de travail inter-écoles mais questionne le juste positionnement de ceux-ci au cours du dispositif transformatif.

Section 2. Des perspectives d'études

Sur la base des résultats de cette étude et de l'identification des dimensions potentiellement favorables à l'émergence d'un TA, s'ouvrent quatre perspectives d'études. Elles portent sur :

- i) Les circonstances qui permettent de formaliser un problème de métier partagé, moteur de la dynamique collective du TA ;
- ii) L'identification d'apprentissages collectifs d'un TA ;
- iii) L'investigation du potentiel des situations de travail aménagées (leurs variables et leur positionnement dans le dispositif conçu, leurs effets) ;
- iv) La possibilité de soutenir l'émergence d'un TA composé d'acteurs pluricatégoriels.

Une première perspective d'étude porte sur la nature des problèmes potentiellement à l'origine d'une individuation collective et du développement d'un TA, et les circonstances favorables à leur formalisation. Au sein de notre étude, la nature de certains problèmes partagés semble contribuer à l'émergence d'un TA à l'échelle de l'école. Or hypothétiquement, les résultats à l'échelle du réseau en témoignent, tout type de problème de métier partagé ne contribue pas nécessairement à l'émergence d'un TA.

Dans le détail, certains problèmes partagés articulent des difficultés d'apprentissages d'élèves et d'enseignement, interreliant alors les enseignantes dans la recherche de solutions (e.g école A). Cette nature de problème semble particulièrement heuristique pour l'émergence du TA dans l'EA. Or, au cours du dispositif, d'autres problèmes partagés sont de natures différentes. À l'échelle du réseau, ce sont davantage des questionnements professionnels qui résonnent entre enseignantes (e.g. comment favoriser l'autonomie des élèves – langagière ou coopérative ?). Ces problèmes sont plus génériques, de sorte qu'ils engagent moins une activité collective à cette échelle. La littérature sur les apprentissages organisationnels émettait déjà des constats sur ce point, l'identification et la nature des problèmes influencent la dynamique collective.

L'apprentissage organisationnel s'élabore à partir de l'identification concertée de situations problèmes (...) L'identification des situations problèmes ne se réduit pas à une accumulation de plaintes ou de jugements épidermiques qui peuvent toutefois être le signe d'un écart ou d'une faille. Il importe de décrire les situations problèmes, de les conceptualiser en les mettant en relation avec d'autres éléments et de les mettre en perspective avec des missions et services rendus par l'établissement scolaire (Bonami et al., 2010, p. 5).

Une perspective d'étude s'ouvre donc ici. Il s'agirait d'étudier la nature des problèmes traités au sein de dynamiques collectives, en s'attachant à distinguer lesquels irriguent effectivement des dynamiques de TA. À cette occasion, il s'agirait également de décrire les circonstances favorables à leur formalisation.

Une deuxième perspective d'étude réside dans la possibilité d'appréhender qualitativement un véritable apprentissage collectif d'un TA. Cette perspective appelle deux considérations.

La première est d'ordre théorique : identifier un apprentissage collectif suppose l'émergence ou l'existence d'un TA. Selon notre cadre théorique, il convient donc d'identifier

les traces d'intention propre collective et d'une évolution des modes d'activités collectives du TA. Ces conditions théoriques et empiriques étant réunies, s'ouvre alors la possibilité de retracer un apprentissage collectif potentiel. Il s'agirait par exemple, d'identifier les significations des acteurs sur l'activité collective déployée du TA considéré. En formalisant les règles suivies, un apprentissage collectif est potentiellement identifiable.

Cette première considération en appelle d'ailleurs une seconde. Celle-ci questionne les circonstances dans lesquelles un apprentissage collectif peut advenir. Au sein de notre étude, nos résultats nous conduisent à opérer une distinction théorique entre un apprentissage collectif et un développement collectif du TA. Nous émettons alors l'hypothèse qu'un véritable apprentissage collectif peut potentiellement être retracé, soit au moment de l'émergence d'un TA, composé d'une équipe tout récemment constituée, soit lors d'une forte transformation du contexte (Bonami et al., 2010) de l'activité collective. Hypothétiquement, cette transformation contraindrait les individus, engagés dans l'activité collective du TA, à introduire de nouvelles activités distinctes de celles réalisées préalablement.

Une troisième perspective réside dans l'exploration des modalités et des effets des situations de travail aménagées inter-écoles. Au sein de notre étude, cette modalité de travail-formation contribue aux apprentissages et au développement individuels (e.g. « *percuter en situation l'importance d'apporter le vocabulaire pour EB* ») ainsi qu'au développement de l'activité collective (e.g. partage d'une pratique porteuse de formation d'élèves tuteurs).

D'une part, notre étude nous a permis d'objectiver de multiples variables pour aménager ces situations de travail à des fins de formation. Par exemple, il est possible de coenseigner avec un pair intra ou inter-école(s), ou avec un formateur. Il est possible aussi de coenseigner en séquentiel, d'assister, ou d'observer un pair, ou encore que l'un d'eux intervienne ou souffle des pistes d'actions au cours de l'activité du second. La situation varie également selon qu'une coplanification ou non en amont de la solution conjointement testée ait été réalisée. Par ailleurs, il est possible encore de sélectionner les élèves pour tester l'adéquation d'une solution et de conserver des traces photos, des notes, ou des extraits vidéos pour en faire le support d'analyse *a posteriori*, etc. D'autre part, nos résultats questionnent la juste position de cette modalité de formation au sein du dispositif

transformatif, lorsqu'elle est déployée en inter-écoles. Ces situations sont effectivement plébiscitées par les enseignantes.

Il s'agirait, en somme, d'investiguer le potentiel de ces situations de travail aménagées (leurs variables et leur positionnement dans le dispositif conçu, leurs effets) pour leur contribution aux apprentissages individuels et collectifs d'un TA.

Enfin, une quatrième perspective réside dans la possibilité de soutenir l'émergence de TA à l'échelle d'un réseau composé d'acteurs pluri-catégoriels et pluri-institutionnels. La littérature du domaine mentionne que la constitution du ou des réseaux implique possiblement des partenariats entre institutions, l'alignement de différents niveaux (individus, communautés, institutions). Le caractère pluri-catégoriel des acteurs mis en réseaux dans ce type de TA en est donc une des caractéristiques. Sur la base de nos résultats, nous questionnons les conditions soutenant cette possibilité et invitons à poursuivre les recherches sur l'émergence possible d'un TA à l'échelle d'un réseau d'acteurs pluri-catégoriels et institutionnels. Il s'agira dans cette perspective d'illustrer empiriquement si et comment s'opère une individuation collective au sein de ces réseaux singuliers.

En réponse à cette dernière perspective de recherche, un nouveau projet Lieu d'Éducation Associé a été déposé pour les années 2024-2027 (LÉA COLIBRI- collectif intermétier école de Bron à visée Inclusive).

Chapitre 3. Perspectives technologiques

Au terme de notre étude, nous formulons différentes pistes technologiques cumulatives en réponse aux limites constatées de notre dispositif transformatif.

Organisé en deux sections, ce chapitre détaille ces perspectives technologiques.

La Section 1 propose des aménagements du dispositif transformatif. Les perspectives technologiques détaillées introduisent des Temps de situation de travail aménagée inter-écoles au sein de celui-ci. Un outil utile à la conception de ces derniers est détaillé. Enfin, la possibilité de déployer le dispositif sur un temps long est exposée.

La Section 2 propose des pistes pour optimiser l'activité d'accompagnement des équipes écoles et du réseau, lors du déploiement du dispositif de formation. Des pistes pour instaurer un cadre favorable à l'analyse collective des pratiques, pour formaliser un problème de métier partagé au sein du réseau sont détaillées. Enfin, d'autres pistes portent sur la formation à l'activité d'animation des équipes écoles, ou encore sur la déclinaison de temps de formation à partir des tensions rencontrées par les formateurs dans l'animation des équipes réseaux.

Section 1. Favoriser l'activité collective inter-écoles : retour sur la conception du dispositif expérimental

1. Insérer des temps de situation de travail aménagée inter-écoles

La première piste d'aménagement proposée concerne l'agencement des situations de formation au cœur du dispositif conçu. La conception du dispositif support de notre étude repose sur les principes suivants. Relevants de la formation continue des enseignants, le dispositif transformatif testé agencait des situations qui mêlaient :

- i) une diversité de rapports du collectif au territoire (lieux et mobilisation des expériences des participants), avec
- ii) l'engagement successif des capacités théoriques engendrant un développement professionnel (Comprendre – Connaître – Réaliser).

Le dispositif transformatif testé s'ancrait également sur trois échelles : celle du réseau, celle de l'école et celle de la classe (Figure 19).

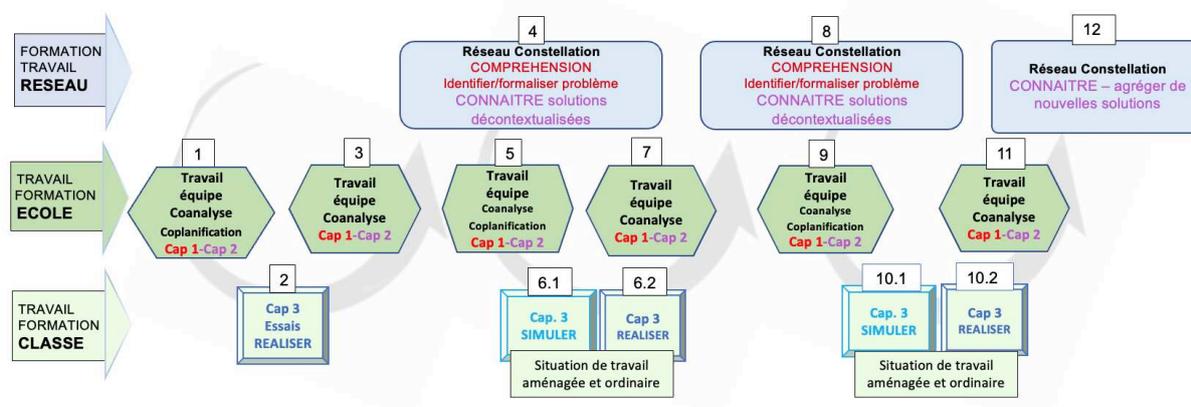


Figure 19 : Le dispositif transformatif et ses trois échelles

Nos résultats en témoignent, ces principes s'avèrent heuristiques du point de vue de l'émergence d'un TA école mais ne le sont pas pleinement à l'échelle du réseau.

L'analyse proposée en discussion rappelle la nécessité, pour les enseignantes du réseau, d'engager leur capacité « Connaître » vis-à-vis des pratiques et des contextes inter-écoles. Le rapatriement des expériences en formation-travail (via la pratique narrée,

photographiée, vidéoscopée) ne semble pas suffisant. Absentes du dispositif transformatif initialement conçu, des situations de travail aménagées inter-écoles ont été organisées à la demande des enseignantes. Elles sont plébiscitées au sein des questionnaires de fin de formation.

Par ailleurs, nos résultats questionnent la juste position de cette modalité de formation au sein du dispositif transformatif, lorsqu'elle est déployée en inter-écoles. En effet, il existe une tension sur ce point. Il s'agit d'engager les enseignantes dans l'activité collective de leur école, et dans le même temps, d'instaurer une certaine confiance ainsi que la connaissance des pratiques entre enseignantes inter-écoles, à l'échelle du réseau.

Cette tension nous conduirait donc à insérer deux temps de travail inter-écoles, précisément sur la boucle 2 (Temps D6.3), puis 3 du dispositif transformatif (Temps D10.3). Le Temps D6.3 serait réalisé sous la forme d'une observation inter-écoles pour engager les capacités « Comprendre » les problèmes de métiers, et « Connaître » des solutions pour les dépasser. Le Temps D10.3 engagerait davantage l'activité collective des enseignantes inter-écoles avec un Temps de simulation (capacité « Réaliser ») pour favoriser la controverse et/ou la transmission de la pratique en inter-écoles (Figure 20).

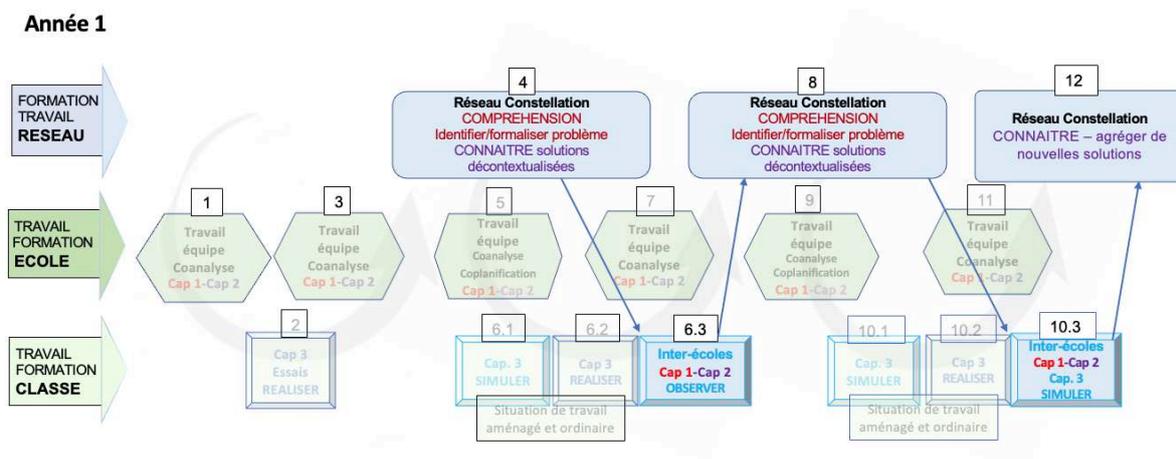


Figure 20 : Introduction de deux Temps de situation de travail aménagée inter-écoles au sein du dispositif transformatif

Dans la réalité du déploiement du dispositif de notre étude⁸⁰, ces Temps de situation de travail aménagée école et inter-écoles se sont chevauchés. Par exemple, le Temps D10.1 s'est chevauché avec le Temps D10.3, en réunissant EA1, EA2, EC1 (Photo 24).



Photo 24 : Temps de situation de travail aménagée école et inter-écoles D10.1 réunissant EA1, EA2, EC1

Enfin, d'autres constats sont issus des raisonnements pratiques des enseignantes. Il est à noter que pour favoriser leur bon déroulé, ces Temps de situation de travail aménagée inter-écoles devraient être précédés et suivis d'un *briefing* et d'un *débriefing flash* d'une demi-heure environ. Ces *briefing-débriefing* permettent aux enseignantes d'échanger sur des informations propres au contexte, l'actualité de la pratique, certaines variables de la situation de travail aménagée (aspect développé dans la section suivante), les observations réalisées.

2. Optimiser la conception des temps de situation de travail aménagée

Outre l'insertion au sein du dispositif de Temps de situation de travail aménagée inter-écoles, nos résultats nous invitent à entrer plus en détail dans l'activité de conception de ces temps singuliers. Ils permettent notamment de mettre en exergue différentes dimensions

⁸⁰ L'organisation de ces Temps de situation de travail aménagée est soumise à différentes contraintes : de la possibilité de remplacer l'enseignante absente de classe, du croisement des emplois du temps inter-écoles, par exemple.

pour les aménager. Ces dimensions ont notamment été abordées par les enseignantes lorsqu'elles cherchaient à justifier leur pratique, autrement dit lorsqu'elles sont entrées dans des raisonnements pratiques. Nous proposons tout d'abord une synthèse des variables que nous avons pu formaliser au cours de notre étude (Figure 21).

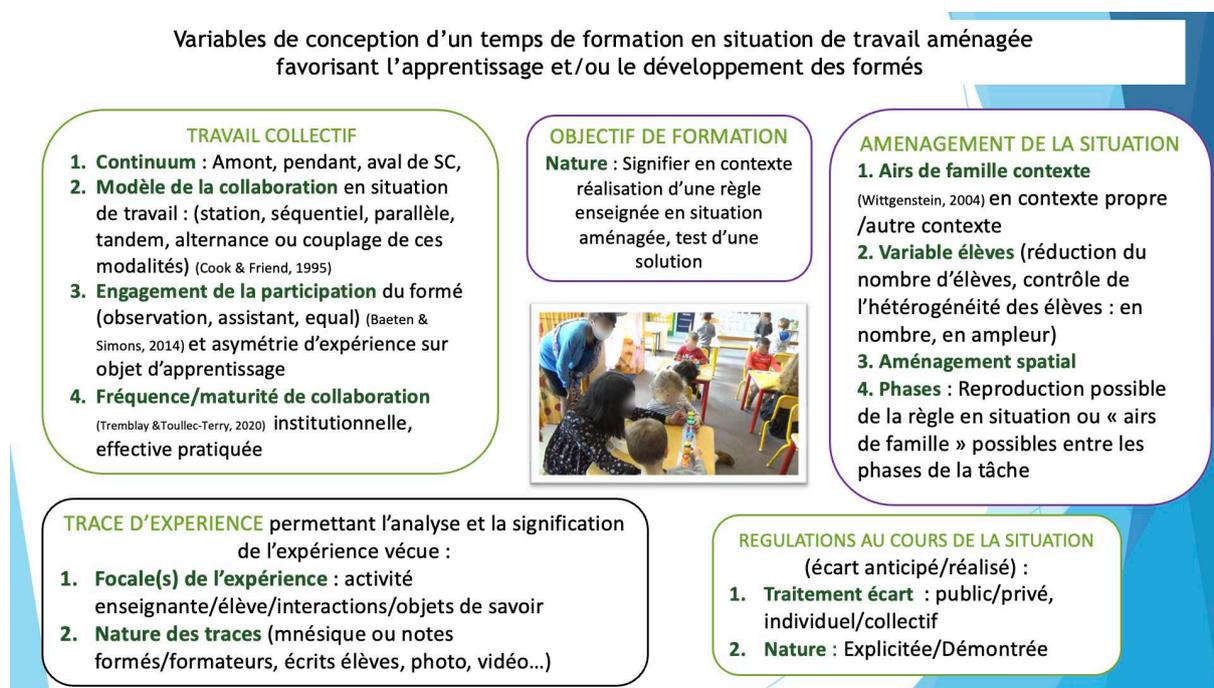


Figure 21 : Variables de conception d'un Temps de formation en situation de classe aménagée

Pour donner à comprendre ces dimensions, nous détaillons un exemple, issu de notre étude.

Dans l'exemple qui suit, la situation de travail aménagée avait pour objectif de permettre à l'enseignante novice EC1 de signifier une règle enseignée en amont par F (solliciter les élèves pour qu'ils explicitent leurs procédures, de sorte qu'ils développent en contexte leur langage mathématique). Pour cette situation de formation de travail aménagée déroulée dans la classe d'EC1 (contexte propre à l'EN), l'espace d'apprentissage abaqués ciblé a été répliqué intentionnellement. F pouvait ainsi enseigner ostensiblement (de manière démontrée) la règle à l'EN, puis EC1 tâtonner en suivant dans sa réalisation. L'enseignante et la formatrice ont collaboré ponctuellement du fait du dispositif de formation. Elles ont d'abord coplanifié en équipe la solution, puis enseigné en séquentiel et en parallèle sur les deux

ateliers déclinés. F a repris la main au cours de la réalisation d'EC1. Toutes deux n'ont pas pris de notes durant la situation, mais elles ont analysé cette expérience lors du Temps de travail-formation en équipe D7 ce qui a permis à F et EC1 d'entrer dans une activité de suivi de la règle enseignée. Les dimensions mobilisées lors de cette situation de travail aménagée peuvent, finalement, être synthétisées comme suit (Figure 22).



Figure 22 : Dimensions mobilisées dans la situation de travail aménagée D6.1 réunissant EC1 et F

Par-delà cet exemple, l'ensemble de nos résultats nous invitent ainsi à considérer que certaines dimensions cumulées sont favorables aux apprentissages des participants.

Certaines concernent **l'aménagement de la situation**, notamment :

- i) La présence d'airs de famille rendus possibles entre la situation aménagée à des fins de formation et celle de travail ordinaire des participants ;
- ii) La possibilité de réitérer l'activité très peu de temps après le premier essai (en doublant par exemple l'atelier ou en effectuant une rotation d'un groupe d'élèves pour réitérer l'activité) ;
- iii) La réduction du nombre d'élèves pour l'essai, le contrôle de l'hétérogénéité en ampleur ou en nombre.

D'autres dimensions facilitantes portent sur **le travail collectif** entre les participants, notamment :

- i) Le *continuum* possible de collaboration réalisée en amont, pendant, en aval de la situation de formation ;
- ii) L'existence d'une collaboration effective pratiquée dans le quotidien entre les participants.

D'autres dimensions, enfin, ciblent la **régulation au cours de la situation**, ou la **récolte de traces de l'expérience** à des fins d'analyse conjointe. Par exemple :

- i) La possibilité de communiquer pour réguler l'activité au cours de celle-ci (de manière ostensible) ;
- ii) La possibilité d'analyser *a posteriori* l'expérience vécue conjointement, à l'aide de notes, de captures photos ou vidéos.

En revanche, le cumul d'autres dimensions constitue des points de vigilance qu'il semble nécessaire d'objectiver et d'anticiper. Ces dimensions cumulées complexifient ou peuvent limiter, en effet, le potentiel de formation de ces situations. Par exemple :

- i) Une trop forte asymétrie d'expériences entre les participants, dans le cadre d'un travail collectif institué, peut intimider et bloquer l'engagement du plus novice ;
- ii) Une asymétrie d'expériences entre participants couplée à l'absence d'air de famille entre deux essais de réalisation, peut déstabiliser fortement, voire déstabiliser émotionnellement un participant novice.

La formalisation de ces différentes dimensions a inspiré la déclinaison d'un outil d'aide à la conception de ces Temps (Figure 23).

Variables de conception d'un temps de formation en situation de travail aménagée favorisant l'apprentissage et/ou le développement des formés

<p>TRAVAIL COLLECTIF</p> <p>1. Continuum : collaboration <input type="checkbox"/> en amont <input type="checkbox"/> pendant <input type="checkbox"/> en aval</p> <p>2. Modèle de la collaboration en situation <input type="checkbox"/> station <input type="checkbox"/> séquentiel <input type="checkbox"/> parallèle <input type="checkbox"/> tandem <input type="checkbox"/> alternance ou couplage de ces modalités</p> <p>3. Engagement de la participation du formé <input type="checkbox"/> observation <input type="checkbox"/> assistant <input type="checkbox"/> equal <input type="checkbox"/> asymétrie d'expérience sur objet d'app.</p> <p>4. Fréquence/maturité de collaboration <input type="checkbox"/> récente ou institutionnelle <input type="checkbox"/> effective pratiquée</p>	<p>OBJECTIF DE FORMATION (e.g. Signifier une expérience en contexte, essai de réalisation, partage d'une expérience)</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>AMENAGEMENT DE LA SITUATION</p> <p>1. Ais de famille contexte <input type="checkbox"/> en contexte propre <input type="checkbox"/> autre contexte : _____</p> <p>2. Variable élèves <input type="checkbox"/> groupe classe inchangé <input type="checkbox"/> réduction du nombre d'élèves <input type="checkbox"/> contrôle de l'hétérogénéité des élèves en nb <input type="checkbox"/> contrôle de l'hétérogénéité en ampleur</p> <p>3. Aménagement spatial (ex: atelier doublé) _____</p> <p>4. Phases : <input type="checkbox"/> Reproduction possible de la règle en situation ou <input type="checkbox"/> « ais de famille » possibles entre les phases de l'activité : _____</p>
<p>TRACE D'EXPERIENCE pour l'analyse et la signification</p> <p>1. Focale(s) de l'expérience <input type="checkbox"/> activité enseignante <input type="checkbox"/> activités élèves <input type="checkbox"/> interactions <input type="checkbox"/> objets de savoir</p> <p>2. Nature des traces <input type="checkbox"/> mnésique <input type="checkbox"/> notes <input type="checkbox"/> production élèves <input type="checkbox"/> photo <input type="checkbox"/> vidéo</p> <p>3. En charge des traces <input type="checkbox"/> formé <input type="checkbox"/> formateur/pair</p>	<p>REGULATIONS AU COURS DE LA SITUATION</p> <p>1. Traitement écart (anticipé-réalisé) : <input type="checkbox"/> public - privé, <input type="checkbox"/> individuel - collectif</p> <p>2. Nature <input type="checkbox"/> explicitée <input type="checkbox"/> démontrée</p>	

Figure 23 : Outil de conception d'un Temps de formation en situation de classe aménagée

Cet outil nous semble potentiellement utile dans le cadre d'une formation continue mobilisant des formats de travail-formation (e.g. Constellation, Dispositif NEFLE, Résidence en établissement de Canopé). En ce sens, il a été présenté dans le cadre d'un plan académique de formation de formateurs des référents français, en 2019, à Bordeaux. Il fait également l'objet d'une intervention auprès des concepteurs académiques de la formation de formateurs accompagnant ces dispositifs en 2023.

Cette entrée sur la mobilisation des situations de travail aménagées à des fins de formation semble par ailleurs exploitable dans le cadre de la formation initiale fondée sur le modèle de l'alternance (e.g. accompagnement tutoral des stagiaires par les PEMF et Maitres d'accueil temporaires). La publication de Laurent Michel (2018) mettait en avant les apprentissages réalisés par les EN, dans le cadre d'un enseignement ostensif/ostensible des formateurs universitaires au sein d'un dispositif de type *coteaching*. Saussez (2015) le rappelle en effet, il y a un enjeu à documenter les processus d'apprentissage et de développement générés par des dispositifs de formation mettant en jeu « des situations d'analyses du travail en situation de travail » (p.47). Cette perspective fait d'ailleurs l'objet d'un projet CARDIE mené au sein de l'académie de Bordeaux, pour une durée de trois ans et développé en

collaboration avec deux autres chercheuses. Deux groupes, le premier de PEMF, le second de Maître d'accueil temporaires, cherchent à optimiser ces temps de formation en situation de classe dans le cadre de la formation initiale. La recherche documentera les vécus des stagiaires et des tuteurs lors de ces situations de formation.

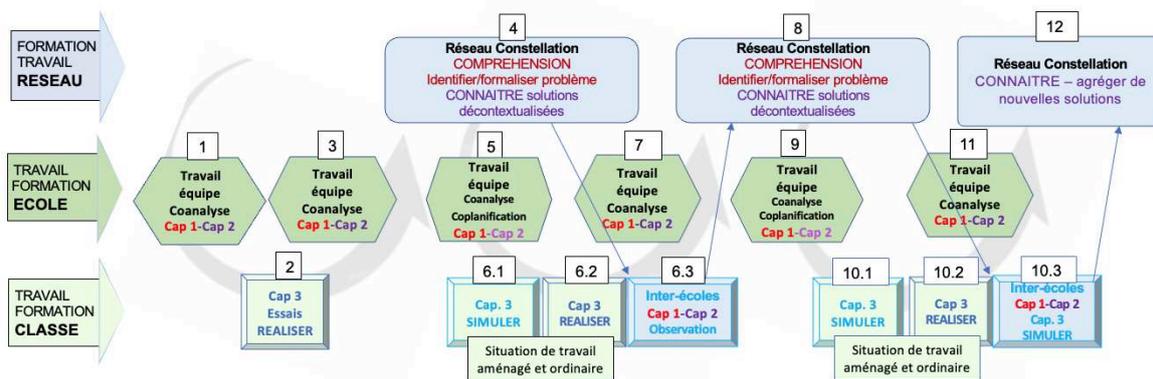
3. Concevoir un dispositif de formation sur un temps long

La troisième piste d'aménagement proposée concerne la temporalité du dispositif de formation. En effet, parmi les dimensions favorables à l'émergence d'un TA réseau, la condition d'un temps long semble, en effet, nécessaire.

Cette possibilité semble d'ailleurs envisageable d'un point de vue institutionnel et organisationnel, les plans de formation continue « Maths » et « Français » se présentent tous les deux sous le format constellation. Les textes institutionnels précisent que les enseignants participent à l'un et à l'autre dans un intervalle de six ans. Une possibilité serait donc de décliner ces plans de formation sur deux années d'affilée. Pour un total de 36 heures de formation (hors temps de formation en situation de classe). Les Temps de formation-travail en réseau nécessitent le plus souvent une durée de 3 heures et ceux de travail-formation en équipe 2 heures.

Une des pistes consisterait ainsi dans l'extension du dispositif formation conçu en Année 1, en y ajoutant deux boucles itératives en Année 2 (Figure 24). Il s'agirait ainsi de conserver autant que possible la même équipe réseau pour bénéficier des habitudes de travail collectif, des relations de confiance établies, d'une certaine connaissance des contextes inter-écoles.

Année 1



Année 2

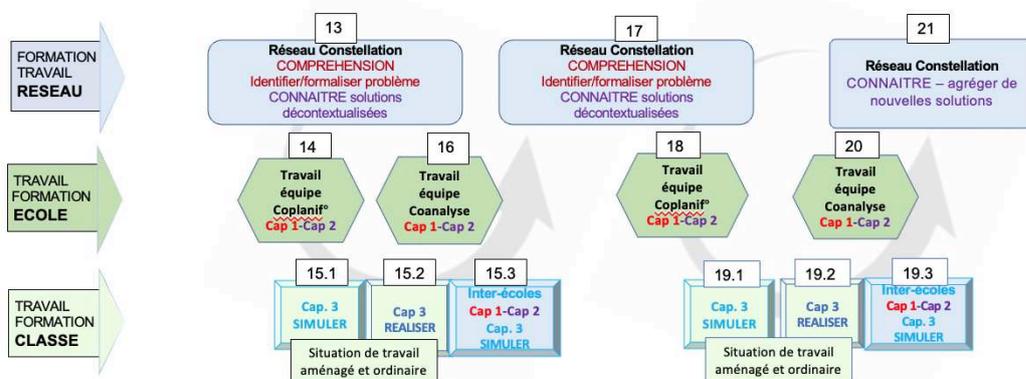


Figure 24 : Schéma du dispositif de formation réagencé, étendu sur deux années consécutives

Section 2. Optimiser l'activité d'accompagnement des équipes et du réseau : retour sur la mise en œuvre du dispositif

1. Instaurer un climat de confiance pour entrer dans l'analyse collective de l'activité

Pour pouvoir formaliser un problème de métier, condition potentielle d'émergence d'un TA, il est nécessaire d'engager les participants dans des situations d'analyse collective. Par ailleurs, de nombreux temps de coanalyse collective intègrent le dispositif transformatif de cette étude. Or, les résultats de notre étude mettent en avant l'importance de la mise en

confiance des membres des équipes, d'autant plus en début de dispositif. Il semble ainsi nécessaire d'adopter un cadre propice à l'analyse de l'activité collective. Il s'agit de maîtriser et différer le registre du jugement pour permettre l'engagement des individus dans l'activité collective, tant à l'échelle de l'école que du réseau. Cet aspect doit donc intégrer l'activité d'accompagnement au sein du dispositif transformatif conçu, dès le début de son déploiement.

Ainsi, selon nous, les apports suivants doivent irriguer la formation de formateurs pour la mise en œuvre des formations constellation. La littérature sur les dispositifs de formation développée en introduction de cette thèse le confirme. L'analyse collective de l'activité ne peut se faire sans outillage méthodologique (Lussi Borer et al., 2018). Certains auteurs offrent ainsi des perspectives pour y répondre :

Quand on veut faire travailler un collectif sur des observations, une vidéo, etc., les jugements normatifs arrivent très vite. Or, ils bloquent la prise de parole, le travail collectif, l'entrée dans l'analyse. Il s'agit donc de faire prendre conscience de ces niveaux aux différents participants pour permettre l'analyse. (Lussi Borer & Muller, 2015)

La piste détaillée ici repose sur les travaux de Valérie Lussi Borer et d'Alain Muller (2015)⁸¹. Par exemple, dès le premier Temps de formation-travail en réseau D4 réunissant l'ensemble des formés et des formateurs, une première situation de formation peut être déclinée de la manière suivante. Les objectifs de formation seraient : i) de faire prendre conscience des différents niveaux d'analyse de l'activité (faits, interprétations, jugements) et ainsi ii) d'amener les participants à retarder les jugements qui apparaissent vite et spontanément lors des temps d'analyse collective.

Un court extrait vidéo d'un enseignant inconnu serait sélectionné pour diffusion auprès des participants, par exemple sur Néopass@ction : Thème 5 : Faire parler les élèves à l'élémentaire – Vidéo « Afficher les productions ». La situation se déroulerait alors comme suit.

⁸¹ Pour plus de détails, consulter la vidéo 6 - *Outil 2 : conduire une enquête collaborative sur un thème professionnel* (Borrer et Muller, 2015, de la minute 15'48 à la minute 21'46), à l'adresse suivante : <http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/Former-les-enseignants-dans-les#episode-5>

Lors d'une première phase, la consigne suivante serait énoncée. « *Nous allons regarder un court extrait vidéo, nous échangerons sur la question suivante, juste après. Qu'observez-vous lors du visionnage de cet extrait ?* » L'extrait vidéo serait alors diffusé.

Lors de la phase suivante collective, l'animateur consignerait par écrit sur un tableau toutes les remarques des participants, sans les trier.

Enfin, une troisième phase conduirait les participants à identifier les différents niveaux d'analyse présents dans les écrits consignés. Pour cela, l'animateur demanderait s'il est possible de catégoriser différents registres d'informations parmi les observations consignées par écrit. Il entourerait alors de trois couleurs différentes les faits, les interprétations, les jugements normatifs. Il s'agirait en conclusion d'expliquer que, pour permettre l'analyse, il faudrait s'attacher à partir des faits, puis sur cette base de proposer des interprétations. Il s'agirait, en outre, de faire prendre conscience du regard spontanément normé sur l'activité d'autrui pour pouvoir retarder le registre jugement.

Les connaissances théoriques mobilisées, issus des travaux des deux auteurs sont les suivantes. **Trois niveaux d'analyse de l'activité sont identifiables lors des analyses collectives :**

- i) **Niveau 1 : descriptif** (faits, évènements, éléments en présence) – À ce niveau, les participants devraient arriver à se mettre d'accord sur ce que l'on voit. «*Exemple : L'élève regarde par la fenêtre ; L'enseignante est assise sur le bureau, bras croisés* » .
- ii) **Niveau 2 : interprétatif** – À ce niveau, il s'agit de donner un certain sens à ce qui se passe, par exemple les intentions de l'enseignant, ses préoccupations, « ses états mentaux ». Ce sont des inférences. Des conflits, des désaccords peuvent apparaître à ce niveau. « *Exemple : L'élève n'est pas concentré* » ;
- iii) **Niveau 3 : évaluatif** – À ce niveau, il s'agit de donner une valeur positive, négative (ou des degrés variables) à une activité. Il y a une mobilisation de critères éthiques, de valeurs. Des jugements sur l'activité sont posés. Les désaccords sont plus courants, voire fréquents. « *Exemple : c'est bien ce qu'elle fait là, ça permet à tous d'apprendre ; L'enseignante ne semble pas très engagée ; Les élèves n'apprennent rien.* »

2. Formaliser un problème de métier partagé

Outre le fait d'installer un cadre éthique et de confiance entre les participants dès le début du dispositif, la formalisation d'un problème de métier partagé semble constituer un moteur important d'émergence d'un TA. Cette activité demeure complexe pour les formateurs (Berterreix & Chaliès, 2022). Dans le cadre de notre étude, à l'échelle des écoles, un problème de métier a été déterminé à partir de l'identification et l'expression des besoins d'apprentissages des élèves, et des tentatives d'enseignement déclarées comme infructueuses par les enseignantes.

Pour engager l'expression de ces éléments, les pratiques possibles en formation apparaissent multiples : questionnaires, expériences narrées, matrice des préoccupations, photos adressées, ou encore des jeux de Post-it, etc.

Dans le cadre de notre dispositif, les formatrices ont animé un Temps d'échange oral assez conséquent (une heure) sur la base de quatre questions adressées aux enseignantes :

- i) Quelles difficultés identifiez-vous concernant les apprentissages des élèves ?
- ii) Qu'est-ce qui résiste dans votre activité d'enseignement ?
- iii) Quels sont vos points d'appuis ?
- iv) Quelles sont les pistes de solutions pratiques que vous souhaiteriez travailler dans le cadre du dispositif de formation ?

Au cours des échanges, les activités des formatrices ont facilité l'approfondissement et la mise en tension des difficultés et des éléments livrés :

- i) Par des reformulations pour s'assurer de la bonne compréhension des éléments racontés ;
- ii) Par des demandes d'explicitation et d'exemplarisation (e.g. *Comment se traduisent les difficultés langagières que tu évoques dans ta classe ? Que font, disent les élèves ?*) ;
- iii) Par la formulation de courtes synthèses des difficultés exprimées par l'équipe ;
- iv) En suscitant l'approfondissement des points de vue entre enseignantes, notamment lors de désaccords (e.g. ne pas vouloir décliner une solution envisagée).

Dans notre étude et à l'échelle des écoles, la connaissance du contexte par les différentes enseignantes a hypothétiquement facilité un consensus autour des constats réalisés.

Deux facteurs semblent ainsi influencer la manière de formaliser un problème de métier à l'échelle du réseau. Le premier réside dans la possibilité d'airs de famille entre les contextes d'exercice des participants (même cycle ou même école). Ce point rapprocherait potentiellement les préoccupations des participants ou les besoins d'apprentissage de leurs élèves. Le second porte sur la constitution des équipes : s'agit-il d'engager des individus « isolés » ou d'équipes pour constituer un réseau ? Faut-il alors engager la formalisation d'un problème de métier à l'échelle des écoles, puis ensuite réitérer cette formalisation en inter-écoles ? Ou directement engager les individus en réseau dans la négociation d'un problème à cette échelle ? Les résultats au sein de notre étude ne permettent pas de trancher véritablement sur cette question. Ils semblent néanmoins indiquer une montée en généralité du problème formalisé dans le cadre de la première option.

Pour conclure, plus tard au cours du déploiement du dispositif transformatif, d'autres problèmes de métier ont été formalisés et traités, notamment grâce aux Temps de coanalyse en équipe. Lors de ces Temps, il était demandé aux enseignantes des écoles de formaliser un retour sur la solution testée coplanifiée, justifiant de son adéquation, de son inadéquation complète ou partielle. Ce procédé a permis de faire émerger de nouveaux problèmes au sein des écoles. Les formateurs ont ensuite priorisé ces problèmes, pour les traiter à l'échelle du réseau, de sorte qu'ils fassent écho aux trois équipes écoles. Ainsi, des extraits vidéos (au Temps D8), issus de la recherche, permettaient d'illustrer différentes traductions en contexte d'un problème commun, formalisé au sein des contextes d'écoles (e.g. les difficultés de coopération au sein d'un binôme). La recherche collective de solutions a ainsi abondé le travail collectif à l'échelle du réseau.

3. Questionner les tensions au sein de l'activité du formateur

Au-delà de la formation d'un problème de métier partagé, entrer dans le détail de l'activité d'accompagnement des équipes écoles ou réseau suppose de dépasser différentes

tensions. Plusieurs d’entre elles, propres à l’activité des formateurs ont été mises en exergue au cours de l’étude. Les résultats de notre étude ne permettent pas de trancher sur les effets de certaines pratiques d’accompagnement. Néanmoins, ils permettent de mettre en exergue que ces tensions entrent en jeu dans l’activité d’accompagnement des équipes écoles et réseau.

La Figure 25 expose ces tensions, ouvrant potentiellement matière à débat entre formateurs.

Des tensions dans l’activité du formateur constellation

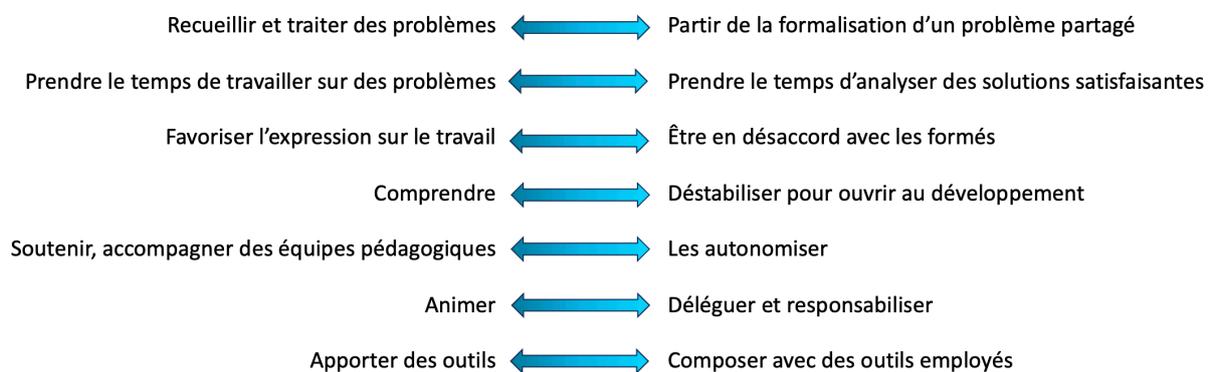


Figure 25 : Tensions rencontrées dans l’activité des formateurs au cours du déploiement du dispositif de formation

Il serait ainsi intéressant de mettre à l’étude, en formation de formateurs, différentes situations typiques mettant en jeu ces tensions. L’objectif de formation serait de favoriser l’expression des différentes alternatives au sein des pratiques des formateurs, puis d’identifier les avantages et les limites à ces alternatives du point de vue du formateur et des formés.

4. Intégrer des animateurs d’équipe école et réseau au sein du dispositif

Considérée comme remarquable au sein des résultats de notre étude, la nature de l’activité de la directrice d’école EA a soutenu l’activité collective au sein de cette entité. Cette activité fait partie des conditions qui ont soutenu l’émergence d’un TA école. C’est ici un résultat déjà porté par la littérature scientifique portant sur les directions d’établissement (Garant & Letor, 2014). « Le rôle de la direction dans l’orientation des pratiques, notamment

collaboratives, dans le développement d'innovations et de dynamiques d'apprentissage organisationnel a été mis en évidence de manière récurrente (Garant, 1996, Garant, Letor et Bonami, 2010, Gather Thurler, 1994, 1996) » (Letor, 2015, p. 4).

Nos résultats permettent en outre de soutenir que les formateurs ont prêté une attention particulière à la place à accorder à la directrice de l'école lors de leur accompagnement. Celle-ci a fait preuve de différents types de *leadership*, tels que définis par Garant, Letor et Bonami (2010): un *leadership* transformationnel, émotionnel et distribué.

Dans le *leadership* transformationnel, l'accent est placé avant tout sur la dimension cognitive (vision, transmission de la vision, capacité d'écoute...) même si la question de la confiance et de la reconnaissance est prise également en considération. Dans le *leadership* émotionnel, la dimension affective est développée à travers diverses formes d'engagement dans des valeurs. Dans le *leadership* distribué, c'est la dimension conative, l'engagement à l'action, aux dispositifs et aux objets qui est pris en considération, à travers des partages d'influence incarnés dans des pratiques. (Garant et al., 2010, p. 8)

Les résultats de l'étude permettent de formaliser différentes pistes à intégrer en formation de directeurs ou à l'adresse de *Teacher leader* (Doraiswamy et al., 2022), d'animateurs d'équipe, pour favoriser l'activité collective lors de Temps de travail-formation en équipe. En synthèse, il est possible de formaliser les principales caractéristiques de son activité de la manière suivante.

EA4 débute toujours l'animation de l'activité collective en la recontextualisant. Pour cela, elle débute les temps de travail-formation en équipe, en évoquant :

- i) Les objets préalablement travaillés ;
- ii) Les décisions prises collectivement ;
- iii) L'explicitation des objets de travail actuels qui nécessitent de prendre une décision lors du temps de réunion.

Au cours de ses prises de parole, la directrice « animatrice » ne minore aucun des avis du groupe pas plus qu'elle n'avance le sien au détriment des autres membres de l'équipe. Des rôles sont toujours définis et répartis au sein des membres de l'équipe (secrétaire, formalisation de support, créateur d'espace virtuel commun, etc.). Le *leadership* de cette directrice semble ainsi partagé. Des aspects auxquels EA1 et EA3 ont été sensibles,

contribuant ainsi à leur engagement dans l'activité collective. En outre, elle conclut ces Temps en équipe :

- i) Avec un relevé de décision,
- ii) La définition de rôles attribués,
- iii) La répartition des rôles ou des actions au sein de l'équipe,
- iv) Ainsi que des perspectives de travail pour la réunion suivante.

À partir de ces caractéristiques, il est possible de former des animateurs d'équipe école à celles-ci de sorte que ce type d'activité puisse se déployer et intégrer le dispositif transformatif. De manière plus générale, cette perspective pourrait selon nous irriguer la formation des directeurs.

La formation pourrait s'intituler comme suit : *Animer l'activité collective d'une équipe école*. Pour engager la formation des capsules vidéo (Photo 25) et certains extraits de verbatims des temps de travail-formation en équipe pourraient faire l'objet d'analyse collective. Il s'agirait ainsi pour les formés de signifier les activités de la directrice préalablement détaillées, d'engager ensuite les échanges sur les pratiques des directeurs engagés.



Photo 25 : Capture d'un Temps de travail-formation en équipe support d'une capsule vidéo utilisable en formation

En complément de l'analyse des capsules vidéo et verbatims sélectionnés des apports plus théoriques viendraient faire écho aux activités identifiées et signifiées. Ceux-ci comprendraient différents apports propres à l'animation des communautés, sur les facteurs

et les activités favorables à la progression de l'école comme communauté d'apprentissage professionnelle ou de pratique (Daele, 2017; Leclerc, 2012).

CONCLUSION

Pour conclure, s'intéresser à l'émergence de TA questionne à bien des égards, différents enjeux associés à la mobilisation des collectifs professionnels.

Au sein de l'Éducation nationale, les milieux de travail vivent, à différentes échelles, une accélération notable de réformes structurelles. Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut mettre en avant, par exemple, les restructurations liées « aux relations entre État et territoires » (Buisson-Fenet, 2008), les réformes liées au recrutement des enseignants ou encore celles relatives au système de formation. Les enseignants se doivent de composer avec de fréquentes évolutions des programmes et la diversification de leurs missions (Commission des communautés européennes, 2007; Ministère de l'Éducation Nationale, 2021a). D'autres facteurs sont plus contextuels, comme la mutation rapide des savoirs ou encore l'évolution des besoins des usagers et des publics accueillis. Or, au sein du système éducatif français, les dynamiques sociales et organisationnelles⁸² reposent sur « une logique bureaucratique » et sur un environnement revêtant la forme d'une « structure cellulaire⁸³ » (Dupriez, 2015; Tardif & Lessard, 1999). La mobilisation des collectifs s'inscrit donc à la croisée de deux enjeux, l'un propre aux décideurs politiques, l'autre propre aux professionnels. Le premier concerne le déploiement des réformes. Du point de vue des décideurs politiques, influencer les dynamiques collectives et collaboratives au sein des établissements scolaires favoriserait leur mise en œuvre (Hargreaves, 2007; Saussez, 2015). Le second se tourne davantage vers le métier et les professionnels. Du point de vue de certains travaux en ergonomie, développer des collectifs de travail permettrait de donner un nouveau souffle au travail pour les professionnels. Dans cette seconde perspective, il s'agit de réhabiliter des espaces

⁸² L'auteur souligne que : « l'absence ou la présence d'un travail collectif des enseignants ne peut être analysé comme une caractéristique isolée des systèmes éducatifs. C'est une caractéristique qui s'inscrit dans une représentation globale des missions de l'école, de la division du travail entre ses agents et du schéma organisationnel qui sous-tend le projet scolaire » (Dupriez, 2015, p.53).

⁸³ Dupriez (2015) définit la structure cellulaire par le fait qu'au sein de l'organisation scolaire : « le temps de travail des enseignants est défini en termes d'heures face aux élèves, tandis que les architectures scolaires correspondent à des juxtapositions de classe plus qu'à des espaces favorisant les interactions entre les enseignants (p.51).

démocratiques sur le travail entre professionnels, espaces utiles pour exercer le métier quotidiennement. En effet, le travail n'est jamais la simple exécution du prescrit. « Le travailleur ou la travailleuse doit faire face à la variabilité irréductible de la situation, à tout ce qui n'a pas été anticipé, en ajoutant en permanence ses manières d'accomplir la tâche pour atteindre les objectifs malgré les écarts de contexte » (Daniellou, 2015, p. 46). Envisager de développer les dynamiques collectives permettrait donc de dépasser certains problèmes de métier, tout en offrant du soutien, voire de la satisfaction professionnelle, comme dans notre étude. Soutenir l'émergence de territoires ou d'établissements apprenants nécessite ainsi de réintroduire de la controverse au sein des espaces professionnels (Clot, 2014), de proposer au sein du travail collectif l'ouverture de « parenthèses intellectives fructueuses » (Mayen & Gagneur, 2017).

En ce sens, la mobilisation des collectifs de travail en formation, s'inscrit à la croisée d'une tension tant politique qu'organisationnelle. Envisager l'émergence d'un TA nécessite de s'inscrire dans une volonté démocratique alimentant des controverses sur le métier et de s'éloigner de finalités utilitaires, issues des politiques d'accountability (Maroy, 2006).

Par ailleurs, l'émergence de TA est souvent promue dans une perspective d'amélioration du système éducatif et de son fonctionnement à différentes échelles (Erin et al., 2018). S'inscrire dans cette perspective, revient à questionner les chaînes de prises de décision. D'une part, les collectifs de travail peuvent fournir des éclairages précieux pour l'activité des pilotes lorsqu'ils procèdent à certains choix (e.g. le positionnement des berceaux de stagiaires, les indicateurs de fusion d'école). D'autre part, compte tenu de l'importance de l'activité des *Teacher leaders* (Doraiswamy et al., 2022) au sein des établissements et des différents niveaux d'organisations, des formations à l'animation du travail collectif devraient être intégrées à la formation des directeurs et des pilotes. Ainsi, les thématiques abordées consisteraient à poser un cadre éthique d'expression sur le travail, conduire et mener une réunion collective, penser les rôles et la participation des membres de l'équipe, la réification de la mémoire, etc.

Enfin, cette étude s'est déployée dans le domaine de l'enseignement et de la formation au sein de l'Éducation nationale, mais certains éléments pourraient potentiellement irriguer d'autres domaines socio-professionnels. Face au constat d'un individualisme social montant

(Meirieu & Wagnon, 2018), comprendre le processus d'individuation collective au cœur d'associations diverses (AMAP, éducation populaire, humanitaires, sportives et culturelles) pourrait, en effet, permettre potentiellement de mieux accompagner les dynamiques collectives au sein de ces organisations⁸⁴.

Plus largement encore, l'urgence climatique, le développement durable, les crises sociales sont au cœur des préoccupations sociétales actuelles. Plusieurs études envisagent en ce sens l'émergence de TA délibérant et agissant sur de telles thématiques au sein de cantons, de communes ou de territoires variés. Au terme de notre étude, nous constatons que contrairement à une idée répandue, envisager l'émergence d'un collectif apprenant en relation avec un territoire, dépasse la question même des collectifs institués ou auto-déterminés. Ainsi, Vibert (2016) rappelle : « S'il est possible de réunir une assemblée de citoyens et d'organiser la délibération commune sur la politique à suivre, c'est parce qu'il y a déjà une vie sociale, celle d'une société déjà instituée » (Descombes, 2013, p. 246). La formalisation de problèmes véritablement partagés, le soutien d'un engagement de capacités de connaissances inter-individuelles ou inter-institutions, puis d'activités collectives pour « faire commun » en seraient potentiellement les moteurs.

⁸⁴ La cinquième édition de l'enquête Ifop effectuée en janvier 2022, confirme que le bénévolat associatif a diminué en nombre de bénévoles engagés (avec une baisse de 2 millions en 3 ans). François Bouchon, président de France Bénévolat National s'interroge alors : « Comment (...) Inciter ces bénévoles à s'engager dans l'associatif ? Leur donner envie de s'engager dans la durée ? Appuyer l'action associative davantage sur ces groupes plus éphémères ? Tenter de mieux assurer le passage de témoin d'un bénévole ponctuel à l'autre ? Développer le "mode projet" ? » (Institut français d'opinion publique, 2022, p. 2).

BIBLIOGRAPHIE

- Académie de Dijon. (2018). *Le projet académique : Dijon académie apprenante | Adapter la politique de l'éducation nationale au territoire de l'académie de Dijon nécessite de savoir exactement ce qu'il se passe au sein de l'école et de prendre en compte ce que l'ensemble des acteurs et des partenaires de l'école expriment*. <http://academie-apprenante.ac-dijon.fr/>
- Akiba, M., Murata, A., Howard, C. C., & Wilkinson, B. (2019). Lesson study design features for supporting collaborative teacher learning. *Teaching and Teacher Education, 77*, 352-365. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.012>
- Alanoglu, M., & Karabatak, S. (2022). The Relationship between School Administrators' Leadership Traits and Learning Schools : A Meta-Analysis Study. *Participatory Educational Research, 9*(3), 403-427.
- Albero, B. (2010). Chapitre 3. La formation en tant que dispositif : Du terme au concept. In *Apprendre avec les technologies* (p. 47-59). Presses Universitaires de France. <http://www.cairn.info/apprendre-avec-les-technologies--9782130575306-page-47.htm>
- Alharbi, G. A. (2021). Assessing the Functioning of Government Schools as Learning Organizations. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 16*(3), 1036-1051.
- Alouani, M. (2018). *Une académie apprenante à travers un dispositif de formation innovant— Délégation académique au numérique éducatif*. <https://www.dane.ac-versailles.fr/s-inspirer-temoigner/une-academie-apprenante-a-travers-un-dispositif-de-formation-innovant>
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : Une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche & formation, 35*(1), 25-41. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668>
- Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In *Former des enseignants professionnels: Vol. 4e éd.* (p. 43-57). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2012.01.0043>
- Amathieu, J., & Chaliès, S. (2014). Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants. *Carrefours de l'éducation, n° 38*(2), 211-238.
- Anderson, M., & Freebody, K. (2012). Developing Communities of Praxis : Bridging the theory practice divide in teacher education. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences de l'éducation de McGill, 47*(3), 359-377. <https://doi.org/10.7202/1014864ar>

- Angrist, J. D., & Lavy, V. (2001). Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343-369. <https://doi.org/10.1086/319564>
- Anscombe, M. (2002). *L'intention* (G. Elizabeth & M. Maurice, Trad.). Gallimard.
- Argyris, C. (2013). *Apprentissage organisationnel*. De Boeck Supérieur. <https://www-cairn-info.docelec.u-bordeaux.fr/apprentissage-organisationnel--9782744500398.htm>
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Apprentissage organisationnel*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.argyr.2001.01>
- Argyris, C., & Schön, D. A. (2001). Avant-propos à l'édition américaine. In *Apprentissage organisationnel* (p. 7-15). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/apprentissage-organisationnel--9782744500398-p-7.htm>
- Azéma, G. (2015). *L'improvisation selon les enseignants entrant dans le métier : Une approche en anthropologie cognitive* [These de doctorat, Montpellier 3]. <https://www.theses.fr/2015MON30039>
- Bachelart, D., & Crépeau, E. (2021). Projections d'habitants face à des données climatiques localisées : Ruse rétrospective pour un territoire apprenant. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, Volume 16-1, Article Volume 16-1. <https://doi.org/10.4000/ere.7254>
- Baeten, M., & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching : Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Barthes, A. (Éd.). (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.
- Barthes, A. (2020). Préface—Territorialisation de l'éducation : Quelles significations politiques ? In *Territorialisation de l'éducation : Tendance ou nécessité*.
- Barthes, A., Alpe, Y., & Blanc-Maximin, S. (2016). L'éducation au patrimoine, un outil pour un développement local durable, ou une instrumentalisation de l'éducation au service de la labellisation des territoires ? *Revue francophone du développement durable*. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-02471993>
- Barthes, A., Champollion, P., & Alpe, Y. (2017a). Introduction—Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires. In *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires* (p. 15-20). ISTE Editions. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01675942>

- Barthes, A., Champollion, P., & Alpe, Y. (2017b). *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires*. ISTE editions.
- Barthes, A., Lange, J.-M., & Tutiaux-Guillon, N. (Éds.). (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.
- Baux, F. (2020). *Étude portant sur la construction de la méthode en escalade de bloc chez des grimpeurs experts et de son étayage par l'introduction d'un artefact au sein d'un dispositif de formation*. Université de la Réunion.
- Becchetti-Bizot, C., & Klucik, L. (2017). Évolution des modalités de transmission pédagogiques : Incidences sur l'espace scolaire dans le 2nd degré. *Administration & Éducation*, 156(4), 11-19. <https://doi.org/10.3917/admed.156.0011>
- Bécue, A. (2015). *L'entretien-conseil dans l'accompagnement des enseignants débutants : Un espace de coopération ?* <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01187885>
- Ben Ayed, C. (2019). Des territoires de l'école aux territoires éducatifs : Menace ou opportunité pour l'école ? *Administration & Éducation*, 162(2), 33-40. <https://doi.org/10.3917/admed.162.0033>
- Benazech, B. (2018). Des écoles apprenantes, une circonscription apprenante : Un dialogue. In *Bâtir un établissement scolaire apprenant : Expériences tirées d'un séminaire franco-québécois*. Éditions IADT, Institut d'Auvergne de développement des territoires.
- Berterreix, C., & Chalies, S. (à paraître). Note de Synthèse. Territoires apprenants : Cadrage politique et objet de recherche. *Revue Française de Pédagogie*.
- Berterreix, C., & Chaliès, S. (2022). Des communautés apprenantes : Mythe ou réalité ? *Cahiers Pédagogiques, Hors-Série*, 100-101.
- Berterreix, C., & Chaliès, S. (2021). *Repenser la formation enseignante dans et par le travail pour construire de véritables sujets professionnels*. Actes du colloque la Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques Professionnelles : « faire/se faire », Paris. ([hal-03497126v1](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03497126v1))
- Bertone, S. (2011). *La force des règles dans l'apprentissage du métier d'enseignant en formation par alternance, Note de synthèse*. Université de la Réunion.
- Bertone, S., & Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : Choix épistémologiques et théoriques. *Activités*, 12(12-2). <https://doi.org/10.4000/activites.1088>

- Bertone, S., Chaliès, S., & 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. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/th.722.0105>
- Bichsel, J. (2014). *Analyse de pratiques avec un groupe de directeurs d'école*. 2, 8.
- Bier, B. (2010a). Des villes éducatrices ou l'utopie du « territoire apprenant ». *Informations sociales*, 161(5), 118-124. <https://doi.org/10.3917/inso.161.0118>
- Bier, B. (2010b). « Territoire apprenant » : Les enjeux d'une définition. *Specificites*, N° 3(1), 7-18.
- Billett, S. (2001a). Co-Participation : Affordances and engagement at work. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(92), 63. <https://doi.org/10.1002/ace.41>
- Billett, S. (2001b). Learning through work : Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005548>
- Billett, S. (2001c). Workplace affordances and individual engagement at work. *New Direction*, 2001(92), 63-72.
- Billett, S. (2004). Co-participation at work : Learning through work and throughout working lives. *Studies in the Education of Adults*, 36(2), 190-205. <https://doi.org/10.1080/02660830.2004.11661496>
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : La dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In M. Durand & L. Filliettaz, *Travail et formation des adultes* (p. 37). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2009.01.0035>
- Bishop, M.-F. (2013). Une question d'actualité : La formation des enseignants. *Le français aujourd'hui*, n°181(2), 175-180.
- Bjuland, R., & Helgevold, N. (2018). Dialogic processes that enable student teachers' learning about pupil learning in mentoring conversations in a Lesson Study field practice. *Teaching and Teacher Education*, 70, 246-254. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.026>
- Blanc-Maximin, S., & Floro, M. (2017). L'éducation au territoire à l'école élémentaire : Le cas des projets PNR Queyras-EN. In *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires* (p. 175-191). ISTE editions.
- Bokdam, J., Ende, I. van den, Broek, S., European Parliament, Directorate-General for Internal

- Policies of the Union, Panteia, & Ockam IPS. (2014). *Enseigner aux enseignants : La formation des enseignants du primaire en Europe*. Publications Office. <http://bookshop.europa.eu/uri?target=EUB:NOTICE:QA0414723:FR:HTML>
- Bouvier, A., Begyn, F., Brugière, F., El Bahri, A., & Tournier, P. (2014). *Vers des établissements scolaires apprenants perspectives pour la conduite du changement*. CANOPE Ed.
- Bouvier, A., Boyer, M., Eymard, T., & Rieutort, L. (2017). Les chefs d'établissement : Les nouveaux pilotes de l'interaction éducation-territoire ? In A. Barthes, P. Champollion, & Y. Alpe, *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires*. ISTE editions.
- Braccini, V., & Schmoll, P. (2021). Pistes pour un territoire apprenant : Approche systémique d'un exemple de symbiose entre organismes publics et privés de recherche. *ACTES du Colloque Inter-Congrès AREF 2021*, 397.
- Britton, L. R., & Anderson, K. A. (2010). Peer coaching and pre-service teachers : Examining an underutilised concept. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 306-314. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.008>
- Buisson-Fenet, H. (2008). *L'administration de l'Éducation nationale*: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.buiss.2008.01>
- Bullough, R. V., Young, J., Erickson, L., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W., Berrie, C. F., Hales, V., & Smith, G. (2002). Rethinking Field Experience : Partnership Teaching Versus Single-Placement Teaching. *Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001007>
- Buzza, D., Kotsopoulos, D., Mueller, J., & Johnston, M. (2010). Investigating a Professional Development School Model of Teacher Education in Canada. *McGill Journal of Education*, 45(1), 45. <https://doi.org/10.7202/1000029ar>
- Canet, F., & Chaliès, S. (2020). L'accompagnement du mouvement professionnel : Le cas des PILAR. *Diversité*, 197. <https://www.reseau-canope.fr/notice/diversite-n-197-janvier-avril-2020.html>
- Caroly, S. (2001). *Régulations individuelles et collectives de situations critiques dans un secteur de service : Le guichet de La Poste*.
- Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles : Des enjeux pour la santé au travail* [Ergonomie]. Victor Segalen Bordeaux 2.
- Caroly, S., & Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail : Développer des stratégies d'expérience. *Formation Emploi*, 88(1), 43-55. <https://doi.org/10.3406/forem.2004.1737>

- Carpenter, B., & Sherretz, C. E. (2012). *Professional Development School Partnerships : An Instrument for Teacher Leadership*. 13.
- Carpenter, D. M., Crawford, L., & Walden, R. (2007). Testing the efficacy of team teaching. *Learning Environments Research*, 10(1), 53-65. <https://doi.org/10.1007/s10984-007-9019-y>
- Carré, P. (2005). *L'apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.
- Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue française de pédagogie*, 190, 29-40. <https://doi.org/10.4000/rfp.4688>
- Carré, P. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent : De la formation à l'apprenance*. Dunod.
- Cash, M. (2009). Normativity is the mother of intention : Wittgenstein, normative practices and neurological representations. *New Ideas in Psychology*, 27(2), 133-147. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2008.04.010>
- Castle, S., Fox, R. K., & Souder, K. O. (2006). Do Professional Development Schools (PDSs) Make a Difference? A Comparative Study of PDS and Non-PDS Teacher Candidates. *Journal of Teacher Education*, 57(1), 65-80. <https://doi.org/10.1177/0022487105284211>
- Catelin, C., & Roybier, R. (2021). Évolution des pratiques managériales d'un chef d'établissement. Étude au sein d'un collège apprenant. *Gestion 2000*, 38(2), 91-114. <https://doi.org/10.3917/g2000.382.0091>
- Cavanagh, M., & King, A. (2020). Peer-group mentoring for primary pre-service teachers during professional experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 287-300. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1633622>
- Chaix, G. (2014). La formation des enseignants : Enjeux et défis pour les académies. *Administration Education*, 4(144), 73-78.
- Chaliès, S. (2012). *La construction du « sujet professionnel » en formation Contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste- Habilitation à diriger des recherches*.
- Chaliès, S. (2016). Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires : Propositions théoriques et illustrations empiriques. *Recherche & formation*, 1, 33-48. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2696>
- Chaliès, S., & Bertone, S. (2017). And if L. Wittgenstein Helped Us to Think Differently About Teacher Education? In M. A. Peters & J. Stickney (Éds.), *A Companion to Wittgenstein on Education* (p. 659-673). Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10->

- Chaliès, S., & Bertone, S. (2021a). Activité et compétence : Conceptualisation, illustration et pistes technologiques. In *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance*. Octarès éditions.
- Chaliès, S., & Bertone, S. (2021b). Faire de la recherche fondamentale de terrain ou la nécessité d'instituer une relation de consubstantialité entre visées scientifiques et technologiques. *Revue française de pédagogie*, 210, 51-68. <https://doi.org/10.4000/rfp.10088>
- Chaliès, S., Bruno-Méard, F., Méard, J., & Bertone, S. (2010). Training preservice teachers rapidly : The need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 767-774. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.012>
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalie, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : La preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche & formation*, 61, 85-129. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.534>
- Chaliès, S., & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche & formation*, 35(1), 145-180. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1678>
- Chaliès, S., Escalié, G., & Bertone, S. (2012). Étude d'un travail collaboratif de formation professionnelle initiale des enseignants : Résultats et propositions. *Savoirs*, n° 29(2), 59-78.
- Champollion, P. (2020). Préface—Territorialisation de l'éducation : Quelles significations politiques ? In *Territorialisation de l'éducation : Tendance ou nécessité*.
- Chauviré, C. (2002). Dispositions ou capacités ? La philosophie sociale de Wittgenstein. In A. Ogien & C. Chauviré, *La régularité : Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action*. Editions de l'Ecole des hautes études en sciences sociales.
- Chauviré, C. (2004). *Le moment anthropologique de Wittgenstein* (Kimé).
- Chauviré, C. (2009). *L'immanence de l'ego : Langage et subjectivité chez Wittgenstein*. Presses universitaires de France.
- Chen, X., & Yang, F. (2013). Chinese teachers' reconstruction of the curriculum reform through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2(3), 218-236. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-02-2013-0011>
- Clarke, A., & Jarvis-Selinger, S. (2005). What the teaching perspectives of cooperating teachers

tell us about their advisory practices. *Teaching and Teacher Education*, 21(1), 65-78.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.11.006>

Clerc, A., & Martin, D. (2011). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(27(2)). <http://journals.openedition.org.docelec.u-bordeaux.fr/ripes/514>

Clot, Y. (2011). 1. Théorie en clinique de l'activité. In *Interpréter l'agir : Un défi théorique* (p. 17-39). Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.maggi.2011.01.0017>

Clot, Y. (2014). Réhabiliter la dispute professionnelle. *Le journal de l'école de Paris du management*, N° 105(1), 9-16.

Clot, Y. (2015). *Le travail à coeur*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.cloty.2015.01>

Collectif Internation Genève 2020. (2019). *Entretiens du nouveau monde industriel 2019*.
<https://enmi-conf.org/wp/enmi19/>

Colleoni, M., & Spada, A. (2021). Les chronotopes d'apprentissage pour l'étude d'un territoire apprenant. Une comparaison entre Italie, France et Roumanie. In *Territoires apprenants : Un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel*. Elya éditions.

Cometti, J.-P. (2004). *Ludwig Wittgenstein et la philosophie de la psychologie : Essai sur la signification de l'intériorité* (1re éd). Presses universitaires de France.

Comité des Régions - Journal Officiel de l'Union Européenne. (2013). *Avis du Comité des régions—Repenser l'éducation*. 8.

Comité Européen des Régions. (2006). *Avis du Comité des régions sur la «Proposition de recommandation du Parlement européen et du conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie»*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006AR0031&rid=32>

Comité Européen des Régions. (2009). *Avis du Comité des régions sur «Améliorer les compétences pour le XXIe siècle : Un programme de coopération européenne en matière scolaire»*.

Commission des Communautés Européennes. (2001). *Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation*.

Commission des Communautés Européennes. (2003). « *Éducation & formation 2010* » : *L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne*.

- Commission des communautés européennes. (2007). *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=FR>
- Commission des Communautés Européennes. (2008a). *Améliorer les compétences pour le XXI^e siècle : Un programme de coopération européenne en matière scolaire*.
- Commission des Communautés Européennes. (2008b). *Un cadre stratégique actualisé pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0865&rid=20>
- Commission des Communautés Européennes. (2009). *Les compétences clés dans un monde en mutation—Projet de Rapport conjoint 2010 du Conseil et de la Commission sur l'état d'avancement de la mise en œuvre du programme de travail «Éducation et formation 2010»*.
- Conseil de l'Union Européenne. (2009a). *Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (Éducation et formation 2020)*. 9.
- Conseil de l'Union Européenne. (2009b). *Conclusions du Conseil du 26 novembre 2009 sur le perfectionnement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement*. 4.
- Conseil et Commission Européens. (2015). *Rapport conjoint 2015 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation « Éducation et formation 2020 »—Nouvelles priorités pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation*. 11.
- Conseil et Représentants des Gouvernements des États Membres de l'Union Européenne. (2007). *Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres réunis au sein du Conseil du 15 novembre 2007 sur l'amélioration de la qualité des études et de la formation des enseignants*.
- Cook, L., & Friend, M. (2017). Co-Teaching : Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3). <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Courbet-Manet, B. (2019). Formation-Action-Recherche-Production en éducation prioritaire : Un exemple dans l'académie de Nancy-Metz. *Administration & Éducation*, 164(4), 65-68. <https://doi.org/10.3917/admed.164.0065>
- Cristofari, Y., Le Pivert, P., & Lussiana, P. (2017). *Évaluation de la politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré—Rapport de l'Inspection*

Générale. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/92/8/IGEN-IGAENR-2017-035-Evaluation-politique-publique-formation-continue-professeurs-premier-degre-rapport-diagnostic_884928.pdf

Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage : Apprendre ensemble. *Savoirs*, 43(1), 10. <https://doi.org/10.3917/savo.043.0009>

Cristol, D. (2021). *Les territoires apprenants : Usages et imaginaires pour apprendre ensemble*. Territorial éditions.

Cristol, D. (2020). *Territoires apprenants : D'abord un renouvellement des imaginaires*. <https://cursus.edu/articles/43916/territoires-apprenants-dabord-un-renouvellement-des-imaginaires>

Daele, A. (2017). Vers un modèle de compréhension des processus et de l'expérience d'apprentissage au sein des communautés de pratique. In E. Soulier & Jacques Audran, *Communautés de pratique et management de la formation* (p. 63-78). Université de technologie de Belfort-Montbéliard.

Daniellou, F. (2015). Santé et travail bien fait : Que peut-on attendre d'autres métiers ? In *Former des enseignants au XXI^e siècle 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*.

Dastugue, L. (2017). *Étude des circonstances permettant à des enseignants novices d'éducation physique et sportive de se former à l'enseignement à partir d'expériences de pratiquant dans les activités physiques, sportives et artistiques*. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02157929>

Davis, A. (2009). Examples as Method? My Attempts to Understand Assessment and Fairness (in the Spirit of the Later Wittgenstein). *Journal of Philosophy of Education*, 43(3), 371-389. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00699.x>

De Lara, P. (2005). *L'expérience du langage : Wittgenstein philosophe de la subjectivité*. Ellipses.

Debarbieux, B. (2003). Territoire. In J. Lévy & M. Lussault, *Dictionnaire de la géographie* (Nouvelle édition revue et augmentée). Belin.

Décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants du premier degré, 2008-775 (2008).

Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Un dispositif axé sur l'analyse de photos pour décoder l'activité réelle de planification des futurs enseignants. *AUPTIC*, 1.

Descombes, V. (2001). Les individus collectifs. *Revue du MAUSS*, no 18(2), 305-337.

- Descombes, V. (2013). *Les embarras de l'identité*. Gallimard.
- Dessagne, D., Piot, C., & Robin, V. (2019). *L'intelligence territoriale comme élément facilitateur des projets éducatifs en réseau : Modèles, démarche et outils supports*. (hal-02314189)
- Dessagne, D., Vergnolle Mainar, C., & Robin, V. (2015, avril). Intelligence territoriale et éducation au développement durable:une vision systémique de l'éducation au développement durable au service du territoire. *Colloque International Francophone Former au Monde de Demain*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01338392>
- Di Méo, G. (2014). *Introduction à la géographie sociale*. Armand Colin.
- Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. (2019). *Pratiques de classe, sentiment d'efficacité personnelle et besoins de formation—TALIS 2018*. https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-ni-2019-19-22-Pratiques-de-classe-sentiment-efficacite-personnelle-besoins-formation-une_photographie-inedite-du-metier-de-professeur-des-ecoles-debut-2018_1161059.pdf
- Direction interministérielle de la transformation publique. (2021). *L'animation des communautés interministérielles*. Direction interministérielle de la transformation publique. <https://www.modernisation.gouv.fr/diffuser-linnovation-publique/lanimation-des-communautés-interministerielles>
- Diversité (Éd.). (2018). *L'expérience du Territoire Apprendre dans une société durable*. 191, 172.
- Doraiswamy, N., Wilson, G., Czerniak, C. M., Tuttle, N., Porter, K., & Czajkowski, K. (2022). Teacher Leader Model Standards in Context : Analyzing a Program of Teacher Leadership Development to Contextual Behaviours of Teacher Leaders. *European Journal of Educational Management*, 5(1), 49-62.
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study : What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107-121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006>
- Dufour, R. (2004). *What Is a Professional Learning Community ? - Educational Leadership*. 61(8), 6-11.
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., Many, T. W., & Mattos, M. (2019). *Apprendre par l'action, 3e édition : Manuel d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles*

- (3^e éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qqwwp>
- Dugal, J.-P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation*, 4. <http://journals.openedition.org.docelec.u-bordeaux.fr/tfe/899>
- Dupriez, V. (2015). Le point de vue des travaux sur l'organisation des établissements scolaires. In *Former les enseignants au XXI^e siècle* (p. 49-59). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ria.2015.02.0049>
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et didactique*, 2(vol 2-n°3), Article 3. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.373>
- Dussaux, M. (2010). L'éducation au développement durable : De la ville éducatrice au territoire apprenant ? *Specificites*, 3(1), 39-56.
- Dussaux, M. (2011). *L'éducation au développement durable, l'école et les territoires apprenants*. [Theses, Université Paris Descartes. Faculté des sciences humaines et sociales.]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01242575>
- Dussaux, M. (2017). *Réussite éducative : Un projet multi-acteurs dans une démarche de territoire apprenant*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02010756>
- Dussaux, M. (2021). Chapitre 6. De la territorialisation de la politique éducative au territoire apprenant: In *Innovation publique* (p. 126-156). EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.meier.2021.01.0126>
- Dutercq, Y., Thurler, M. G., & Pelletier, G. (2017). *Le leadership éducatif : Entre défi et fiction*. <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://international.scholarvox.com/book/88841177>
- Erin, J., Cuisinier, J., & Fardet, E. (2018). *Le pilotage du plan national de formation | Vie publique*. <https://www.vie-publique.fr/rapport/38643-le-pilotage-du-plan-national-de-formation>
- Escalié, G. (2019). *Accompagner l'entrée dans le métier des enseignants : Contribution d'un programme de recherche en anthropologie culturaliste*. Presses universitaires du Septentrion.
- Escalié, G., & Chaliès, S. (2011). Vers un usage européen du modèle des communautés de pratique en formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 174(1), 107-118. Cairn.info.

- Estola, E., Heikkinen, H. L. T., & Syrjälä, L. (2014). Narrative Pedagogies for Peer Groups. In C. J. Craig & L. Orland-Barak (Éds.), *Advances in Research on Teaching* (Vol. 22, p. 155-172). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720140000022011>
- Etienne, R. (1999). L'établissement formateur : Quelle contribution du « terrain » à la formation générale des professionnels de l'enseignement secondaire ? *Recherche & Formation*, 31(1), 137-151. <https://doi.org/10.3406/refor.1999.1578>
- Etienne, R., & Fumat, Y. (2018). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir?* 199.
- 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, Article n° 21. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1510>
- Félix, C., & Mouton, J.-C. (2018). La photographie adressée, comme méthode indirecte d'accès à l'expérience du professionnel. *TransFormations*, 17.
- Félix, C., & Saujat, F. (2015). Le métier d'enseignant : Un impensé dans le rôle de l'établissement comme organisation apprenante ? In R. Luc (Éd.), *Former les enseignants au XXIe siècle. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 61-72). De Boeck. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01760558>
- Felix, C., & Saujat, F. (2015). Le métier d'enseignant : Un impensé dans le rôle de l'établissement comme organisation apprenante ? In *Former les enseignants au XXIe siècle. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 61-72). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01760558/document>
- Ferrara, J. (2014). Historical context of the PDS movement. In *Professional development schools : Creative solutions for educators*. Rowman & Littlefield.
- Filatre, D. (2018). *Améliorer la formation initiale des professeurs des écoles | Vie publique*. <https://www.vie-publique.fr/rapport/37597-ameliorer-la-formation-initiale-des-professeurs-des-ecoles>
- Garant, M., & Letor, C. (2014). *Encadrement et leadership Nouvelles pratiques en éducation et formation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.letor.2014.01>
- Garant, M., Letor, C., & Bonami, M. (2010). Chapitre 4. Leadership et apprentissage organisationnel. In *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (p. 63-77). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.corri.2010.01.0063>
- Garnier, B. (2021). *Territoires apprenants et démocratie : Une nouvelle utopie éducative ?*

Colloque Smart Village - Smart Paese, Université de Corse Pasquale Paoli / Collectivité de Corse, Cozzano.

- Garvin, D. A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 78-91.
- Gather Thurler, M. (2004). *Stratégies d'innovation et place des acteurs*. De Boeck Supérieur. <https://www-cairn-info.docelec.u-bordeaux.fr/transformer-l-ecole--9782804145606-page-99.htm>
- Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S., & Chaliès, S. (2018). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. l'Harmattan.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-377. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>
- GFR. (2004). *Analyse de pratiques professionnelles (APP)*.
- Gibert, A.-F. (2018). *Le travail collectif enseignant, entre informel et institué* [Report]. IFÉ - ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=124&lang=fr>
- Giudicelli, J. (2007). *Schéma régional éducation formation*.
- Graham, B. (2006). Conditions for Successful Field Experiences : Perceptions of Cooperating Teachers. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 22(8), 1118-1129. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.007>
- Grimault, S. (2018). Accompagner la création d'entreprise. Les conditions d'un « territoire apprenant ». *Education Permanente*, 216.
- Guffond, S., Lussi Borer, V., & Muller, A. (2020). *Activité des élèves et formation des enseignants*. https://inspe.univ-nantes.fr/medias/fichier/1-activite-des-e-le-ves-et-formation-des-enseignants_1559631398025-pdf
- Guillemette, S., Bouvier, A., Begyn, F., & Langanay, J.-Y. (Éds.). (2018). *Bâtir un établissement scolaire apprenant : Expériences tirées d'un séminaire franco-qubécois*. Éditions IADT, Institut d'Auvergne de développement des territoires.
- Guyon, R., & Stiegler, B. (2018). Entretien avec Bernard Stiegler. *Diversité : l'expérience du territoire*, 191.
- Gwiazdzinski, L. (2019). L'hypothèse des parcours géographiques apprenants en pédagogie et dans la fabrique de la ville : Entre innovation partagée et néo-situationnisme. *Enjeux et société : approches transdisciplinaires*, 6(2), 198-233. <https://doi.org/10.7202/1066698ar>

- Gwiazdzinski, L., & Cholat, F. (2021a). Territoire apprenant. Un concept à l'épreuve du terrain et une aventure pour demain. In *Territoires apprenants : Un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel*. Elya éditions.
- Gwiazdzinski, L., & Cholat, F. (2021b). Territoires apprenants et fabrique de situations : Pistes et enjeux pour la formation et la cité. In L. Gwiazdzinski & F. Cholat, *Territoires apprenants : Un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel* (p. 39-51). Elya éditions.
- Gwiazdzinski, L., & Drevon, G. (2018a). Les ateliers d'innovation territoriale Protocoles et dispositifs géographiques de désorientation et de réassurance. *Tous urbains*, 24, 71-75.
- Gwiazdzinski, L., & Drevon, G. (2018b). Territoires apprenants, la pédagogie à l'épreuve du terrain. *Diversité*, 191(1), 7-18.
- Hairon, S., & Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities : Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405-424. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.625111>
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable Leadership and Development in Education : Creating the future, conserving the past. *European Journal of Education*, 42(2), 223-233. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00294.x>
- Hartzler-Miller, C. (2006). Response on future directions : Leadership. In J. E. Neapolitan & T. R. Berkeley (Éds.), *Where do we go from here ? Issues in the sustainability of professional development school partnerships*. Peter Lang.
- Helms-Lorenz, M., van de Grift, W., Canrinus, E., Maulana, R., & van Veen, K. (2018). Evaluation of the behavioral and affective outcomes of novice teachers working in professional development schools versus non-professional development schools. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 8-20. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.10.006>
- Hesbol, K. A. (2019). Principal Self-Efficacy and Learning Organizations : Influencing School Improvement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 14(1), 33-51.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's Teachers : A Report of The Holmes Group*. The Holmes Group, Inc. <https://eric.ed.gov/?id=ED270454>
- Holmes Group. (1990). *Tomorrow's Schools : Principles for the Design of Professional Development Schools*. The Holmes Group, 501 Erickson Hall, East Lansing, MI 48824-

1034 (\$10.

- Horcik, Z., & Durand, M. (2011). Une démarche d'ergonomie de la formation : Un projet pilote en formation par simulation d'infirmiers anesthésistes. *Activites*, 08(2). <https://doi.org/10.4000/activites.2613>
- Huang, R., & Shimizu, Y. (2016). Improving teaching, developing teachers and teacher educators, and linking theory and practice through lesson study in mathematics : An international perspective. *ZDM*, 48(4), 393-409. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0795-7>
- Huet, F. (2011). Du territoire productif au territoire apprenant : Une dynamique d'agencement. *Revista Tecnologia e Sociedade*, 7(12).
- Hunzicker, J. (2018). Professional Development Schools : An Overview and Brief History. In J. Hunzicker (Éd.), *Teacher Leadership in Professional Development Schools* (p. 1-17). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-78743-403-520181001>
- Inspection générale de l'Éducation nationale, & Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche. (2019). *Bibliographie des assises de la formation continue des 14 et 15 mars 2019*.
- Institut français d'opinion publique. (2022). *L'évolution de l'engagement bénévole associatif en France, de 2010 à 2022* (p. 27).
- Isserte, S. (2022). *Étude d'un dispositif de formation d'entraîneurs à des usages de technologies numériques au service de l'apprentissage d'actions collectives par les joueurs* [These de doctorat, Toulouse 2]. <https://www.theses.fr/2022TOU20086>
- Jacq, C. (2019a). Etude du développement à long terme d'un collectif de travail et ses effets sur l'organisation scolaire. In L. Ria, *Former les enseignants : Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF sciences humaines.
- Jacq, C. (2019b). *Grille de positionnement des collectifs professionnels*. Centre Alain Savary - Education prioritaire - ifé. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/pilotes/grille-de-positionnement-des-collectifs-professionnels>
- Jacq, C., & Ria, L. (2019). Penser l'apprentissage en situation de travail en contexte scolaire : Vers des circonscriptions, des établissements formateurs et apprenants. *Administration Education*, N° 161(1), 111-118.
- Jambes, J.-P. (2001). *Territoires apprenants : Esquisses pour le développement local du XXIe siècle*. L'Harmattan.
- Jego, S., & Vergé-Dépré, C. R. (2020). Habiter l'école : La « salle des profs », un nouveau tiers-

lieu à inventer au sein des établissements scolaires ? L'exemple de la Martinique. *Géocarrefour*, 94(94), Article 94. <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.14329>

Joannidès, V., & Berland, N. (2008). Grounded theory : Quels usages dans les recherches en contrôle de gestion ? *Comptabilité Contrôle Audit*, 14(3), 141-162. <https://doi.org/10.3917/cca.143.0141>

Journal Officiel de l'Union Européenne. (2007). *Résolution du conseil du 15 novembre 2007 sur l'éducation et la formation comme moteur essentiel de la stratégie de Lisbonne*.

Kazzi, A. (2017). *Pratiques managériales et apprenance professionnelle des enseignants en contexte de travail Cas des enseignants des écoles catholiques à Beyrouth et ses banlieues* [Theses, Université Libanaise]. <https://theses.hal.science/tel-02953891>

K'Bidy, J. (2021). *Comprendre—Transformer—Comprendre : Analyse de la dynamique interactive entraîneurs experts – badistes de Haut Niveau et étude de l'impact d'un dispositif transformatif sur le développement professionnel des entraîneurs experts*.

Klieger, A., & Oster-Levinz, A. (2008). In Search of the Essence of a Good School : School Characteristics Leading to Successful PDS Collaboration. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4). <https://eric.ed.gov/?q=%22PDS%22+and+%22teacher+training%22&pr=on&id=EJ1069650>

Klieger, A., & Oster-Levinz, A. (2015). The Influence of Teacher Education on Mentor Teachers' Role Perception in Professional Development Schools. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 41(2), 115-127. <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1010873>

Korhonen, H., Heikkinen, H. L. T., Kiviniemi, U., & Tynjälä, P. (2017). Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 61, 153-163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.011>

Labelle, J., Leclerc, M., & Jacquin, P. (2020). La communauté d'apprentissage professionnelle. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, N° 65-1(1), 155-170.

Lähteenmäki, M. (2003). On rules and rule-following : Obeying rules blindly. *Language & Communication*, 23(1), 45-61. [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(02\)00040-X](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(02)00040-X)

Laieb, N. (2010). Apprendre à « geaser ». *Les Cahiers Dynamiques*, n° 48(3), 78-83.

Lakatos, I. (1994). *Histoire et méthodologie des sciences : Programmes de recherches et reconstruction rationnelle* (1. éd). Presses Universitaires de France.

- Lamy, M. (2002). Propos sur le G.E.A.S.E. *Expliciter journal du Groupe de Recherche sur l'Explicitation*, 40.
- Lange, J.-M. (2017). « Éducatifs à », territoires et postures des enseignants : Ruptures et tensions. In *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires* (p. 81-95). ISTE editions.
- Latour, B. (2012). *Enquête sur les modes d'existence : Une anthropologie des modernes*. La Découverte.
- Laugier, S. (Éd.). (2001). *Wittgenstein : Métaphysique et jeux de langage* (1^{re} éd). Presses universitaires de France.
- Laugier, S. (2010). *Wittgenstein : Le mythe de l'inexpressivité*. Vrin.
- Lave, J. (1990). The culture of acquisition and the practice of understanding. In J. W. Stigler, R. A. Schweder, & G. Herdt (Éds.), *Cultural Psychology* (1^{re} éd., p. 309-327). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173728.010>
- Lave, J. (2018). Situer l'apprentissage dans les communautés de pratique. In R. Wittorski (Éd.), *La professionnalisation en formation : Textes fondamentaux* (p. 219-243). Presses universitaires de Rouen et du Havre. <http://books.openedition.org/purh/1538>
- Lave, J., & Wenger, É. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. <https://books.google.fr/books?id=ZVogAWAAQBAJ>
- Le Blanc, G. (2004). *Les maladies de l'homme normal* (Editions du Passant).
- Le Boucher, C. (2015). *Facteurs de pérennisation d'un réseau de formation par les pairs : Le cas des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs* [Thesis, Rennes 2]. <http://www.theses.fr/2015REN20048>
- Le Bel, P.-M., & Lardon, S. (2022). Introduction – Les défis de la gouvernance alimentaire : Rapports de force, précarité et participation citoyenne. *Norois*, 262(1), 7-13. <https://doi.org/10.4000/norois.11713>
- Leblanc, M. (2022). *L'empathie sensorimotrice dans les interactions homme-cheval*.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : Guide à l'intention des leaders scolaires*. Presses de l'Université du Québec.
- Leontini, G., & Ornghagi, W. (2021). Choix et stratégies pour le succès formatif : L'exemple d'un territoire apprenant. In S. Ragno (Trad.), *Territoires apprenants, un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel* (Elya Éditions, p. 147-172).
- Leplat, J. (2002). Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique de Argyris et

Schön. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4-1.
<http://journals.openedition.org.docelec.u-bordeaux.fr/pistes/3758>

Letor, C. (2015). Conditions institutionnelles et organisationnelles d'un travail collaboratif apprenant. In *Former les enseignants au XXI^e siècle* (p. 73-92). De Boeck Supérieur.
<https://www-cairn-info.docelec.u-bordeaux.fr/former-les-enseignants-au-xxie-siecle--9782804190637-page-73.htm>

Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How Should Research Contribute to Instructional Improvement? The Case of Lesson Study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14.

Lewis, C., Perry, R. R., & Hurd, J. (2009). Improving mathematics instruction through lesson study : A theoretical model and North American case. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12(4), 285-304. <https://doi.org/10.1007/s10857-009-9102-7>

Lewis, C., & Takahashi, A. (2013). Facilitating curriculum reforms through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2(3), 207-217.
<https://doi.org/10.1108/IJLLS-01-2013-0006>

Lewis, C., & Tsuchida, I. (1999). A Lesson Is Like a Swiftly Flowing River : How Research Lessons Improve Japanese Education , A Lesson Is Like a Swiftly Flowing River: How Research Lessons Improve Japanese Education. *Improving Schools*, 2(1), 48-56.
<https://doi.org/10.1177/136548029900200117>

Lewis, J., Fischman, D., Riggs, I., & Wasserman, K. (2013). Teacher Learning in Lesson Study. *The Mathematics Enthusiast*, 10(3), 583-620.

Lewis, J. M. (2016). Learning to lead, leading to learn : How facilitators learn to lead lesson study. *ZDM*, 48, 527-540. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0753-9>

Lieberman, A. (1986). Collaborative Research : Working With, Not Working On...
EDUCATIONAL LEADERSHIP.

Lièvre, P., Emmanuel Bonnet, & Laroche, N. (2016). *Etienne Wenger Communauté de pratique et théorie sociale de l'apprentissage* (EMS éditions).

Livet, P. (2005). *Qu'est-ce qu'une action ?* J. Vrin.

LOI n° 2019-791 pour une école de la confiance, 2019-791 (2019).

Loizon, D., & Charvy, N. (2018). Retour sur les journées d'étude « l'analyse de pratiques au service du développement professionnel » à l'ESPE – Université de Bourgogne. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 12, 67-81.

Louveaux, F. (2019). La refonte de la formation continue des enseignants en France, un outil de qualité ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.

<https://doi.org/10.4000/ries.7672>

- Luc, É. (2008). *Le leadership partagé modèle d'apprentissage et d'actualisation*. Presses de l'Université de Montréal. <http://site.ebrary.com/id/10176837>
- Lussault, M. (2018). Mettre l'expérience extrascolaire en lien avec la pratique scolaire. *Diversité*, 191, 172.
- Lussi Borer, V., & Muller, A. (2014). Quel apport/usage du « voir » pour le « faire » en formation des enseignants du secondaire. In *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (p. 65-78). https://www.researchgate.net/publication/281857249_Quel_apportusage_du_voir_pour_le_faire_en_formation_des_enseignants_du_secondaire
- Lussi Borer, V., & Muller, 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*. PUF.
- Lussi Borer, V., & Muller, A. (Réalisateur). (2015). *Outil 2—Conduire une enquête collaborative sur un thème professionnel*.
- Lussi Borer, V., Muller, A., Guffond, S., & Sonzogni, E. (2018). Accompagner le développement professionnel d'équipes enseignantes avec des enquêtes collaboratives. In *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 235-248). UCL Presses universitaires de Louvain. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:112090>
- Lussi Borer, V., & Ria, L. (2015). Concevoir et expérimenter un laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein d'un établissement scolaire. In *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 219-238). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.lussi.2015.01.0219>
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É., & Sonntag, M. (2002). Note de synthèse : Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 135-170. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2872>
- 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. Recherches en éducation*, 155, Article 155. <https://doi.org/10.4000/rfp.273>
- Martin, D., & Clerc-Georgy, A. (2017). La lesson study, une démarche de recherche

collaborative en formation des enseignants ? *Phronesis*, 6(1-2), 35-47.
<https://doi.org/10.7202/1040216ar>

Mattei-Mieusset, C., & 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.
<https://doi.org/10.7202/1038465ar>

Mayen, P., & Gagneur, C.-A. (2017). Le potentiel d'apprentissage des situations : Une perspective pour la conception de formations en situations de travail. *Recherches en éducation*, 28, Article 28. <https://doi.org/10.4000/ree.6050>

Mees Gandon, L. (2021). *Vers un territoire apprenant : Une recherche-action en promotion de la santé* [These de doctorat, Paris 10]. <http://www.theses.fr/2021PA100012>

Meirieu, P., & Wagnon, S. (2018). Pédagogie : La fin de la naïveté ! *Tréma*, 50, Article 50.
<https://doi.org/10.4000/trema.4227>

Mena, S. J. N. (2021, avril 29). *Comment l'intelligence collective permet aux enseignants et aux futurs enseignants du secondaire de collaborer avec efficacité dans leurs « territoires apprenants*. 8ème colloque international en éducation : enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignants. CRIFPE – CANADA- Montréal du 29 et 30 avril 2021. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03381179>

Michel, L. (2018). *Étude de la construction du sujet enseignant lors de la situation tutorale dans le cadre de sa formation initiale : Une étude de cas à partir d'un modèle d'enseignement de type coteaching* [Thesis, La Réunion]. <http://www.theses.fr/2018LARE0024>

Michelot, C. (2011). Analyse de pratiques et étude de problèmes. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 11(1), 13-22.

Miller, L. (2015). School–University Partnerships and Teacher Leadership : Doing It Right. *The Educational Forum*, 79(1), 24-29. <https://doi.org/10.1080/00131725.2015.972810>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2019, avril 3). *9e édition de la Journée de l'innovation*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports.
<https://www.education.gouv.fr/9e-edition-de-la-journee-de-l-innovation-11972>

Ministère de l'agriculture. (2018). *Mobilisation collective pour le développement rural : Les 21 lauréats de l'appel à projets*. Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire. <https://agriculture.gouv.fr/mobilisation-collective-pour-le-developpement-rural-les-21-laureats-de-lappel-projets>

Ministère de l'agriculture. (2023). *La Normandie : Une palette de territoires*. Ministère de [Sommaire](#) 350

l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire. <https://agriculture.gouv.fr/la-normandie-une-palette-de-territoires>

Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, (2013).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2021a). *Grenelle de l'Éducation [synthèse d'atelier] : Formation*. <https://www.education.gouv.fr/grenelle-de-l-education-synthese-d-atelier-formation-309061>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2019, septembre 23). *Circulaire Formation Continue n° 2019-133*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=145323

Ministère de l'Éducation Nationale. (2020). *Guide pour le Plan Français à destination des pilotes et référents en académie*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/08/3/Guide_plan_francais-2020_1313083.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale. (2021b, avril 7). *11e édition de la journée de l'innovation*. <https://jni21.education.gouv.fr/conferences/jni21>

Miyakawa, T., & Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : Étude collective d'une leçon. *Éducation et didactique*, 3(vol 3-n°1), 77-90. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.420>

Moine, A. (2004). *Comprendre et observer les territoires—L'indispensable apport de la systémique* [Thesis, Université de Franche-Comté]. <https://theses.hal.science/tel-00925676>

Moretti, L. (2021). Enseignement des sciences, interdisciplinarité et territoire apprenant : Une recherche-action sur le territoire insulaire corse. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, Volume 16-2, Article Volume 16-2. <https://doi.org/10.4000/ere.8428>

Moretti, L. (2019, octobre). Liens École-territoire : Une étude sous l'angle de la recherche-action via la constitution de " territoires apprenants ". *Ecoles, territoires et numérique : quelles collaborations ? quels apprentissages ?* <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02314205>

Morin, E. (2017). *Connaissance, ignorance, mystère*. Fayard.

Morissette, K., & Guillemette, S. (2018). Regard sur l'émergence d'un établissement apprenant au sein d'un centre de formation générale adultes au Québec. In *Bâtir un établissement scolaire apprenant : Expériences tirées d'un séminaire franco-*

québécois (p. 57-76). Éditions IADT, Institut d'Auvergne de développement des territoires.

Moussay, S. (2009). *Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficacité : L'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants* [Theses, Université Paul Valéry - Montpellier III]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00830997>

Moussay, S. (2013). Conception d'un dispositif de vidéo-formation centré sur le travail réel et professionnalisation au métier d'enseignant en STAPS. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, 29. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.2597>

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?*

Moussay, S., & Blanjoie, V. (2020). *Le tutorat mixte : Tension entre deux logiques comme opportunité d'articulation entre activité et compétence.*

Moussay, S., Blanjoie, V., & Babut, P. (2017). Les conflits vécus par le tuteur ESPE et le tuteur EPLE dans le dispositif du tutorat mixte. *eJRIEPS*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01676631>

Moussay, S., Escalié, G., & Chaliès, S. (2019). Faire de la recherche fondamentale de terrain dans les établissements scolaires : Orientations épistémologiques et implications méthodologiques. *Activites*, 16-1. <https://doi.org/10.4000/activites.4241>

Moussay, S., & Méard, J. (2010). A quoi sert le tutorat dans la formation des enseignants ? " Le " ou " les " tutorats ? In M. C. et N. Gal-Petitfaux (Éd.), *Analyse de pratiques : Expérience et gestes professionnels* (p. 111-120). Presses Universitaires Blaise Pascal. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00835208>

Mouton, J.-C., & Félix, C. (2018). Le groupe d'appui pédagogique Une alternative dans la formation des enseignants. *Diversité*, 10.

Mule, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context : Implications for the practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 205-218. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.011>

Muller, A., & Borer, V. L. (2018). Comment travailler les normes enseignantes dans le cadre d'une enquête collaborative ? Vers une prise en compte de la rationalité pratique. *Recherche & formation*, 88, 75-87. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4061>

Muller, A., & Lussi Borer, V. (2016). Initier une enquête collaborative orientée activité : Travail

du formateur et des formés. *Travail et apprentissages*, 17, 58-80.

- Muller, A., & Lussi Borer, V. (2017). Enquête inter-objective, environnement « augmenté » et développement professionnel. *Questions Vives. Recherches en éducation*, N° 27, Article N° 27. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2097>
- Murata, A. (2011). Introduction : Conceptual Overview of Lesson Study. In L. C. Hart, A. S. Alston, & A. Murata (Éds.), *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education* (p. 1-12). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9941-9_1
- Murata, A., Bofferding, L., Pothén, B. E., Taylor, M. W., & Wischnia, S. (2012). Making Connections Among Student Learning, Content, and Teaching : Teacher Talk Paths in Elementary Mathematics Lesson Study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 43(5), 616-650. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.43.5.0616>
- Murphy, C., Beggs, J., Carlisle, K., & Greenwood, J. (2004). Students as 'catalysts' in the classroom : The impact of co-teaching between science student teachers and primary classroom teachers on children's enjoyment and learning of science. *International Journal of Science Education*, 26(8), 1023-1035. <https://doi.org/10.1080/1468181032000158381>
- Neapolitan, J. E., & Levine, M. (2011). Approaches to professional development schools. In *Yearbook of the National Society for the Study of Education ; 110,2* (p. 306-324). Teachers College, Columbia University. <https://books.google.fr/books?id=nJclzQEACAAJ>
- Neville, P. (2021). *Transformer pour comprendre les ressorts de la persévérance des enseignants du premier degré, dans des Espaces de Dons Encouragés : Hybridation entre programme de recherche en Anthropologie Culturaliste et paradigme du Don.*
- Nokes, J. D., Bullough, R. V., Egan, W. M., Birrell, J. R., & Merrell Hansen, J. (2008). The paired-placement of student teachers : An alternative to traditional placements in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2168-2177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.05.001>
- Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée : La sociologie après Wittgenstein*. Armand Colin.
- Olivier De Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain : Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*, 1, 71-109. <https://doi.org/10.4000/enquete.263>
- Olivier, M.-F., & Delavet, T. (2021). Le territoire apprenant, décoder ce territoire d'éducation ? In *Territoires apprenants : Un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel*

(p. 21-37). Elya éditions.

Olszewska, B. (2002). Réfléchir avec les yeux et les mains : Routines et résolution de problèmes. In C. Chauviré & A. Ogien (Éds.), *La régularité : Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action* (p. 235-265). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.11017>

Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2006). *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. OCDE, Organisation de coopération et de développement économiques.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2017a). *Encourager la création de communautés d'apprentissage parmi les enseignants* (L'enseignement à la loupe 4). <https://doi.org/10.1787/81112fcb-fr>

Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2017b). *Les enseignants débutants se sentent-ils préparés à l'enseignement ?* (L'enseignement à la loupe 17). <https://doi.org/10.1787/3ef7981d-fr>

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (Éd.). (2018). *Developing schools as learning organisations in Wales*. OECD Publishing.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2020a). *Guide TALIS 2018 à l'intention des enseignants-volume II*. http://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Guide-Enseignants-TALIS-2018-Vol-II_FR.pdf

Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2020b). *TALIS - The OECD Teaching and Learning International Survey—OECD*. <http://www.oecd.org/education/talis/>

Organisation des Nations Unies pour l'éducation. (2023). *Réseau mondial UNESCO des villes apprenantes | Institut pour l'apprentissage tout au long de la vie*. <https://www.uil.unesco.org/fr/villes-apprenantes>

Paris, D., Liefoghe, C., Estienne, I., Grout, C., Bosredon, P., Grégoris, M., Leducq, D., & Lusso, B. (2015). Penser et produire la ville au 21^{ème} siècle : Du territoire apprenant à la ville expérientielle. *URBIA. Les Cahiers du développement urbain durable*, 17, 197-210.

Parlement Européen. (2008). *Améliorer la qualité de la formation des professeurs des écoles* (p. 6).

Parlement Européen. (2009). *Améliorer les écoles : Un programme de coopération européenne*. 7.

- Parlement Européen. (2018). *Résolution du Parlement européen du 12 juin 2018 sur la modernisation de l'enseignement dans l'Union européenne (2017/2224(INI))*. 18.
- Pastré, P., & Rabardel, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception : Dialectiques, activités, développement* (Octarès).
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique : L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, N° 110(3), 13. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>
- Perry, R., & Lewis, C. (2011). *Improving_the_Mathematical_Content_Base_of_Lesson_.pdf*. https://www.researchgate.net/publication/228440009_Improving_the_Mathematical_Content_Base_of_Lesson_Study_Summary_of_Results
- Petignat, P. (2015). *L'analyse des pratiques en formation initiale d'enseignants. Quelles perceptions, quelles mises en perspective ?* 5, 13.
- Pouivet, R. (1997). *Après Wittgenstein, saint Thomas* (1re éd). Presses universitaires de France.
- Proulx, M.-U. (2006). Les mouvements géoéconomiques et les territoires de soutien à l'innovation. In D.-G. Tremblay & R. Tremblay (Éds.), *La compétitivité urbaine à l'ère de la nouvelle économie : Enjeux et défis* (p. 41-55). Presses de l'Université du Québec.
- Rayou, P. (2015). Peut-on former à l'épanouissement professionnel ? In *Former des enseignants au XXI^e siècle 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*.
- Rebetez, F. (2017). Démarrer de l'APP dans une formation continue : Le défi du climat de sécurité psychologique et du développement du savoir-analyser. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 10, 93-105.
- Réseau Canopé. (2017). *Le dispositif PILAR*. <https://www.reseau-canope.fr/notice/le-dispositif-pilar.html>
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants : Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*.
- Ria, L., & Lussi Borer, V. (2015). Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires : Enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. In *Former les enseignants au XXI^e siècle* (p. 101-117). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.ria.2015.02.0101>
- Ria, L., & Lussi Borer, V. (2013). *Laboratoire d'analyse de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires : Enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants*. <https://aref2013.umontpellier.fr/?q=content/496-laboratoire->

d%E2%80%99analyse-de-l%E2%80%99activit%C3%A9-enseignante-au-sein-des-
%C3%A9tablissements-scolaires-enj

Ricœur, P. (1996). *Du texte à l'action* (Repr. d. Aug. 1986). Éd. du Seuil.

Ridley, D. S., Hurwitz, S., Hackett, M. R. D., & Miller, K. K. (2005). Comparing PDS and Campus-Based Preservice Teacher Preparation : Is PDS-Based Preparation Really Better? *Journal of Teacher Education*, 56(1), 46-56. <https://doi.org/10.1177/0022487104272098>

Rieutort, L. (2018). De l'établissement au territoire apprenant. In *Bâtir un établissement scolaire apprenant : Expériences tirées d'un séminaire franco-québécois* (p. 117-121). Éditions IADT, Institut d'Auvergne de développement des territoires.

Rieutort, L. (2021). Les territoires gagnants du développement local. *Population Avenir*, 754(4), 4-7.

Robin, V. (2021). Mobilités spatiales, mobilités sociales, mobilités mentales. *Administration & Éducation*, 171(3), 95-104. <https://doi.org/10.3917/admed.171.0095>

Rodgers, A., & Keil, V. L. (2007). Restructuring a traditional student teacher supervision model : Fostering enhanced professional development and mentoring within a professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 63-80. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.012>

Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1996). Models of Teaching and Learning : Participation in a Community of Learners. In D. R. Olson & N. Torrance (Éds.), *The Handbook of Education and Human Development* (p. 373-398). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1111/b.9780631211860.1998.00019.x>

Roméro, M., & Chiardola, A. (2019). Développer un rapport critique et techno-créatif au territoire par la création de maquettes de villes à l'école. *Éducation et francophonie*, 47(2), 123-144. <https://doi.org/10.7202/1066451ar>

Roth, W.-M., & Tobin, K. (2001). Learning to teach science as practice. *Teaching and Teacher Education*, 17(6), 741-762. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00027-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00027-0)

Rothenburger, C. (2020). Dynamique et complexité des liens entre identité professionnelle enseignante et territoire d'exercice. In *Territorialisation de l'éducation : Quelles significations politiques ?* (p. 87-104).

Rothenburger, C., & Champollion, P. (2018). De la didactique du territoire au territoire apprenant ? *Diversité*, 191, 56-64.

Rougerie, C. (2020). L'accueil en centre socioculturel : Histoire d'une recherche-intervention

qui devient coopérative. *Éducation Permanente*, 225(4), 113-125.
<https://doi.org/10.3917/edpe.225.0113>

Samaté, E. F. (2020). *Les espaces universitaires : Un levier pour l'aménagement urbain et territorial ?* [These de doctorat, Université de Lorraine].
<http://www.theses.fr/2020LORR0021>

Saussez, F. (2015). Penser la formation en établissement scolaire à l'aide de la notion de Communauté professionnelle. Quelques réflexions inspirées de la littérature anglo-américaine. In *Former les enseignants au XXIe siècle* (p. 33-47). De Boeck Supérieur.
<http://www.cairn.info/former-les-enseignants-au-xxie-siecle--9782804190637-page-33.htm>

Schutter, O. D., Bui, S., Cassiers, I., Dedeurwaerdere, T., Galand, B., Jeanmart, H., Nyssens, M., & Verhaegen, E. (2022). *Renouveler l'action publique. Le programme Biovallée dans la vallée de la Drôme*. 30.

Searle, J. R. (1998). *La construction de la réalité sociale* (C. Tiercelin, Trad.). Gallimard.

Sébastien, L. (2014). Le territoire, un système socio-patrimonial décrypté par le modèle de l'Acteur en 4 Dimensions. *Nouvelles perspectives en sciences sociales : revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 10(1), 283-329.
<https://doi.org/10.7202/1028442ar>

Senge, P. M. (1994). *The fifth discipline : The art and practice of the learning organization* (1. Currency paperback ed). Currency Doubleday.

Simons, M., Baeten, M., & Vanhees, C. (2020). Team Teaching During Field Experiences in Teacher Education : Investigating Student Teachers' Experiences With Parallel and Sequential Teaching. *Journal of Teacher Education*, 71(1), 24-40.
<https://doi.org/10.1177/0022487118789064>

Stigler, J.-W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap : Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. The Free Press.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research : Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed). Sage Publications.

Strong, M., & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers : Suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 47-57.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.005>

Sutherland, L. M., Scanlon, L. A., & 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*, 21(1),

79-92. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.11.007>

- Szylar, C. (2005). *L'apprentissage dans les organisations* (Hermès-Lavoisier).
- Taddei, F. (2019). La formation tout au long de la vie, au cœur de la société apprenante. *Administration Education*, N° 161(1), 119-121.
- Taddei, F., Becchetti-Bizot, C., & Houzel, G. (2017). *Vers une société apprenante* (p. 85).
- Taddei, F., Becchetti-Bizot, C., Houzel, G., Mainguy, G., & Naves, M.-C. (2018). *Un plan pour co-construire une société apprenante*.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. De Boeck; Presses de l'Université Laval.
- Teitel, L. (2004). *Two Decades of Professional Development School Development in the United States. What Have We Learned ? Where Do We Go from Here?* 16.
- Teodorescu, C.-N., & Dincă, D. (2011). Le territoire apprenant : Essai d'application dans le système roumain d'enseignement. *Vie sociale*, 2(2), 23. <https://doi.org/10.3917/vsoc.112.0023>
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, 2(2), 287. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : L'enaction & l'expérience*. Octares.
- Thiébaud, M. (2013). *Multiplés bénéfiques de l'analyse de pratiques professionnelles en groupe : Quels éléments clés les favorisent ?* 1, 12.
- Tochon, F. (2006). *La formation des enseignants aux États-Unis : Enjeux socio-économiques et professionnels actuels. Formation et pratiques d'enseignement en question*. 5, 29-41.
- Tran, C. (2018). *Qu'est-ce qu'une académie apprenante ? La rectrice de Dijon au congrès de la MLF*. ToutEdu. <http://www.touteduc.fr/fr/archives/id-14919-qu-est-ce-qu-une-academie-apprenante-la-rectrice-de-dijon-au-congres-de-la-mlf->
- Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I., & Heikkinen, H. L. T. (2019). Finnish model of peer-group mentoring : Review of research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, nyas.14296. <https://doi.org/10.1111/nyas.14296>
- Uitto, M., Kaunisto, S.-L., Kelchtermans, G., & Estola, E. (2016). Peer group as a meeting place : Reconstructions of teachers' self-understanding and the presence of vulnerability. *International Journal of Educational Research*, 75, 7-16.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.10.004>

- Vermunt, J. D., Vrieki, M., van Halem, N., Warwick, P., & Mercer, N. (2019). The impact of Lesson Study professional development on the quality of teacher learning. *Teaching and Teacher Education, 81*, 61-73. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.009>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education, 24*(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Vesikivi, P., Lakkala, M., Holvikivi, J., & Muukkonen, H. (2019). Team teaching implementation in engineering education : Teacher perceptions and experiences. *European Journal of Engineering Education, 44*(4), 519-534. <https://doi.org/10.1080/03043797.2018.1446910>
- Viard, A.-M. (2009). Analyser les pratiques. *Le Journal des psychologues, n° 270*(7), 26-28.
- Viau-Guay, A., & Hamel, C. (2017). L'expérimentation de nouveaux modèles d'action pédagogique au sein d'une communauté professionnelle d'apprentissage en formation professionnelle. *Revue Canadienne De l'éducation, 40*(3), 34.
- Vibert, S. (2016). L'institution de la communauté. *Sociologies*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.5683>
- Villani, C., & Torossian, C. (2018). *21 mesures pour l'enseignement des mathématiques* (p. 96).
- Vivo, B. (2018). Établissements et collèges apprenants : Leadership et routine défensives. In *Bâtir un établissement scolaire apprenant : Expériences tirées d'un séminaire franco-québécois*. Éditions IADT, Institut d'Auvergne de développement des territoires.
- Welch, M. (2000). Descriptive Analysis of Team Teaching in Two Elementary Classrooms : A Formative Experimental Approach. *Remedial and Special Education, 21*(6), 366-376. <https://doi.org/10.1177/074193250002100606>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Presses de l'Université Laval.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice : A guide to managing knowledge*. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nla bk&AN=1798857>
- Williams, M. (2002). Tout est-il interprétation ? : Wittgenstein contre Davidson. In C. Chauviré & A. Ogien (Éds.), *La régularité : Habitude, disposition et savoir-faire dans* [Sommaire](#)

l'explication de l'action (p. 207-231). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <http://books.openedition.org/editionsehess/11008>

Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques* (D. Janicaud, Trad.). Gallimard.

Zask, J. (2008). Situation ou contexte ? Une lecture de Dewey. *Revue internationale de philosophie*, 245(3), 313-328. <https://doi.org/10.3917/rip.245.0313>

Zeller, A., & Marquet, P. (2021, juin). Interface et EIAH : Du territoire apprenant au territoire de l'apprenant. *Colloque Inter-AREF Nancy 2021 "Politiques et territoires en éducation et formation : Enjeux, débats et perspectives"*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03583604>

ANNEXES

Annexe 1 : Document de contractualisation du projet de recherche avec la DSDEN



I) PRESENTATION DU PROJET :

1. Objectif de la recherche :

La recherche menée étudie les conditions favorables à la construction d'un territoire apprenant et ses retombées en matière de formation initiale et/ou continue pour les enseignants. Plus en détail, le territoire apprenant envisagé s'appuie sur un dispositif de formation dit « transformatif ». De ce fait, ce dernier est construit sur la base de postulats théoriques et mené en situation de travail auprès d'enseignants novices et expérimentés du premier degré.

D'un point de vue scientifique, cette étude travaille plus spécifiquement à la théorisation de deux concepts : celui de « territoire apprenant » et celui de « développement professionnel ».

2. Contexte universitaire de la recherche :

Ce projet s'inscrit dans le cadre d'un doctorat mené en sciences de l'éducation et de la formation. La recherche sera réalisée par Cécile Berterreix, actuellement étudiante en première année de thèse à l'université Jean Jaurès et encadrée par Sébastien Chaliès, professeur des universités. Tous deux sont rattachés au laboratoire Éducation Formation Travail Savoirs.

Mené dans le département [REDACTED], ce projet fait suite à une formation de formateurs « filée », conduite en 2018 et 2019, portant sur l'accompagnement des enseignants novices.

3. Moyens et autorisation octroyés :

Cette recherche se déroule en accord avec les services de la Direction des Services de l'Éducation Nationale des [REDACTED] qui ont octroyé des moyens particuliers : les heures de formation nécessaires à la recherche s'inscrivent dans le plan départemental de formation pour les acteurs concernés. Ainsi, les quinze heures allouées au dispositif « Territoire Apprenant » font partie intégrante des dix-huit heures de formation continue des enseignants associés au projet. Ces derniers conservent la possibilité de participer, de manière volontaire, aux actions de formation déclinées par la circonscription.

4. Acteurs participant au dispositif de formation

- a. Formateurs : 4 formateurs interviennent sur le dispositif de formation [REDACTED] ([REDACTED] (CPD langues vivantes et numérique, CPC généraliste et PEMF spécialisée en maternelle).

Des points d'information sont régulièrement communiqués à [REDACTED] et [REDACTED], respectivement IEN et CPC de la circonscription concernée par l'étude, ainsi qu'à [REDACTED], CPD formation.

- b. Enseignants : Onze enseignants participent à la formation proposée. Tous exercent dans la circonscription de [REDACTED], au sein de trois écoles maternelles ([REDACTED]).

██████████), écoles déterminées en concertation avec l'inspecteur de circonscription.
Parmi ces enseignants, quatre sont professeurs d'école stagiaires.

5. Restitution et retombées de cette recherche :

L'ensemble des divers résultats (scientifiques, mais aussi technologiques ou professionnels) sera restitué dans le cadre de rédaction de la thèse mais également au sein d'articles scientifiques et professionnels publiés au fur et à mesure de l'avancée du travail. Deux articles entreront plus spécifiquement dans l'étayage du dossier scientifique de Mme Berterreix : (a) un article à visée de recensement de la littérature scientifique relative aux aménagements de la formation continue des enseignants du premier degré et à leurs retombées en matière de professionnalisation et (b) un article empirique prenant directement appui sur les résultats obtenus lors de l'expérimentation.

D'éventuelles interventions et communications lors de colloques ou séminaires pourront compléter la diffusion des résultats.

II) PARTIE SCIENTIFIQUE DU PROJET

1. **Cadre théorique** : L'étude se situe au cœur d'un programme de recherche dont l'objet central est la construction du sujet en formation. Le cadre théorique employé est celui de l'anthropologie culturaliste. D'un point de vue théorique, les conditions nécessaires au développement professionnel relèvent essentiellement de l'engagement hiérarchique et cumulatif de capacités normatives singulières par les acteurs (Chaliès, 2019) :

- Identification et compréhension d'un problème de pratique professionnelle ;
- Construction de nouvelles façons de faire envisagées par le collectif d'enseignants ;
- Réalisation des solutions construites en contexte de travail : tâtonnements en situation aménagée dite de « simulation » du travail puis en situation réelle de travail.

2. Méthodologie employée - dispositif de formation et recueil de données

a. Présentation du dispositif de formation au vu des éléments théoriques préalablement évoqués

Le dispositif de formation débute avec le recueil des problématiques professionnelles rencontrées par les équipes pédagogiques sur leur lieu de travail. C'est une étape nécessaire pour déterminer une problématique de formation qui liera les acteurs mis en réseau.

Par la suite, il repose essentiellement sur des boucles itératives, composées de trois types de temps :

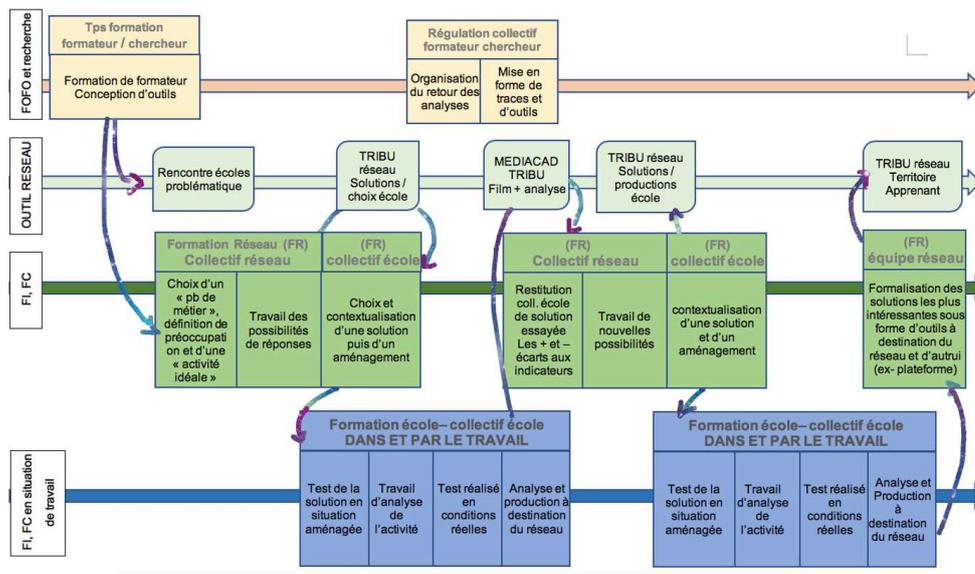
- Des temps de formation en réseau ;
- Des temps de formation en situation de travail (aménagée et réelle).
- Des temps d'analyse de ce qui a été tenté en situation de travail, au sein des écoles, par les équipes pédagogiques.

Au total, trois temps de formation en réseau réuniront les dix-sept enseignants participants, ce qui représente un volume horaire de 7 heures en présentiel. Le premier se déroulera mercredi 29 janvier à l'INSPÉ ██████████

Ces temps permettront de formaliser un problème partagé, de recenser des solutions envisagées, d'analyser les tentatives réalisées, de formaliser les pistes testées (après leur recension, sur un espace numérique collaboratif, sous forme de traces de l'activité réalisée accompagnées d'analyses collectives.)

Huit heures de formation sont également dédiées à l'analyse des solutions testées par les équipes pédagogiques enseignantes. Menées au sein des écoles, ces analyses s'appuieront sur des traces de l'activité (photo ou vidéo). Celles-ci seront ensuite remontées en direction du réseau via une plateforme collaborative numérique TRIBU, afin de faire l'objet de nouvelles analyses et réflexions par l'ensemble des acteurs du réseau.

b. Schéma du dispositif de formation conçu :



c. **Recueil de données** : une étude qualitative centrée sur l'activité des acteurs.

- **Les acteurs suivis** : deux enseignants expérimentés et deux enseignants novices volontaires
- **Le recueil des données** : un suivi longitudinal de l'activité des quatre acteurs est envisagé sur six mois. Trois types de données seront recueillies :
 - 1/- **Vidéo** : plusieurs captations vidéo seront réalisées. Elles porteront sur les actions de formation en réseau, l'activité « en situation » de classe (aménagée et réelle), les temps d'analyse des équipes pédagogiques sur l'activité réalisée.
 - 2/- **Traces décrites et écrites de l'activité**. Les traces vidéo seront toutes accompagnées de « retour sur l'activité réalisée » grâce à des entretiens d'auto-confrontation à la vidéo. Les informations remontées par les collectifs écoles, déposées sur l'espace TRIBU (outil de travail accessible à tous les participant à la formation), seront également étudiées.
 - 3/- **Entretiens semi-directifs** : ceux-ci permettront de compléter les données recueillies.

d. Hypothèses de travail / intérêt potentiel du dispositif de formation mis en œuvre :

Du point de vue de la formation initiale, concernant les professeurs d'écoles stagiaires :

- Accélération de la « participation » (Lave & Wenger, 1991) au travail d'équipe ;
- De nouveaux apprentissages réalisés en situation de travail, grâce à de la co-planification, coréalisation (ou observation), co-analyse menées avec un pair expérimenté de l'école ;
- Utilisation de l'activité d'autrui (pairs ou expérimentés) et de son analyse pour répondre à ses préoccupations propres ;
- Entrevoir des possibilités « d'aménagement du travail » pour optimiser le développement professionnel
- Accès aux ressources construites collectivement et stockées (usage de la plateforme collaborative TRIBU pour recenser les analyses, des traces de l'activité des solutions testées sur le réseau).

Du point de vue de la formation continue, concernant les enseignants expérimentés :

- Travail en équipe pédagogique et en réseau : participation à une communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991).
- Engagement dans la résolution d'un problème de métier ;
- Élaboration et tentatives de mises en œuvre de solutions envisagées en collectif ;
- Observer, co-enseigner, discuter des critères du « travail bien fait » entre pairs ;
- Accompagnement et analyse de sa pratique professionnelle ;
- Accès aux ressources construites collectivement et stockées (usage de la plateforme collaborative TRIBU pour recenser les analyses, des traces de l'activité des solutions testées sur le réseau).

3. Contexte institutionnel et scientifique de la recherche et bibliographie :

Différents rapports OCDE (Bokdam et al., 2014 ; OCDE, 2017) et IGEN (Cristofari, Le Pivert, & Lussiana, 2017) invitent à repenser la formation enseignante. La formation initiale se doit d'atténuer le « choc de la réalité » et favoriser la professionnalisation progressive des enseignants novices. La réforme engagée en 2019 accentue ainsi la participation des futurs enseignants sur le lieu de travail, promouvant des dispositifs d'observation et de co-enseignement dès la deuxième année de licence. De plus, le constat est fait que la formation continue s'appuie trop peu sur les pratiques collaboratives et coopératives entre enseignants, l'observation entre pairs ou le co-enseignement. Ces mêmes rapports suggèrent alors de penser la formation enseignante dans son ensemble (FI, SDC, FC) et recommandent notamment la constitution de communautés d'apprentissage au sein des établissements. Plus spécifiquement, en France, le concept de « territoire apprenant » émerge au sein de la formation des cadres (ESEN), des assises de la formation continue, des journées de l'innovation. La revue de littérature scientifique porte en conséquence sur les dispositifs de formation sur le lieu de travail. Les recherches amorcées nous ont permis de constituer une nomenclature autour de quatre principales dynamiques :

- des dispositifs proposant une alternance entre le lieu de travail et le centre de formation. Parmi eux, le tutorat traditionnel (Chaliès, Cartaut, Escalie, & Durand, 2009), dispositif le plus employé pour permettre l'alternance, ou encore les « Lesson Study » (Clerc-Georgy & Martin, 2017, Akiba, Murata, Howard, & Wilkinson, 2019) dispositif itératif alliant une conception, une réalisation ainsi qu'une analyse collectives d'une séance ;
- des dispositifs de formation déplaçant le centre de formation sur le lieu de travail, tel que l'établissement formateur (Etienne, 1999) ou les écoles de développement professionnel aux États-Unis (Tochon, 2006)
- des dispositifs qui permettent l'analyse du travail sur le lieu de travail, comme les Laboratoires d'Analyse Vidéo en établissement (Ria & Lussi Borer, 2015), les Groupes d'Appui Pédagogiques (Felix & Saujat, 2015) ou encore le « peer-group mentoring » finlandais (Geeraerts et al., 2015)
- des dispositifs aménageant le travail pour permettre la formation, tels que le co-teaching (Talerien & Bertone, 2018), le team-teaching (Baeten & Simons, 2014), ou encore l'ear-teaching (Cadière, à paraître)

4. Bibliographie actualisée :

<https://urlz.fr/amM4>

[OU](#)



5. Calendrier prévisionnel de la recherche :

2018-2019	Année 0	Acculturation : objet d'étude et revue de littérature scientifique
2019-2020	Année 1	Recueil de données - rédaction de l'introduction – Publication de la revue de littérature scientifique Communications scientifiques et professionnelles
2020-2021	Année 2	Transcription des données recueillies – rédaction de la partie résultats Communications scientifiques et professionnelles
2021-2022	Année 3	Suite et fin de la rédaction de la thèse – Publication de l'article à dimension empirique

6. Partenariat : Ce travail fait l'objet d'un partenariat avec un syndicat enseignant du premier degré, le ~~SNUipp~~ FSU. A cet effet, une convention de recherche a été établie. Pour l'année 2019-2020, un mi-temps de décharge est attribué afin d'effectuer le recueil de données auprès des acteurs concernés.

Annexe 2 : questionnaire d'aide à la pré-délimitation du problème de métier partagé.

Questionnaire à destination des enseignantes [REDACTED]

Ce document a été élaboré par l'équipe de formateurs, nous espérons ainsi permettre à chaque collègue et équipe de préciser l'objet de travail souhaité pour la formation cette année.

Lorsque nous nous sommes rencontrés, vous avez émis le souhait d'organiser un temps d'accueil où tous les enfants de C1 investiraient des espaces d'apprentissages dans des lieux aménagés au sein de l'école maternelle.

Afin de mieux identifier vos attentes, nous vous proposons de répondre aux questions suivantes.

A partir du matériel dont vous disposez, quels espaces prévoyez-vous de mettre en place ?

Concernant ce temps d'accueil, sur quels éléments souhaiteriez-vous plus précisément travailler ? Ces propositions ne sont là que pour guider la réflexion, n'hésitez pas à apporter d'autres éléments de réponse si nécessaire.

- L'organisation des espaces dans les salles concernées ?
- La participation des enfants sur les espaces proposés ? (Un seul espace ? Rotation(s) libre(s) ? Organisée(s) ? ...
- La diversité des espaces proposés
- L'investissement des enfants sur les espaces : motivation, intérêt, progressivité
- La constitution des groupes (groupes, binôme...) partageant ces espaces (issus de deux classes, tutorat éventuel...)
- La gestion des élèves qui arrivent à la fin du temps d'accueil : fréquentation de ces espaces ?
- La place des adultes (PE, ATSEM) dans la gestion de ce temps d'accueil ?
- La trace des activités des élèves, de leur participation
- La dimension langagière sur ces espaces
- Autres, préciser le (ou les) point(s) :

Quel objet de formation et quel lien avec la photo ?

Nous vous avons proposé de prendre des photos pour vous permettre d'échanger sur vos préoccupations et vos contextes de classe, d'école. Afin de vous guider, voici des questions qui pourraient vous amener à préciser ce qui peut faire l'objet de photos lors du temps d'accueil évoqué :

Identification du (ou des) objet(s) de travail -	Réponses pouvant faire l'objet d'une
--	--------------------------------------

du problème de métier	photo prise par vous-même en classe
Qu'aimeriez-vous que vos élèves fassent qu'ils ne font pas encore aujourd'hui ?	=> Que font vos élèves aujourd'hui sur ce point ?
Quel problème souhaiteriez-vous que vos élèves surmontent ?	=> Que font-ils à l'heure actuelle ?
Quelle activité idéale espérée que vous ne mettez pas en œuvre encore aujourd'hui ?	=> Quel problème/ point de pratique souhaiteriez-vous travailler ?

Quels usages de ces photos pour vous et en formation ?

Après avoir précisé l'objet(s) de travail qui vous correspondrait, nous vous proposons de prendre en photo la manière dont cet objet existe aujourd'hui en classe(s), dans votre école (cf. tableau ci-dessus).

1/ Chaque enseignant pourra ainsi échanger avec ses collègues au sein de votre école à ce propos.

2/ Nous vous proposons ensuite de sélectionner une à deux photos les plus "parlantes" par école pour pouvoir les présenter aux collègues en réseau lors de notre premier temps de formation.

Ces photos permettront d'aborder avec tous :

- l'objet de travail souhaité,
- comment à l'heure actuelle cet/ces objets existent dans votre contexte d'enseignement,
- l'activité "idéale" à laquelle vous souhaiteriez parvenir !

Nous vous proposons de nous faire parvenir par mail, la semaine qui précède le premier temps de formation :

- les photo(s) sélectionnée(s). Avec celle(s)-ci, nous vous invitons à indiquer le nom de votre école, le ou les collègue(s) auteur(s) de la photo (c'est-à-dire l'enseignant qui exerce dans la classe prise en photo), l'objet de travail (problème de métier) en lien avec cette/ces photo(s).

- la page 1 de ce document : vos réponses collectives, les éléments retenus et leur priorité. Vous pouvez ainsi classer les éléments que vous aurez déterminés selon vos envies/attentes collectives de formation.

Annexe 3 : Mail de contractualisation de recherche adressé aux enseignantes engagées dans la formation



Cécile Berterreix

Projet formation recherche / participation à la recherche

À : ce. [REDACTED] fr

9 décembre 2019 à 22:30

A l'attention des collègues de l'école maternelle des [REDACTED]

Bonjour à toutes,

J'espère que vous vous portez bien depuis notre dernière entrevue.

Je me permets de vous contacter à propos de la formation/recherche. Je souhaiterais savoir si certaines d'entre vous seraient intéressées pour participer plus particulièrement à la partie recherche.

Afin que vous puissiez avoir une vision plus précise de ce que cela implique, j'essaie de détailler ma démarche ci-dessous.

- L'objectif est de retracer ce que cette formation apporte aux enseignant.e.s participant.e.s.

Une précision importante : toutes les informations seront rendues anonymes pour la construction, la rédaction et la communication de la recherche.

- En termes de déroulement :

Lors des temps de formation ou de discussion au sein des écoles, je me joindrai à vous et j'enregistrerai les échanges à l'aide d'un dictaphone ou d'une caméra. Je suis également amenée à filmer les temps en classe pour les enseignant.e.s participant.e.s.

Dans tous ces cas de figure, ces enregistrements sont réalisés dans l'objectif de pouvoir échanger à ce propos. Il s'ensuit donc un entretien quelques jours après le temps de formation, de classe, ou d'échanges collectifs enregistrés. Nous visionnons alors des extraits de film ou écoutons des extraits audio et je vous pose différentes questions (cf. exemple ci-dessous).

- Exemples de questions posées lors des entretiens :

« Peux-tu me décrire ce que tu fais à ce moment-là ? » ;

« Qu'est-ce que tu penses de ce que tu fais auprès des élèves ? » ;

« Qu'est-ce qui te fait dire que ça a fonctionné ou n'a pas fonctionné... »

« Au final, tu t'attends plutôt à quoi, à quelle réaction, lorsque tu interrogues cet élève-là ? »

Suite à ce travail collaboratif, je transcris et analyse les informations recueillies pour les croiser et retracer différents résultats.

J'inclus ainsi ces résultats au sein d'un travail de rédaction comprenant d'autres aspects théoriques, méthodologiques, etc..

A ce jour, je n'ai pas encore d'enseignant.e expérimenté.e volontaire pour participer à cette recherche.

Aussi, je vous propose de m'indiquer par retour de mail le souhait des collègues de l'école de participer ou non à cette recherche.

En fonction des enseignant.e.s volontaires, nous envisagerons ensemble comment le temps dédié aux entretiens peut être récupéré.

Je reste également disponible pour répondre à toute question, soit en échangeant par mail, soit par téléphone ou à l'école.

En vous remerciant par avance,

Bien cordialement,

Cécile Berterreix

—
06. [REDACTED]

Annexe 4 : Extrait d'une grille d'indexation Timing vidéo- Jeu de langage nécessaire aux EAC.

TIMING	Mots clé langage employé par l'enseignante	Mot clé thème objet d'étude	Sélection extrait EAC	AIRS DE FAMILLE FORM/EA	Transfo
				Livret recette, ustensiles et ingrédients à part Usages de pots en verre Recherche d'autonomie, un grand supervise l'atelier	Matériel balance avec poids plastiques, scratch, étiquettes...
				Un tuteur	Groupement
4'00	Installation des ingrédients et ustensiles sur table		X	X	
6'00	On commence par quoi avec les cookies ? Ustensiles, énumération des ustensiles		X	X	
6'35	Cuillère à café, cuillère à soupe		X	X	
	Non, on ne tourne pas à la place d'une élève, E.		X	X	
Environ vers 8'	Les ingrédients, combien de pots de farine ?				
9'50	Comment tu as deviné que c'était de la vanille ?		X Temps simulation coenseignant ?		
10'39	Liste des ingrédients scratchées pour coller dès qu'on les met dans le saladier		X		Scratch vérification
Partie coupée pour formaliser l'annexe					
15'40	ET c'est parti : en autonomie	AUTONOMIE			
16'20	Je sais pas demande à E., je sais pas.	coop			
19'37	On commence par quoi ?	référent			
20'20	La recette commence comment ?	Référent			
23'20	E., c'est toi qui es responsable pour faire ça ! Comment tu sais que c'est du sucre ?	Rôle coop			
Partie coupée pour formaliser l'annexe					
31	il y a un piège (Lecture +scratch)	LECT	X		X
Partie coupée pour formaliser l'annexe					
34'09	Pesée : élève : EB2, est-ce que vous réussissez avec ce beurre C'est quoi le problème ?	PESEE-technique balance	X		X
42'06	je crois que tu as oublié ton rôle, d'aider les petits.		X	x	X
47'38	Quand tu vois que les petits s'agitent comme ça, qu'est-ce qu'il faut faire E. ?	COOP			
Partie coupée pour formaliser l'annexe					

Annexe 5 : Annexe propre à l'apprentissage-développement de l'enseignante expérimentée de l'école A (EA1)

Tableau 23 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de classe D2

ETAPE DU DISPOSITIF TRANSFORMATIF	
<p>The diagram illustrates the transformational device across three levels of formation: RESEAU (Network), ECOLE (School), and CLASSE (Class). It shows a sequence of activities from 1 to 12. Level 1 (Ecole) involves team work (Travail équipe) with 'Coanalyse' and 'Cap 1-Cap 2'. Level 2 (Ecole) involves 'Réseau Constellation' with 'COMPREHENSION Identifier/formaliser problème' and 'CONNAITRE solutions décontextualisées'. Level 3 (Classe) involves 'Cap 3 SIMULER' and 'Cap 3 REALISER' in 'Situation de travail aménagé et ordinaire'. A red circle highlights step 2, which is linked to 'Étape D2'.</p>	<p>Étape D2 : Classe ordinaire Capacité : Réaliser Type d'activité : Mettre en œuvre une solution coplanifiée en équipe</p>
VOLET 1	
<p>Données extrinsèques : Extrait retranscrit de l'enregistrement audio-vidéo - école A, recueilli auprès d'EA1 lors du temps de classe ordinaire</p> <p>Extrait : W. : Maitresse, on va le faire en vrai ? Élèves : Rire... EA1 : Oui. C'est pas comme à l'accueil. Là, on va le faire pour de vrai ! Et, vous vous rappelez ? Je vous avais expliqué : vous allez travailler tout seuls !... Sans adulte. e1 : D'accord ! EA1 : Mais je suis là, je suis à côté si vous avez un problème, vous pouvez m'appeler. D'accord ? e2 : Oui EA1 : Alors, qui est-ce qui va préparer ? C'est que e3 ? e3 : Oui EA1 : Ou c'est que e1 ? e1 : C'est moi ! EA1 : Ou que e3 ? ... EA1 : Les trois !</p>	<p>Capture d'image au sein de l'enregistrement audio vidéo de la séquence de classe</p> <p>The photograph shows a classroom environment with several students sitting at tables, engaged in an activity. A teacher is visible in the background, interacting with the students. The room is decorated with educational posters and materials.</p>

Tableau 24 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de classe D2

VOLET 2	
<p>Données intrinsèques. Extrait retranscrit de l'enregistrement audio-vidéo EAC EA1 sur temps décrit au volet 1</p>	<p>Capture d'image à l'instant de l'enregistrement audio vidéo de l'EAC</p> 
<p>Comportement et communication des acteurs</p> <p>EA1 visionne l'extrait de classe de l'étape 2 du dispositif de formation en présence de la chercheuse. Extrait de l'entretien à ce moment de l'auto confrontation réalisée.</p> <p>Extrait :</p> <p>C : Qu'est-ce que tu fais là ?</p> <p>EA1 [00:44:29] Je veux juste rappeler que ce n'est pas le gâteau de l'un ou de l'autre, mais que c'est un gâteau qui va être issu d'une cuisine collective. Donc, j'essaie juste de leur remettre en tête pour qu'ils travaillent ensemble.</p> <p>C : [00:44:47] L'idée, c'est donc de rappeler que c'est un travail collectif. C'est venir en début d'atelier, le leur dire ?</p> <p>EA1 : [00:44:53] Mais pas forcément qu'à ce moment-là. Parce que si je m'étais aperçue au bout d'un moment au milieu de l'atelier, qu'il y en a un qui s'était accaparé le truc, ça aurait pu être à ce moment-là. Là, en l'occurrence, c'est la première fois qu'on fait cet atelier et je le rappelle. Je leur donne les règles de début d'atelier. On peut y revenir si besoin. Donc j'essaie juste de leur remettre en tête, pour qu'ils travaillent ensemble.</p> <p>C [00:45:25] : Et ce que tu vises ? C'est vraiment de la coopération</p> <p>EA1 : Oui, oui, c'est ça... J'aimerais bien.</p>	
<p>Analyse Unité d'interaction</p>	
<p>Objet de la signification attribuée par EA1: « Rappeler aux trois élèves que ce n'est pas le gâteau de l'un ou de l'autre »</p> <p>Étayage de la signification : « venir en début d'atelier et le rappeler »</p> <p>Ensemble des résultats attendus : « Qu'ils travaillent ensemble, qu'ils coopèrent »</p>	
<p>Règle formalisée R1EA1</p> <p>R1EA1 : [« Rappeler que ce n'est pas le gâteau de l'un ou de l'autre » vaut pour « venir en début d'atelier et le rappeler », ce qui permet d'obtenir pour résultat « qu'ils travaillent ensemble, qu'ils coopèrent »].</p>	

Tableau 25 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – Extrait temps de réunion D1

ETAPE DU DISPOSITIF TRANSFORMATIF	
	<p style="text-align: center;">Étape D1</p> <p>Travail-formation équipe</p> <p>Capacité : Connaître</p> <p>Type d'activité : Coplanifier - une solution en équipe</p>
VOLET 1	
<p>Extrait :</p> <p>EA4 s'adresse à ses collègues : <i>Le tablier c'est vachement intéressant pour définir « qui » ?</i></p> <p>EA1 : <i>Oui, oui...</i></p> <p>EA4 : <i>Parce que c'est très attractif... et je ne sais pas combien vous voulez mettre d'enfants sur cet espace, mais ça aura un peu le même rôle que les colliers.</i></p> <p>EA1 : <i>6 pots par classe... et combien de tabliers ?</i></p> <p>EA3 : <i>Je ne sais pas..</i></p> <p>EA4 : <i>Je ne sais pas.. Combien vous voulez mettre d'élèves par classe ?</i></p> <p>EA3 : <i>Je dirais bien trois quand même..</i></p> <p>EA1 : <i>Allez... Ou deux ?</i></p> <p>EA2 : <i>Je n'ai pas compris, parce qu'en réalité si on prend l'exemple de cette classe-là... (Classe d'EA1). Elle prend trois enfants, qui passent à trois moments, donc il y en a neuf dans la matinée, c'est ça ?</i></p> <p>EA1 : <i>Oui mais... Ça... On n'est pas obligé d'entrer dans ce type d'organisation-là (contrainte par le collectif).</i></p> <p>EA3 : <i>Il y a trois trinômes qui passent à tour de rôle, et elle fait la même recette comme cela, elle n'a pas besoin de faire la vaisselle entre les groupes. Cela fait moins de logistique pour elle (blog déposé par EA3 sur le TRELLO).</i></p> <p>EA1 : <i>Je me demande si deux, ce n'est pas plus porteur dans l'atelier. Il y a un enfant en moins... Mais est-ce que ça implique les deux, tandis que quand on est à trois... On va bien faire des groupes hétérogènes.. Mais.. Du coup le troisième va peut-être se mettre un peu en retrait ? Mais bon c'est plus lourd dans le temps... et ça fait plus de gâteaux !</i></p> <p>EA4 : <i>Et l'espace dont on dispose dans nos classes... trois ou quatre gamins...</i></p> <p>EA3 : <i>C'est sûr qu'il faut réfléchir comment on compose le binôme.</i></p> <p>ERASED : <i>Si ça roule, on peut peut-être en rajouter... ?</i></p> <p>EA1 : <i>C'est le nombre de tabliers qui contraint le nombre d'enfants sur l'espace, au niveau de l'autonomie, cela semble clair.</i></p> <p>EA1 : <i>Du coup, j'en mets... trois, quatre ? ... Heu... deux, trois... ? Deux... non, trois parce qu'après, ça va être lourd.</i></p> <p>EA4 : <i>Trois maxi, on va dire trois et puis chacun verra comme il veut.</i></p> <p>EA1 : <i>Non, mais c'est vrai que ça fait beaucoup de gâteaux par deux...</i></p> <p>EA3 : <i>Après il ne faut pas qu'on fasse les gâteaux le même jour parce qu'après tous les gâteaux dans le four le même jour...</i></p>	<p style="text-align: center;">CAPTURE D'IMAGE AU SEIN DE L'ENREGISTREMENT AUDIO VIDEO DE LA SEQUENCE DE CLASSE</p>

Tableau 26 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de réunion D1

VOLET 2	
Données intrinsèques Extrait retranscrit de l'enregistrement audio-vidéo EAC EA1 sur temps décrit au volet 1	Capture d'image à l'instant de l'enregistrement audio vidéo de l'EAC
	
<p>Extrait :</p> <p>C : [01:15:54] <i>Qu'est-ce que tu fais là, toi?</i></p> <p>EA1 : <i>Je notais tout pour la trace écrite. J'étais secrétaire</i></p> <p>EA1 : [01:15:56] <i>J'écoute EA4 parler du tablier...Je note. Oui, je valide en fait ce qu'elle dit.</i></p> <p>C : [01:16:19] <i>Noter, ça veut dire quoi ?</i></p> <p>EA1 : [01:16:20] <i>Valider, mais je valide pour tout le monde. Personne n'a rien dit, donc voilà, c'est que c'est bon.</i></p> <p>C : [01:16:29] <i>Donc écouter, noter trois, ne pas entendre de contestation au fond. C'est valider un choix collectif ?</i></p> <p>EA1 : <i>Oui, oui, voilà, c'est faire tout ça.</i></p> <p>C : <i>Et si je remets en contexte ce choix collectif, c'est déterminer le matériel qui va, c'est à dire le tablier qui va contraindre, entre guillemets, la participation à l'atelier ?</i></p> <p>EA1 : <i>Oui, oui, et le nombre aussi d'élèves qui partent.</i></p> <p>C : [01:16:57] <i>Le nombre d'élèves.</i></p> <p>EA1 : <i>Effectivement, c'est quand on a un tablier, que tu participes. Quand on a un tablier, on est dans l'atelier. Oui, c'est ça qui va donner le repère visuel à toute la classe.</i></p> <p>C : [01:17:08] <i>Et quand... quand on voit la vidéo (de classe) où il y en a trois, c'est quelque chose que vous avez discuté sans hésiter ?</i></p> <p>EA1 : [01:17:20] <i>On a hésité. Mais il semble qu'en fait, pour tourner à trois, ça semble être un bon nombre... et en fait, j'ai dit à un moment : peut-être que deux, c'est mieux, pour l'échange (coopération entre élève) ... Pour éviter qu'à 3... il y en ait un (élève) en retrait dans les travaux de groupe 3. À 2, c'est plus difficile (qu'il y en ait un en retrait), mais je crois qu'on a dit qu'en terme de turn-over (fréquence de participation) des groupes, trois c'est pas mal. Donc on a entériné trois.</i></p>	
Analyse Unité d'interaction	
<p><u>Objet de la signification attribuée par EA1:</u> « Noter le nombre de tablier (3) »</p> <p><u>Étayage de la signification :</u></p> <p>« Ne pas être complètement tranchée sur si c'est mieux deux ou si c'est mieux trois », « Avoir l'impression que deux, ça fonctionne et ça me semble être un peu plus efficace qu'un trinôme », « Dire au groupe que deux c'est peut-être mieux pour favoriser les échanges, cela peut éviter un élève en retrait », « Prendre en compte l'avis du groupe », « Ne pas être attachée à un binôme », « Entériner trois »</p> <p><u>Ensemble des résultats attendus :</u></p> <p>« Valider un choix collectif de trois élèves sur l'espace d'apprentissage »</p>	
<p>Règle formalisée R1'EA1</p> <p>R1'EA1: [<i>« Noter le nombre de tablier (3) »</i> vaut pour « ne pas être complètement tranchée sur si c'est mieux deux ou si c'est mieux trois », « avoir l'impression que deux, ça fonctionne et ça me semble être un peu plus efficace qu'un trinôme », « dire au groupe que deux c'est peut-être mieux pour favoriser les échanges », « prendre en compte l'avis du groupe », « ne pas être attachée à un binôme », « entériner</p>	

trois », ce qui permet d'obtenir pour résultat « *valider un choix collectif de trois élèves sur l'espace d'apprentissage* »].

Tableau 27 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – temps de classe faisant suite à D8

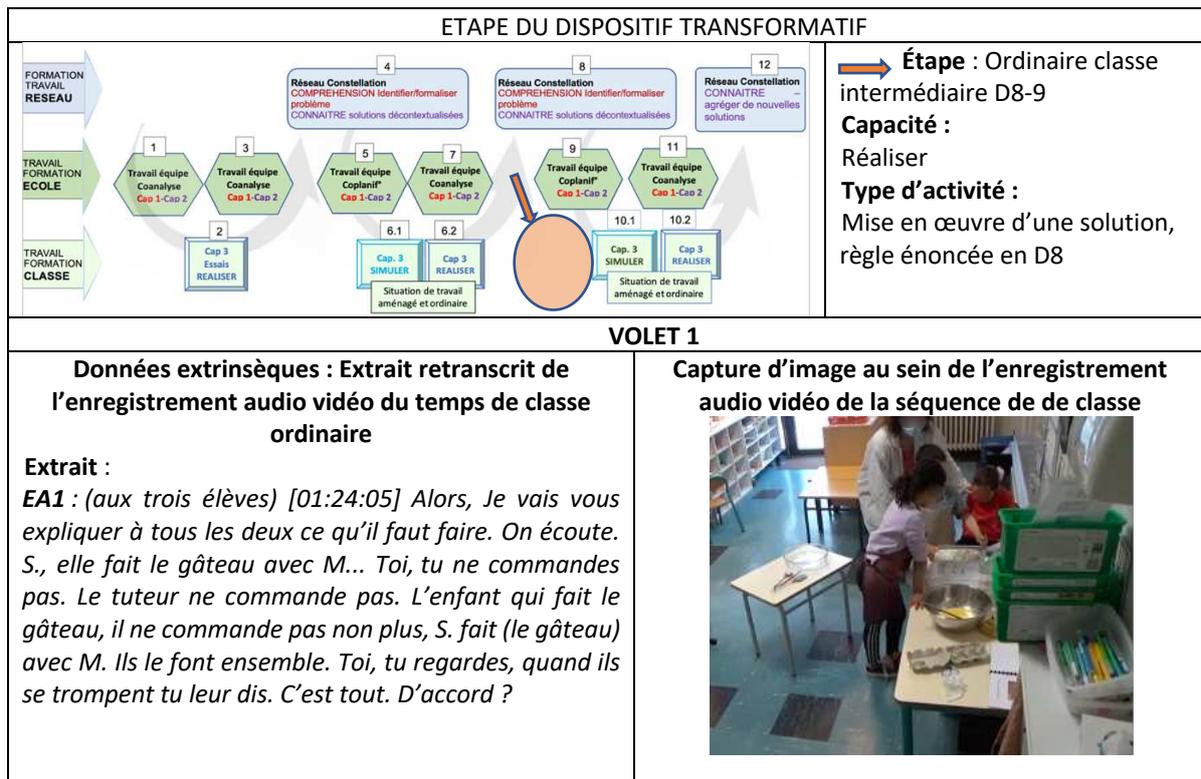


Tableau 28 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de classe ordinaire faisant suite à D8

VOLET 2	
<p>Données intrinsèques. Extrait retranscrit de l'enregistrement audio vidéo de l'entretien d'autoconfrontation d'EA1 sur temps de classe décrit au volet 1</p>	<p>Capture d'image à l'instant de l'enregistrement audio vidéo de l'EAC</p> 
<p>Comportement et communication des acteurs</p>	
<p>Extrait :</p> <p>EA1 : Du coup, j'ai choisi de recadrer les fonctions des uns et des autres.</p> <p>C : [01:24:52] Là, je fais une incise de recherche, si tu veux bien, que fais-tu, là ?</p> <p>EA1 : [01:24:57] Là, je redistribue les fonctions et les rôles de chacun... pour que tout le monde ait le cadre précis de la fonction de chacun : Quels sont les rôles? Qu'est-ce qu'on attend de vous ? Attention, le binôme, il est là !</p> <p>C : [01:25:14] Donc si je dois faire à ta place, qu'est-ce que je fais ?</p> <p>EA1 : [01:25:17] C'est rappeler à chaque acteur ce qu'ils ont... ce qu'on attend d'eux, ce qu'ils ont à faire. Et donc, « les deux travaillent et font le gâteau ». « Toi, tu regardes, s'ils se trompent, t'interviens ». « Il n'y a personne qui commande », « il n'y a pas de chef » parce que j'avais senti qu'il y avait eu des tensions. Donc, pour éviter qu'il y ait des tensions, tout le monde a vraiment son rôle très précis, je recadre. Je redonne le cadre précis des fonctions et des missions des uns et des autres.</p> <p>C : [01:25:47] Ok. Tu es satisfaite de ça ? [01:25:50] Et si je te dis d'où ça vient, d'où ça vient? Cette idée de d'attribuer des rôles, de les recadrer? D'avoir des rôles, le binôme, le tuteur...</p> <p>EA1 [01:26:00] Ouais, ben ça, c'est vraiment issu de la formation du mercredi précédent.</p> <p>C : Ce dont on parlait en fin de formation ?</p> <p>EA1 : [01:26:07] Tout à fait, là, c'est vraiment ça ! Et là, on est vraiment dans le transfert de toutes les propositions qui ont été faites, suite aux échanges avec les collègues.</p> <p>C : [01:26:19] Et quand tu rappelles le rôle de la tutrice, <u>c'est</u> parce que tu as fait une formation au tutorat ? c'est ce qu'on a vu ensemble ?</p> <p>EA1 : [01:26:45] <u>Oui, oui</u>. C'est dommage, j'étais moins satisfaite quand tu as filmé (cette fois-là).</p> <p>EA1 : [01:26:54] C'était bien quand même ! Mais celle d'avant était tellement riche...</p>	
<p>Analyse Unité d'interaction</p>	
<p>Objet de la signification attribuée par EA1: Redistribuer les fonctions, les rôles de chacun auprès des trois élèves</p> <p>Étayage de la signification :</p> <p>« Dire à chaque élève [binôme + tuteur] ce qu'il a à faire, qu'il n'y a pas de chef », « dire que deux font le gâteau », « dire au tuteur : toi, tu regardes, s'ils se trompent, t'interviens ». « dire : il y a personne qui commande »</p> <p>Ensemble des résultats attendus : « Que chaque élève ait un cadre précis de travail »</p>	
<p>Règle formalisée R2EA1</p> <p>R2EA1 [« Redistribuer les fonctions, les rôles de chacun auprès des trois élèves » vaut pour « dire à chaque élève (binôme + tuteur) ce qu'il a à faire, qu'il n'y a pas de chef », « dire que deux font le gâteau », « dire au tuteur : toi, tu regardes, s'ils se trompent, t'interviens », « dire : il y a personne qui commande » ce qui permet d'obtenir pour résultat « que chaque élève ait un cadre précis de travail »].</p>	

Tableau 29 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – extrait temps de classe 6.2
EA1

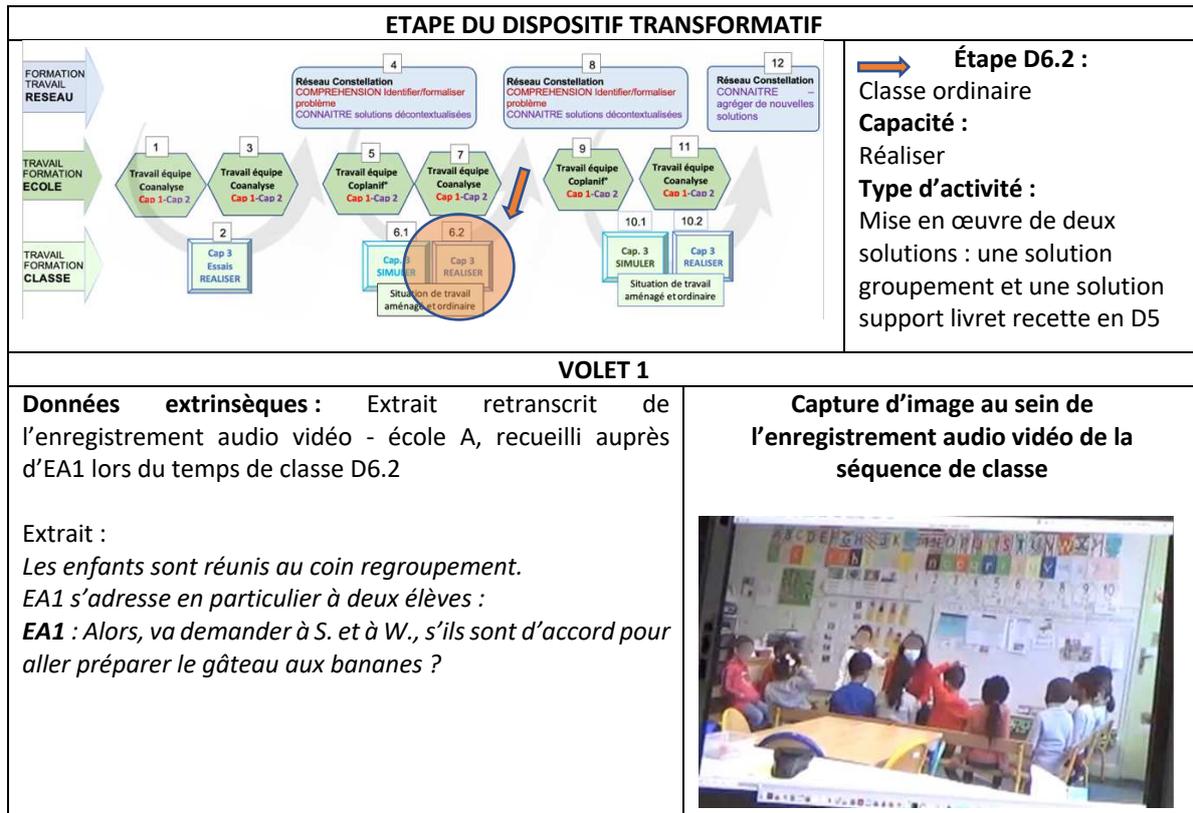


Tableau 30 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de classe D6.2

VOLET 2	
<p>Données intrinsèques. Extrait retranscrit de l'enregistrement audio vidéo EAC EA1 sur temps de classe décrit au volet 1</p>	<p>Capture d'image à l'instant de l'enregistrement audio vidéo de l'EAC</p> 
<p>Comportement et communication des acteurs</p>	
<p>Extrait :</p> <p>C : [00:55:03] <i>Qu'est-ce que tu fais là? Là ?</i></p> <p>EA1 : [00:55:10] <i>Je m'adresse en particulier au binôme que j'ai constitué et j'avertis le groupe et en particulier les deux enfants, de qui va faire la cuisine aujourd'hui... Pour qu'ils y pensent. Et je leur demande de manière polie s'ils sont d'accord. Mais je sais qu'ils vont être contents.</i></p> <p>C : <i>Je fais exprès de m'arrêter là ... Du coup, ça pose la question de la constitution des binômes qu'on évoquait hors visionnage du film ?</i></p> <p>EA1 : <i>Oui,</i></p> <p>C : <i>Ce matin-là, en fait là sur le film : tu as constitué des binômes... ce travail de constitution de binômes ?</i></p> <p>EA1 : [00:55:46] <i>C'est des expériences, en fait.</i></p> <p>C : [00:55:51] <i>Qu'est-ce que c'est ? Alors, on va le formaliser. Faire des expériences de binômage, puisque tu me dis c'est des expériences ? Si je dois le faire à ta place. C'est quoi ?</i></p> <p>EA1 : [00:56:03] <i>En fait ... Comment tu les constitues ?</i></p> <p>C : <i>Oui.</i></p> <p>EA1 : [00:56:11] <i>En fait... j'avais été interpellée par F1, qui avait dit qu'elle mettait deux personnes qui étaient opposées. Ça m'avait interpellée ça et je m'étais dit tiens, c'est quelque chose à laquelle je n'avais jamais pensé. C'est vraiment pourtant simple. Mais en tout cas, je ne m'étais jamais dit que j'associerais deux enfants qui étaient en conflit. Et ça, ça m'avait interpellée et j'avais essayé. Et après le fait de ne pas installer d'habitude, de pas installer des fonctionnements classiques aussi, où il y a un élève qui est plus à l'aise, qui vient forcément aider... Voilà. Et du coup. Ça permet aussi de savoir si ton projet est adapté à tous, sauf si tu es dans le coup.</i></p> <p>(...)</p> <p>EA1 : [00:57:01] <i>En fait : est-ce que cet atelier fonctionne pour tous ? Ou alors, c'est parce qu'à chaque fois, il est porté par un élève cuisinier « tuteur » qui est plus à l'aise et qui va diriger plus ou moins de manière importante le second élève... Sauf que notre grande problématique, c'est l'autonomie pour tous, pas à pas pour un élève « tuteur ». Maintenant, on est un peu plus à l'aise sur l'espace d'apprentissage.... J'aime bien tester les binômes... Celui-ci c'est nouveau. C'est ce que j'ai testé ce matin.</i></p> <p>C : [00:57:38] <i>J'ai entendu tes différentes manière de composer les binômes. Ça veut donc dire ne pas garder le même type de composition de binôme ? C'est ne pas avoir tout le temps un plus fragile avec un plus...</i></p> <p>EA1 : <i>voilà. C'est une expérience réussie à partir d'une autre.</i></p> <p>C : <i>Est-ce que... D'après ce que j'ai vu, je me fais un peu...</i></p> <p>EA1 : <i>Oui ?</i></p> <p>C : <i>Tu as testé des binômes antagonistes. Tu as testé des binômes hétérogènes ?</i></p> <p>EA1 : <i>Oui...</i></p> <p>C : <i>Tu as testé des binômes très hétérogènes !</i></p> <p>EA1 : <i>Oui, oui.</i></p> <p>C : <i>Et là, tu testes une nouvelle modalité de binômes ?</i></p>	

EA1 : Oui, oui,

C : Tu vois, est-ce que tu peux continuer ?

00:58:10] Et là, je n'ai pas fait le tour de tous les binômes possibles parce que je n'ai pas tout tourné... parce que toutes les probabilités sont importantes. Mais là, en tout cas, de mettre un groupe homogène dans la fragilité, dans les problèmes de lecture... qu'ils se demandent « à quoi ça sert le livret recette ? ». Là, ils vont être confrontés tous les deux sans avoir forcément une réponse qui va venir. Et... Et il me restera le... un binôme avec M. que je n'ai pas encore testé.

C : Ton élève avec TSA [trouble du spectre de l'autisme] ?

EA1 : Oui, je t'appellerai si tu veux.

C : [00:58:50] : Oui, je veux bien.

EA1 : [00:58:51]: Bien, lui, je ne sais pas... aussi bien, ça ne marchera pas. Il ne fera pas. On peut le prévoir et ça tombera à l'eau. Tu n'as pas de maîtrise là-dessus et je ne sais pas... Je n'ai pas encore trouvé qui... qui allait avoir la fonction de porter ce tutorat. Et alors... L'élève qui s'y prête le plus, c'est la petite S. Parce qu'il est fasciné par cette petite fille, c'est celle qui le reconforte. C'est celle qu'il le materne, c'est celle qu'il aime... Sauf qu'elle n'a pas l'aisance. On l'a vu là, il faut voir... Donc, je ne sais pas trop.

C : [00:59:31] : Et donc, du coup, tu as réfléchi à chaque fois le choix des affinités entre un ou à des niveaux hétérogènes entre enfants, soit des niveaux homogènes, soit..

EA1 : [00:59:41]: Ou pas d'affinités !

C : Ou pas d'affinités !

EA1 : [00:59:44] Antagonistes.

C : Les critères, c'est affinitaire ou de compétence ?

EA1: Oui, j'essaie. Ouais, et j'essaie que ce soit mixte. En plus.

EA1 : [01:00:03]: Oui, j'essaye que ce soit mixte.

C : [01:01:00]: Tu es satisfaite ?

EA1 : [01:01:02] Ah oui. Parce qu'à chaque fois, ça apporte de nouveaux questionnements. Enfin, prendre du recul par rapport à ce que tu fais, puisqu'il y a des réajustements à faire en fonction des réactions des binômes, puisque les interactions ne sont pas les mêmes.

Analyse Unité d'interaction

Objet de la signification attribuée par EA1: « **S'adresser en particulier au binôme constitué** »

Étayage de la signification : « Avertir le groupe et en particulier les deux enfants qui vont faire le gâteau aujourd'hui », « Savoir qu'ils seront contents »

Ensemble des résultats attendus : « **Faire en sorte que les élèves se projettent sur l'espace cuisine** »

Règle formalisée R3EA1 :

REA1 [« S'adresser en particulier au binôme constitué » vaut pour « avertir le groupe et en particulier les deux enfants qui vont faire le gâteau aujourd'hui », « savoir qu'ils seront contents » ce qui permet d'obtenir pour résultat de « faire en sorte que les élèves se projettent sur l'espace cuisine »].

Tableau 31 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – formation-travail en réseau au temps D8

ETAPE DU DISPOSITIF TRANSFORMATIF	
	<p>➔ Étape 8 : Travail formation en équipe Capacités : Connaître - Agréger de nouvelles manières de faire Type d'activité : Allo-confrontation collective, apports théoriques, co construction de pistes professionnelles</p>
VOLET 1	
<p>Données extrinsèques : Extrait retranscrit de l'enregistrement audio-vidéo, recueilli lors d'une séquence de formation-travail en réseau</p>	<p>Capture d'images au sein de l'enregistrement audio vidéo de la séquence de formation</p>
<p><i>Extrait :</i> EA1 : <i>Prend la parole [00:59:00] : Tu vois, ça m'interroge sur le prochain binôme, parce que l'idée c'est de faire participer M. (EBEP) et j'en ai parlé, on lui a fait faire (la recette) avec un adulte, tu sais la petite jeune service civique... Et tu sais qui c'est qui est venue me voir... ? J'ai dit qu'on ferait avec un enfant... Et elle est venue me voir (E. Sur la vidéo).</i> C/form : <i>Ah, tu l'as annoncé au groupe ?</i> EA1 : <i>Oui</i> C/form : <i>Et ?</i> EA1 : <i>Et il y a eu plusieurs volontaires et ce matin, elle (l'élève) est revenue me voir et m'a dit « Maitresse, j'aimerais vraiment bien faire le gâteau avec M ». J'ai dit, bin, je sais pas, c'est difficile, il faut bien regarder le livre de recette.</i> EA3 : <i>Qui c'était ?</i> EA1 : <i>S. (élève sur vidéo)(...)</i> C/form : <i>Et ce que dit Connac là-dessus, c'est qu'il ne faut pas la laisser seule (élève S.), il faut l'accompagner un certain temps, à la former à cette fonction-là.</i> EA1 : <i>Oui.</i> C/form : <i>Autrement dit, il va y avoir d'autres binômes qui vont passer et tu vas l'avoir à côté et tu l'inities à cette fonction de tuteur.</i> EA1 : <i>Mmm, mmm.</i> EC1 : <i>Oui</i> C/form : <i>Pourquoi la laisser toute seule se dépatouiller avec cette fonction de tutorat ? C'est pour ça qu'on vous a mis les fonctions de Brunner (dans les extraits photocopiés). Un tuteur, il peut être là pour dire : « tu t'es trompé », pour dire : « Attends ! Il faut mettre les plaques sur les côtés », « c'est toi qui fais ou non »... réguler, enrôler... Le tuteur, il fait ça.</i></p>	

Tableau 32 : VOLET 2 Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de formation-travail en réseau D8

VOLET 2	
<p>Données intrinsèques. Extrait retranscrit de l'enregistrement audio vidéo de l'entretien d'autoconfrontation d'EA1 sur temps de classe décrit au volet 1</p>	<p>Capture d'image à l'instant de l'enregistrement audio vidéo de l'EAC</p> 
<p>Comportement et communication des acteurs</p> <p>Extrait - EAC EA1 sur le temps D8 formation-travail en réseau</p> <p>EA1 : [00:59:03] <i>Tout ce que tu es en train d'expliquer... je suis en train de le prendre pour mon organisation de classe et... Je me forme vraiment... Et du coup, j'ai besoin de reformuler ce que tu viens de dire, pour être sûre d'avoir bien compris : « C'est bien ça que tu m'as dit ? » « On est d'accord, on fait comme ça ? », « Tous les enfants seront tuteurs ? »... et ceci, de façon à me conforter dans ma compréhension, ou pas d'ailleurs ! « bah non, t'as pas tout compris... ». Donc là... Je pense que c'est vraiment des moments d'échange, de formation collective super intéressants.</i></p> <p><i>Après... Je pars sur des choses trop précises. Du coup, sans doute que je dois ennuyer les autres.</i> (...)</p> <p>C : <i>Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?</i></p> <p>EA1 : <i>Je... je me transfère dans la classe, je forme le tuteur avec ce que tu dis. Je me dis, oui, oui, c'est ça qu'il faut faire, c'est une bonne idée...</i></p> <p><i>J'écoute ce que tu me dis, là c'est toutes les idées que je note. Je mémorise tes propositions pour mettre en œuvre dans la classe. Je me transfère dans la classe. Je forme le tuteur avec ce que tu dis. J'ai pas pensé à ce truc-là, mais c'est vraiment une bonne idée : Pourquoi ne pas mettre quelqu'un d'extérieur ? C'est là que je me suis dit, oui, je vais former mes tuteurs pour cela.</i></p> <p>C : <i>C'est retenir cette piste de solution ?</i></p> <p>EA1 : [01:04:05] <i>C'est vrai, je la trouve... Je l'ai trouvée, à ce moment-là... Je l'ai trouvée super pertinente et je me suis dit c'est la solution, c'est vraiment la solution qui va... qui va nous permettre de faire le gâteau avec M.</i></p> <p>C : <i>Et ce que tu vises, c'est vraiment répondre à la question de M. à ce moment-là ?</i></p> <p>EA1 : <i>Ce que je vise alors, en prio(rité), c'est faire des binômes homogènes sans être embarrassée par un tuteur qui... en fait, c'est pour répondre au problème du tuteur qui fait souvent à la place de... Donc je me suis dit que les groupes homogènes, c'est peut-être une solution pour éviter la mainmise de l'un des deux. Mais, comment faire pour pallier aux difficultés ? Par exemple S., qui a un niveau fragile et qui ne va pas forcément tourner les pages... Et du coup, le tuteur, c'est pour ça.</i></p>	
<p>Analyse Unité d'interaction</p>	
<p><u>Objet de la signification attribuée par EA1:</u> « mémoriser les propositions »</p> <p><u>Étayage de la signification :</u> « écouter les propositions faites en formation », « noter toutes les idées », « se transférer dans la classe », « s'imaginer former les tuteurs avec les propositions faites »</p> <p><u>Ensemble des résultats attendus :</u> « mettre en œuvre ces solutions dans sa classe (ici en l'occurrence : positionner un élève tuteur formé, extérieur au binôme qui travaille) »</p>	
<p>Règle formalisée n R4EA1 :</p> <p>REA1: [<i>« Mémoriser les propositions »</i> vaut pour « écouter les propositions faites en formation », « noter toutes les idées », « se transférer dans la classe », « s'imaginer former les tuteurs avec les propositions faites » ce qui permet d'obtenir pour résultat « mettre en œuvre ces solutions dans sa classe (ici en l'occurrence : positionner un élève tuteur formé, extérieur au binôme qui travaille) »].</p>	

Tableau 33 : VOLET 1 Tableau de traitement des données extrinsèques – temps de classe faisant suite à D8

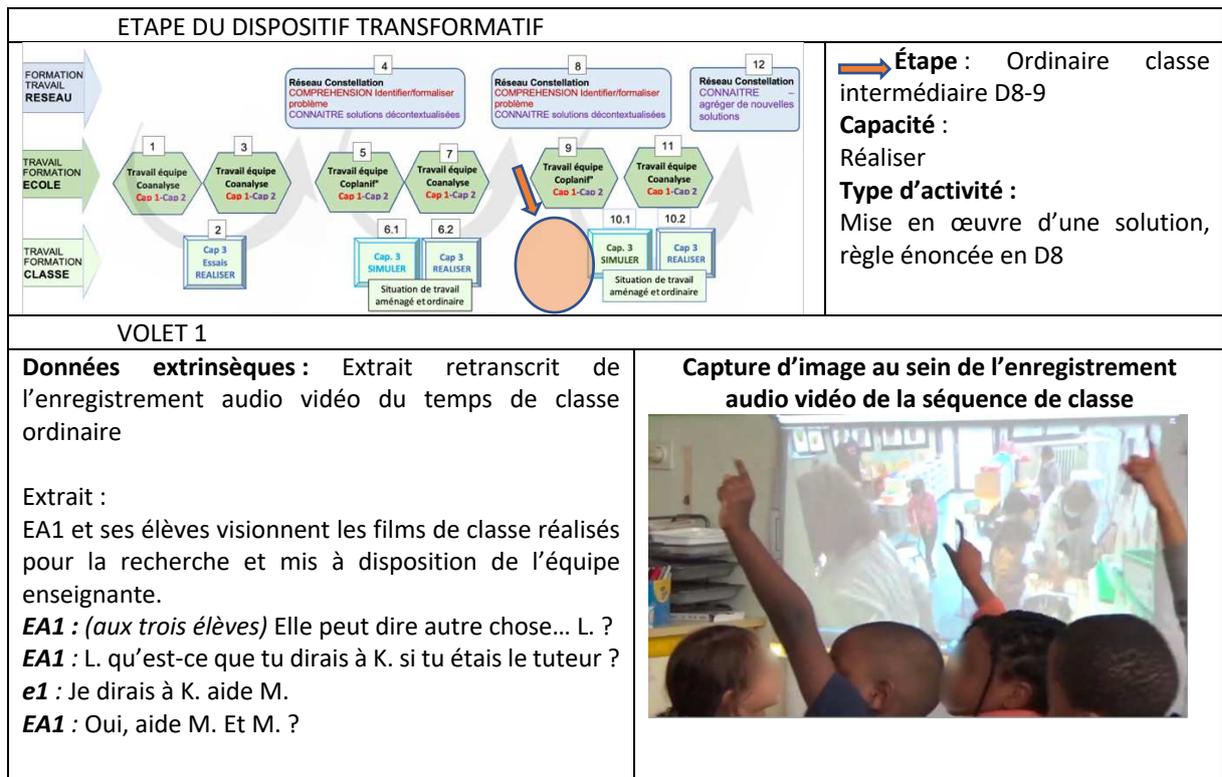


Tableau 34 : VOLET 2 Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de classe ordinaire faisant suite à D8

VOLET 2	
<p>Données intrinsèques. Extrait retranscrit de l'enregistrement audio vidéo de l'entretien d'autoconfrontation d'EA1 sur temps de classe décrit au volet 1</p>	<p>Capture d'image à l'instant de l'enregistrement audio vidéo de l'EAC</p> 
<p>Comportement et communication des acteurs</p>	
<p><i>Extrait : 1'27'42</i></p> <p>EA1 : On est en train d'analyser avec les enfants une vidéo dans laquelle, il y a un binôme qui fait un gâteau et on essaie de pointer les endroits où le tuteur a une zone d'intervention. Et définir quelle est cette intervention.</p> <p>C : Analyser les erreurs avec le collectif classe sur la vidéo...</p> <p>EA1 : Ouais ?</p> <p>C : C'est définir des endroits dans la vidéo dans laquelle il y a des problèmes ? C'est quoi encore ?</p> <p>EA1 : C'est cibler les problèmes avec les élèves et leur demander ce qu'ils feraient s'ils étaient tuteur, donc se mettre dans la position du tuteur, de façon à pouvoir avoir le comportement adapté, le meilleur comportement, la solution à proposer aux élèves qui sont en train de se tromper.</p> <p>C : Je vois, tu distribues la parole, c'est récolter plusieurs possibilités ? (...)</p> <p>EA1 : Je reformule systématiquement en approuvant selon les propositions. Là, c'était des idées intéressantes.</p> <p>C : Qu'est-ce que tu vises ?</p> <p>EA1 : Là, on est vraiment dans la formation du tuteur, donc que tout le monde soit capable de remplir cette mission.</p> <p>C : C'est contextualisé à M., ou c'est plus large ?</p> <p>EA1 : Non, là c'est plus large. Ils le savent, on le fera tous. <u>J'ai été plutôt satisfaite car j'ai trouvé que les enfants étaient assez actifs et ils analysent plutôt bien les erreurs, c'est rigolo. Ils sont capables d'analyser les erreurs et de... Je trouve le support vidéo, on l'utilise vraiment peu à l'école mais en réalité, je le trouve riche de retours. Enfin, j'en sais rien si c'est mieux, mais en tout cas, je n'aurais pas d'autre moyen pour aborder cette fonction, à part discuter, mais ça c'est pour des adultes. Là, ils voient ce qu'il se passe.</u></p> <p>C : Il y a autre chose que tu fais en amont ? tu me dis que tu utilises la vidéo. Tu choisis des endroits ? tu la laisses courir ?</p> <p>EA1 : Oui, non, c'est trop long de la laisser courir. Je leur ai montré un petit peu parce qu'ils adorent... il y a des moments on est dans du plaisir aussi parce que après, quand je pointe les erreurs, je montre, et je cible attention, vous regardez bien les œufs à ce moment, je précise, je donne une petite piste, je montre l'extrait comme ça et là... je dis, il y a quelque chose qu'on pourrait faire pour aider... ? et si ça ne vient pas, je pointe avec la souris.</p> <p>C : Si tu pointes et tu arrêtes à des moments donnés, cela veut dire que chez toi tu as fait du timing ?!</p> <p>EA1 : Oui, j'ai dû faire ça, oui... et je me suis dit au secours la pauvre C !</p> <p>C : Comment as-tu arrêté ces moments ?</p> <p>EA1 : j'ai arrêté les moments où les enfants rencontraient des problèmes, où ils ne suivaient pas la recette. Problème ou inadéquation avec le livre de recette...</p> <p>C : Tu te donnes une quantité de problèmes pour que cela tienne avec un groupe de grande section ?</p> <p>EA1 : Je me suis dit en gros, j'ai préparé pour avoir une séance de trente minutes... Je fais aussi au ressenti</p>	

Analyse Unité d'interaction

Objet de la signification attribuée par EA1: « Analyser avec les enfants une vidéo dans laquelle, il y a binôme qui fait un gâteau »

Étayage de la signification :

« essayer de pointer les endroits où le tuteur a une zone d'intervention », « cibler les problèmes avec les élèves », « demander s'il y a quelque chose que les élèves pourraient faire pour aider », « distribuer la parole », « reformuler systématiquement en (in)validant les réponses des élèves » »,

Ensemble des résultats attendus :

« former des tuteurs : que tous les élèves soient capables de remplir cette mission »

Règle formalisée R3EA1 :

R3EA1 [*« Analyser avec les enfants une vidéo dans laquelle, il y a binôme qui fait un gâteau »* vaut pour *« essayer de pointer les endroits où le tuteur a une zone d'intervention », « cibler les problèmes avec les élèves », « demander s'il y a quelque chose que les élèves pourraient faire pour aider », « reformuler systématiquement en (in)validant les réponses des élèves »*, ce qui permet d'obtenir pour résultat *« former des tuteurs : que tous les élèves soient capables de remplir cette mission»*].

Tableau 35 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – temps de classe D10.1 – EA1 enseigne dans la classe de EA2 en présence d’EC1

ETAPE DU DISPOSITIF TRANSFORMATIF	
	<p>➔ Étape 10.1 : coenseignement Capacité : réalisation en situation de travail aménagé Type d’activité : Partage d’une ENS satisfaisante</p>
VOLET 1	
<p style="text-align: center;">Données extrinsèques : Extrait retranscrit de l’enregistrement audio vidéo - école A, recueilli auprès d’EA1 lors du temps de classe D10.1 dans la classe d’EA2</p> <p>EA1 : [00:01:11] Maitresse EA2 vous a expliqué ce qu’on va faire ?</p> <p>e1, e2, e3 : Oui, oui.</p> <p>EA1 : Alors, il y a maîtresse EA4 (maitresse de TPS, PS) qui veut faire un gâteau. Mais elle a des petits petits-petits et les petits-petits, ils ont du mal à lire le livre des recettes parce que c’est difficile !</p> <p>e1 : En plus, moi, je suis grand !</p> <p>EA1 : Bien oui ! Alors, comme tu es grand e1, tu vas peut-être pouvoir aider les petits. Mais attention, il faut les aider en leur expliquant, en parlant, pas en faisant à leur place. Les enfants qui vont aider, on appelle ça ?</p> <p>e5 : Des tuteurs !</p> <p>EA1 : Des tuteurs, et quand c’est des filles, des ?</p> <p>... (silence)</p> <p>EA1 : Si c’est des filles ? On peut dire ?</p> <p>e : Une tuteuse.</p> <p>EA1 : On pourrait dire une tuteuse ! Mais le vrai mot, c’est tutrice.</p> <p>EA1 : Alors, il va y avoir un tuteur ou une tutrice qui va faire comme s’il était un petit peu la maitresse. Donc il va aider les petits à faire le gâteau mais en leur expliquant : c’est ça qui est difficile pour nous.</p>	<p style="text-align: center;">Capture d’image au sein de l’enregistrement audio vidéo de la séquence de classe</p>

Tableau 36 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de classe D10.1

VOLET 2	
<p>Données intrinsèques Extrait retranscrit de l'enregistrement audio vidéo EAC EA1 sur temps de classe décrit au volet 1</p>	<p>Capture d'image à l'instant de l'enregistrement audio vidéo de l'EAC</p> 
<p>Comportement et communication des acteurs</p> <p>Extrait :</p> <p>C : [00:01:39] <i>Qu'est-ce que tu fais là ?</i></p> <p>EA1 : [00:01:40] <i>En fait, je suis en train de poser le cadre de ce qu'on va faire et j'essaie de les placer dans une position, de futurs tuteurs. Je leur donne le cadre, je les valorise en disant qu'ils sont grands et qu'ils vont avoir à s'occuper des petits parce qu'ils ont des compétences que les petits n'ont pas.</i></p> <p>C : [00:02:05] <i>Donner le cadre à ces futurs tuteurs, si je dois le faire à ta place, là, comment je m'y prends ?</i></p> <p>EA1 : [00:02:14] <i>Je pense que tu valorises les compétences des grands du groupe en précisant que les petits ont besoin d'un accompagnement pour pouvoir aboutir, parce qu'ils ne maîtrisent pas toutes les compétences de lecteur par rapport aux livres de recettes.</i></p> <p>C : [00:02:33] <i>OK, qu'est-ce que tu vises à ce moment-là ?</i></p> <p>EA1 : [00:02:37] <i>C'est de les faire entrer dans le projet parce que c'est nouveau pour eux. C'est qu'ils aient envie. J'ai envie de leur donner envie, de leur parler, de communiquer, de partager. J'ai envie qu'ils soient contents de faire ça, qu'ils aient envie et qu'ils soient partants.</i></p> <p>C : [00:02:55] <i>T'es satisfaite de ce moment-là ?</i></p> <p>EA1 : <i>Oui</i></p> <p>C : <i>OK, et en fait, d'où ça vient, ce projet-là ? Tu dis j'ai envie qu'ils deviennent tuteurs.</i></p> <p>EA1 : [00:03:06] <i>J'ai trouvé <u>extra chouette</u> dans ma classe et du coup, j'avais envie de le partager avec eux. Bon, c'est du juste <u>du partage de satisfaction d'une pratique</u> auprès d'eux.</i></p> <p>C : [00:03:15] <i>D'eux et auprès d'EA2 ?</i></p> <p>EA1 : [00:03:16] <i>Oui, et auprès de EA2, de EA3 et de EA4. Je n'arrête pas de vendre les tuteurs ! Rire.</i></p> <p>C : [00:03:22] <i>Tu as testé cette pratique dans ta propre classe...</i></p> <p>EA1 : <i>Oui.</i></p> <p>C : <i>... Qui répondait à certains besoins. Elle avait notamment un élève à besoins éducatifs particuliers avec TSA. Tu exportes ?</i></p> <p>EA1 : [00:03:37] <i>J'ai envie d'exporter parce que je trouve que c'est d'une richesse...</i></p> <p>C : [00:03:40] <i>des expériences réussies ?</i></p> <p>EA1 : [00:03:41] <i>Réussies, je ne sais pas, mais en tout cas <u>satisfaisantes et porteuses</u>. Je ne sais pas si elles sont <u>complètement réussies</u> mais...</i></p>	
<p>Analyse Unité d'interaction</p>	
<p>Objet de la signification attribuée par EA1: « poser le cadre de la formation au tuteurat »</p> <p>Étayage de la signification : « placer les élèves dans une position de futurs tuteurs », « donner le cadre de ce qu'ils vont faire », « les valoriser pour leurs compétences de grands »</p> <p>Ensemble des résultats attendus : « partager et leur donner envie d'entrer dans le projet de tuteurat de petites sections »</p>	

Règle formalisée R4EA1 :

R4EA1 [*« Poser le cadre de la formation au tutorat »* vaut pour *« placer les élèves dans une position de futurs tuteurs », « donner le cadre de ce qu'ils vont faire », « les valoriser pour leurs compétences de grands »* ce qui permet d'obtenir pour résultat de *« partager et leur donner envie d'entrer dans le projet de tutorat de petites sections »*].

Annexe 6 : Mail d'organisation des situations de travail aménagées au Temps D10.1

Le 1 mai 2021 à 19:11, E.M.PU -XXXX – XXXXX <ce.XXXXX@ac-bordeaux.fr> a écrit :

Olà, tout le monde

Pour être efficaces (le timing est un peu serré) et tenter d'utiliser intelligemment tous les outils proposés par nos formateurs, voici quelques propositions de travail pour nos temps de coenseignement : tout est modifiable, on en reparle lundi et/ou mardi entre midi et deux.

Pour rappel (j'espère que j'ai bien compris !), mercredi 05/05, en première partie de matinée EA1 va dans la classe de EA2 faire une formation tutorat pour les élèves de EA2 et je (EA4) vais évaluer les élèves de EA3 dans les ateliers Catégo qu'elle va mener.

En deuxième partie de matinée, EA2 vient dans ma classe évaluer un de ses élèves en situation de tutorat et EA1 observe mes élèves dans l'atelier Catégo que je vais mener. EA1 mènera ensuite un atelier que j'observerai. J'ai posté les grilles d'observation/évaluation sur le Trello ainsi que l'échelle de compétences "transvasements". J'ai imprimé les cartes "Catégo" choisies (fruits, légumes, ustensiles et ingrédients du gâteau au yaourt) et je vais demander lundi à nos "petites mains" de l'école, d'imprimer et de plastifier pour chaque classe les livres de recettes (même s'il n'y a que celui du gâteau au yaourt qui va servir ce mercredi) ainsi que les planches A3 ingrédients et ustensiles.

Si vous pensez à autre chose on en reparle lundi.

Très bon dimanche à tous (allez-prendre l'air, il fait beau !)
EA4

École maternelle XXX

XXX

XX

Tél: XXX

Mail: XXXXXXXXX

PJ : <GRILLE OBSERVATION.docx><imagier_phono_15.jpg><imagier_phono_02.jpg>

Annexe 7 : Courriels de contractualisation d'observation inter-école (EC2, EC1, EA3)

Courriels d'organisation de l'observation EC2 dans la classe d'EA3 :

De: (EC2) [redacted] <[redacted]@etu.u-bordeaux.fr>
Objet: **Rép. : Observation de l'espace cuisine - chez [redacted] (EA3), école [redacted] (EA)**
Date: 10 mars 2021 à 22:04:59 UTC+1
À: (EA3) [redacted] <[redacted]@ac-bordeaux.fr>
Cc: Cécile Berterreix <[redacted]>, [redacted] <[redacted]@ac-bordeaux.fr>

Bonsoir,
C'est noté. Merci beaucoup [redacted] (EA3) de nous accueillir dans ta classe !
A vendredi
Bonne soirée |
[redacted] (EC2)
----- Mail d'origine -----
De: (EA3) [redacted] <[redacted]@ac-bordeaux.fr>
À: Cécile Berterreix <[redacted]>, [redacted] (EC1) <[redacted]@ac-bordeaux.fr>, [redacted] (EC2) <[redacted]@etu.u-bordeaux.fr>
Envoyé: Wed, 10 Mar 2021 21:42:27 +0100 (CET)
Objet: Re: Observation de l'espace cuisine - chez [redacted] (EA3), école [redacted] (EA)

C'est noté,
Bienvenue à toutes les 3!
A vendredi,
[redacted] (EA3)

Le 10/03/2021 à 21:38, Cécile Berterreix a écrit :
Bonsoir à toutes les trois,

Ce petit mail pour permettre à chacune de s'organiser au mieux vendredi prochain matin.

[redacted] (EA3), merci de permettre ce moment dans ta classe pour observer l'espace d'apprentissage cuisine.
Il me semble, je te laisse me corriger, que tu accueillerais [redacted] (EC2) et [redacted] (EC1) vers 8h05/10 pour faire les présentations, un petit tour de classe...
Ensuite, le temps d'espace cuisine se déroule de 9h à 10h environ.

([redacted] (EC2), [redacted] (EC1), [redacted] (F2) vous remplacera jusqu'à 11h dans votre classe).
Voilà toutes les dernières informations dont nous disposons.

Bonne soirée à toutes,
À vendredi
Cécile

--
[redacted] (EA3)
Ecole maternelle [redacted] (EA)
[redacted]

Courriels d'organisation de l'observation EB3 dans la classe d'EA4 :

De: (EA4) [redacted] <[redacted]@gmail.com>
Objet: **Rép. : Observation (Ecole EA) [redacted] - espace cuisine**
Date: 16 mai 2021 à 20:22:23 UTC+2
À: (EB3) Narhalié Doassan <nidoassan@gmail.com>, (EA4) [redacted] <[redacted]@ac-bordeaux.fr>

Bonsoir (EB3) [redacted]
Je suis en récréation avant mes ateliers, donc si tu veux venir avant 10h30, c'est possible.
S'il pleut, je serai sous le préau qui se trouve juste en face de l'entrée de l'école (rue [redacted]) : ce sera plus simple pour t'accueillir.
A demain, (EA4) [redacted]

Début du message réexpédié :

De: (EB3) [REDACTED] <[REDACTED]@gmail.com>
Objet: **Rép. : Observation** (Ecole EA) [REDACTED] - **espace cuisine**
Date: 16 mai 2021 à 23:08:06 UTC+2
À: (EA4) [REDACTED] <[REDACTED]@ac-bordeaux.fr>

Bonjour (EA4) [REDACTED]
Je viendrai demain avec plaisir ... j espère trouver l entrée !!
À demain
(EB3) [REDACTED]
Envoyé de mon iPhone

Le 16 mai 2021 à 22:04, Cécile Berterreix <[REDACTED]> a écrit :

Bonsoir à toutes les deux,

Je confirme que (EB3) [REDACTED] se joindrait à vous avec plaisir, demain lundi 17 mai pour observer l'espace cuisine à l'école (Ecole EA) [REDACTED].
Je n'ai pas eu de réponse de [REDACTED], (mea culpa de vous contacter le we!).
(EB3) [REDACTED], je crois que (EA4) [REDACTED] met en place l'espace vers 10h30.

Bonne fin de we à vous deux,
A très vite,
Cécile

PS : je ne serai pas présente demain, à regret, je suis retenue par des réunions qui s'enchainent...

Annexe 8 : Réponses au questionnaire de fin de formation

BILAN

Côté formation : qu'en pensez-vous ?

Les points forts vécus :

Partage d'expériences concrètes
Richesse de la mutualisation.

Les points à améliorer :

Besoin d'aller observer les expériences dans les classes

Les manques :

BILAN

Côté formation : qu'en pensez-vous ? A REFAIRE!!! Je veux Je veux!!

Les points forts vécus : - La richesse des échanges entre collègues.

- La disponibilité des formateurs +++.

- Le co-enseignement.

- Trelles

- Observat^o dans les autres écoles + observation d'une collègue dans notre classe qui permet échanges et conseils

Les points à améliorer :

- Davantage de temps de regroupement.

- Encore \oplus de coenseignement.

Les manques : \emptyset

MERCI A VOUS!! 😊

BILAN

Côté formation : qu'en pensez-vous ?

Les points forts vécus :

- Les échanges avec les collègues des autres écoles
- La co-intervention avec CPC.
- Les temps bilans permettant de se poser en équipe.
(réunion équipe)

Les points à améliorer :

- Manque de temps pour aller dans les autres écoles. (visites croisées).
- Manque de visibilité sur certains temps de formation.
les objectifs lors de

Les manques :

BILAN

Côté formation : qu'en pensez-vous ?

Les points forts vécus :

des richesses de partages entre collègues internes et externes
se questionner → évoluer
Innovater

Les points à améliorer :

Les manques :

BILAN

Côté formation : qu'en pensez-vous ?

Les points forts vécus :

- co-enseignements lorsque Tm [redacted] est intervenue dans la classe.
- observation dans autre école.
- par la présentation d'autres espaces : réponse à des difficultés rencontrées.

Les points à améliorer :

- prévoir une observation dans chaque école afin de s'approprier davantage la "culture de l'autre".

Les manques :

BILAN

Un grand merci
aux formateurs.

Côté formation : qu'en pensez-vous ?

Les points forts vécus :

- implication
- motivation
- collaboration des équipes écoles, PE, Formateurs, ⊕ entre écoles
- création d'outils
- nombreux échanges

Les points à améliorer :

- calendrier "servé" qui ne correspond plus toujours à la réalité des besoins du terrain

Les manques :

→ faire des observations dans les autres écoles de manière ⊕ systématique
Je ne veux plus que des formations comme ça! 😊

BILAN

Côté formation : qu'en pensez-vous ?

Les points forts vécus :

le travail en équipe et le co-enseignement
l'accompagnement des formateurs et les
support sons/vidéo.
de vrais réflexions de travail.

Les points à améliorer :

observation des projets des autres
collègues.
la durée de la formation.

Les manques :

les prolongements, les perspectives.

BILAN

Côté formation : qu'en pensez-vous ?

Les points forts vécus :

- La richesse des situations vécues par les différentes écoles.
- Les retours sur les vidéos qui permettent de se rendre compte, de discuter.

Les points à améliorer :

- Ajouter des temps d'observation, de co-enseignement.

Les manques :

BILAN

Côté formation : qu'en pensez-vous ?

Les points forts vécus :

Vrai travail en équipe - Projet très fédérateur

Les points à améliorer :

Des temps en présentiel avec les autres écoles plus longs et moins espacés pour une continuité dans le projet plus "ramassée".

Les manques :

besoin de visite dans les autres écoles.

Annexe 9 : Diffusion de connaissances, d'actions et de significations à l'échelle du réseau

Découpage et traitement des unités de significations de l'EAC d'EC1 sur un temps de classe après la fin du dispositif de formation.

Légende des couleurs des tableaux :

Tableau 37 : Tableaux blancs et gris – Extraits d'EAC sur temps de classe d'EC1
– actions et significations à partir de la pratique de classe.

Unité de signification N
Contexte, extrait du temps de CLASSE de la pratique d'EC1 Re transcription
Traitement de l'extrait : élément de connaissance ou action et signification partagés
Analyse : objet d'élément partagé
Circonstances qui soutiennent la diffusion de la connaissance ou de l'action et signification partagés

Tableau 38 : Tableaux orangés - Extraits d'EAC sur les temps de formation-travail ou de travail-formation évoqués par EC1 comme circonstances soutenant ses connaissances, ses actions et significations partagées avec les enseignantes de l'école A.

Unité de signification N
Zoom sur les circonstances de diffusion de la pratique d'EA
Extrait du temps de formation évoqué comme circonstance soutenant la diffusion : Re transcription
Extrait d'EAC à l'instant considéré : Re transcription
Traitement de l'unité de signification :
Analyse : objet de connaissance
Circonstance : nature de la situation soutenant la diffusion (observation, participation au temps Réseau, etc...)

Légende utilisée pour le traitement des extraits de verbatims :

Étiquette

Étayage

Résultat obtenu ou escompté

Origine de l'action : provient de Temps du dispositif ou non

Raisonnements pratiques

Tableau 39 : Découpage et traitement des unités de signification permettant de formaliser la diffusion de la pratique de l'école EA auprès d'EC1 (connaissance, actions et significations partagées)

Unité de signification 1
VOLET 2 – Extrait d'EAC correspondant
<p>Contexte et extrait CLASSE film pratique EC1 après la fin du dispositif <i>C [00:34]: Tu m'as appelée parce que tu m'as signalé que tu tentais quelque chose (en classe) qui était issue de la culture du réseau. Tu m'avais déjà dit que tu pensais mettre en œuvre en pratique quelque chose issu du réseau. Cela concerne l'activité recette, que tu menais aussi avant (gâteau au yaourt) ? (...)</i> <i>C : [01:57] Qu'est-ce qui est à l'origine du fait que tu m'as appelée ? C'est l'utilisation du livret utilisé pour la recette de la salade de fruits ?</i> <i>EC1 : J'aurais utilisé le format d'un livret comme j'ai pu le faire pour un espace de ma classe, mais j'ai particulièrement repris certaines règles de présentation : commencer par les verbes d'action, une page pour chaque étape, ne pas se prendre soi en photo mais des images communes à tout le monde, des conseils dont j'ai pu bénéficier lors de la formation en fait.</i> <i>C : Tu identifies ça (ces règles d'usage) au temps de formation clôture du dispositif (D12) ?</i> <i>EC1 [03:11] : Oui, c'est ça, et peut-être aussi celui d'avant (D8 : récit et analyse vidéo d'extraits des pratiques développées dans les écoles). Il y en avait deux.</i></p>
<p>Traitement de l'extrait : éléments explicités par EC1 Concevoir un livret support implique de respecter certaines règles de présentation : commencer par les verbes d'action, une page pour chaque étape, ne pas se prendre soi en photo mais des images communes à tout le monde, ne pas inclure les déterminants dans les listes d'ingrédients et ustensiles</p>
<p>Analyse : Connaissance puis actions et significations partagées avec les enseignantes de l'école EA (traduites en action dans le support par comparaison du livret EA et du livret d'EC1)</p>
<p>Circonstance : formation-travail en réseau (Temps D8 et D12)</p>

Tableau 40 : Découpage et traitement des unités de signification permettant de formaliser la diffusion de la pratique de l'école EA auprès d'EC1 (connaissance, actions et significations partagées)

Unité de signification
VOLET 1 – temps de classe
<p>Contexte et extrait CLASSE film pratique EC1 après la fin du dispositif <i>EC1 : Vous vous souvenez ? Quand est-ce qu'on a déjà rencontré la recette ? On a déjà fait deux préparations ?</i> <i>e : Les gâteaux au yaourt et le bonhomme en pain d'épices.</i> <i>EC1 : Exactement, mais vous vous souvenez, la recette elle était représentée comme une grande affiche. Et je me suis rendue compte que c'était compliquée pour vous de la comprendre. Alors, cette fois, j'ai fait un livret comme le coin poupées*.</i> <i>(*Lors d'une EAC précédente au temps de formation réseau (D8), EC1 a précisé à la chercheuse que le récit des enseignantes de l'école EA l'a amenée à changer le format de présentation d'un support d'élève sur un autre espace d'apprentissage : le coin poupées).</i></p>
VOLET 2 – extrait d'EAC correspondant
<p>Extrait d'EAC à l'instant considéré : <i>C : [10:59] D'accord. Qu'est-ce que tu fais là, à cet instant de classe, EC1 ?</i></p>

EC1 : Je les amène à comprendre... J'essaie de leur **expliquer pourquoi on va travailler autour d'un livret, à quoi va servir cet outil** finalement que je leur propose.

C : essayer d'explicitier qu'ils vont travailler sur un nouveau support, si je me mets à ta place...

EC1 : C'est **faire du lien avec l'activité (du jour), le vocabulaire et faire comprendre à quoi va servir ce vocabulaire et ce livret.**

C : C'est faire du lien avec deux autres activités recette que tu as déjà menées, c'est ça ?

EC1 : Oui et **dire pourquoi la recette se présentera ici sous un format différent**, mais eux, les autres fois, ils peuvent avoir gardé la représentation mentale d'une affiche et s'attendre à une affiche, or là, c'est sous format d'un livret.

C : Du coup, c'est dire aux élèves : pas d'affiche, mais un format livret

EC1 : Oui, parce que je me suis remise en question. Et ensuite je leur présente un livret avec les étapes qui sont ordonnées avec un ordre chronologique sur chaque page, c'est comme je prends un exemple : le coin poupée, un coin qu'ils sont tous amenés à fréquenter régulièrement.

C : Donc en fait tu refais en plus du lien avec l'image d'un livret présent dans un autre espace de la classe, c'est ça ?

EC1 : Oui, oui

C : Qu'est-ce que tu vises à ce moment-là ?

EC1 : D'une part, de faciliter la compréhension de ce qui va être proposé par la suite. Et qu'ils mettent du sens aux activités.

C : Tu es satisfaite ?

EC1 : Oui, je pense.

C : D'où ça vient ?

EC1 [14:45]: Le livret, toujours pareil. (« Au temps de formation clôture du dispositif (D12) et peut-être aussi celui d'avant (D8). Expliciter, non, c'est moi. Au cours des formations tout au long du M1. Et du retour des enfants, je me rends compte que plus on leur explique, plus ils rentrent dans l'activité après.

Traitement de l'unité de signification : Règle suivie par EC1

Étiquette : « Expliquer pourquoi on va travailler autour d'un livret »

Étayage : « Faire du lien avec l'activité (du jour), le vocabulaire et faire comprendre à quoi va servir ce vocabulaire et ce livret » ; « Dire pourquoi la recette se présentera ici sous un format différent » ; « Prendre un exemple existant dans la classe »,

Résultat Attendu : « Faciliter la compréhension du livret recette par les élèves et leur permettre de mettre du sens à l'activité »

Règle formalisée : (R1EC1) [« Expliquer pourquoi on va travailler autour d'un livret » vaut pour « faire du lien avec l'activité et le vocabulaire », « expliquer pourquoi la recette se présente sous un format livret » ce qui permet d'obtenir pour résultat « faciliter la compréhension du livret recette par les élèves et leur permettre de mettre du sens à l'activité »].

Analyse : action et signification partagée

Usage d'un format livret recette pour faciliter la compréhension de la recette par les élèves

Éléments d'historicité : formation-travail en réseau (Temps D8-D12)

Origine : formation en réseau lorsqu'EA1 et ses collègues font part de leur expérience

Le livret, toujours pareil. (« Au temps de formation clôture du dispositif (D12) et peut-être aussi celui d'avant (D8).

Tableau 41 : Découpage et traitement des unités de signification permettant de formaliser la diffusion de la pratique de l'école EA auprès d'EC1 (connaissance, actions et significations partagées)

Unité de signification 2
VOLET 1 – temps de classe
<p>Contexte et extrait CLASSE film pratique EC1 après la fin du dispositif L'enseignante et les élèves sont au coin regroupement. L'enseignante s'adresse à tous : EC1 : <i>Un premier groupe va aller avec A. (ATSEM) à la bibliothèque pour étudier tous les mots de vocabulaire que vous allez ensuite retrouver dans la salade de fruits, pour être après capable tout seuls, tout seuls de comprendre la recette, de savoir quelles sont les étapes, qu'est-ce qu'il faut faire.</i></p>
VOLET 2 – extrait d'EAC correspondant
<p>Extrait d'EAC à l'instant considéré : C : <i>Qu'est-ce que tu fais là, EC1 ?</i> EC1 : <i>Là, j'explique aux enfants le but de la tâche et ce qu'ils vont apprendre en fait. Qu'ils soient conscients de ce qu'ils vont apprendre après, et une notion d'enrôlement aussi, que ça leur permette de rentrer dans l'activité.</i> C : <i>Expliciter le but de la tâche et en même temps permettre l'enrôlement, si je dois le faire à ta place, comment est-ce que je fais cela ?</i> EC1 : <i>C'est expliquer aux enfants ce qu'ils font faire, pourquoi ils vont le faire, dans quel but ...</i> C : <i>Ils vont le faire?</i> EC1 : <i>Plutôt en fait aux enfants, pourquoi ils vont aller avec Alice travailler des mots de vocabulaire. C'est à dire, ces mots de vocabulaire vont leur permettre après seuls en autonomie de comprendre le livret recette, qu'ils étudieront ensuite avec moi pour concrètement préparer la salade de fruits heu... alors... pas en totale autonomie mais qui puissent être acteurs.</i> 06:11 C : <i>Ce que tu vises c'est qu'ils soient en autonomie, être acteurs de la recette ?</i> EC1 : <i>Oui, oui.</i> C : <i>Tu es satisfaite ?</i> EC1 : <i>Je pense que là oui.</i> C : <i>Ça tu le faisais avant ?</i> EC1 : <i>Je dirais que déjà, la notion d'explicitation, c'est la formation du M1, plus l'observation de F1 (analyse de l'activité de l'enseignant et de l'élève- module d'enseignement INSPE) et l'autonomie, c'est la formation. Je ne pensais pas que je pouvais atteindre une telle autonomie avec le travail autour d'une recette. Donc, c'est lors des retours dès les premiers temps de formation en réseau (D8), lorsque EA1, le groupe de l'école EA nous a fait part de leur expérience autour de la recette du gâteau au yaourt.</i></p>
<p>Traitement de l'unité de signification : règle suivie par EC1 Étiquette : « <i>Expliciter et faire apprendre le vocabulaire de la recette aux élèves</i> » Éléments d'étayage : « <i>Expliquer aux élèves qu'ils vont travailler le vocabulaire avec l'ATSEM</i> ». « <i>Expliquer aux élèves que ce vocabulaire permet de travailler en autonomie, de comprendre le livret recette</i> » Résultat Attendu : « <i>Rendre les élèves acteurs et autonomes</i> » Règle formalisée : (R2EC1) [« <i>Expliciter et faire apprendre le vocabulaire de la recette aux élèves</i> » vaut pour « <i>expliquer aux élèves qu'ils vont travailler le vocabulaire avec l'ATSEM</i> », « <i>expliquer aux élèves que ce vocabulaire permet de travailler en autonomie, de comprendre le livret recette</i> » ce qui permet d'obtenir pour résultat de « <i>rendre les élèves acteurs et autonomes</i> »].</p>
<p>Analyse : Action et signification partagée avec les enseignantes de l'école EA Faire expliciter, apprendre le vocabulaire pour que les élèves soient autonomes dans l'usage du livret et la réalisation de la recette</p>
<p>Éléments d'historicité : formation en réseau (Temps D8) – pratique narrée des enseignantes EA <u>« L'autonomie, c'est la formation. Je ne pensais pas que je pouvais atteindre une telle autonomie avec le travail autour d'une recette. Donc, c'est lors des retours dès les premiers temps de formation en réseau, lorsque EA1, le groupe de l'école EA nous a fait part de leur expérience autour de la recette du gâteau au yaourt. »</u></p>

Tableau 42 : Découpage et traitement des unités de signification permettant de formaliser la diffusion de la pratique de l'école EA auprès d'EC1 (connaissance, actions et significations partagées)

Unité de signification 4
VOLET 2 – Extrait d'EAC
<p>Extrait d'EAC d'EC1 – Temps de classe après la fin du dispositif</p> <p>EC1 : [07:46] : Ici, il y a non seulement une évolution dans l'organisation pédagogique. Moi, au début je les mettais en demi-groupe avec Alice (ASTEM) ou avec moi. Ensuite, il y a eu une évolution dans la recette du gâteau au yaourt que j'ai revisité de faire par 6 (élèves). Et il y a une évolution également dans le choix du support puisque quand je les avais mis par 6, je leur avais donné une "fiche recette" en format A3 et cela n'avait pas fonctionné. Et c'est petit à petit, quand j'entendais le retour des formations, elles (enseignantes école A vaut pour EA) leur livret, l'explication qui permettait d'accompagner pas à pas les enfants. Si je n'avais pas eu cette contrainte temporelle (fin d'année scolaire) je les aurais ensuite mis par deux ou par trois à réaliser seul une salade de fruits lors d'un atelier d'apprentissage (...) [09:22] En pratique dans ma classe, j'aurais utilisé les espaces d'apprentissage (comme en EC1 le pratique au quotidien). Mais le nombre d'élèves choisis : 2 - c'est en lien avec le retour des enseignantes de l'école A. Elles, elles ont testé un trinôme et un binôme et que c'est mieux le binôme d'élèves. (...)</p> <p>EC1 : [33:27]: Ici, je ne suis pas satisfaite, mais soit je faisais l'atelier en demi-groupe d'élèves aujourd'hui, soit je ne faisais pas, donc je n'avais pas trop le choix.</p> <p>C: Par rapport à ta contrainte qui est différente du contexte de l'école EA, tu n'as pas trouvé d'autres alternatives ?</p> <p>EC1 : non</p>
<p>Traitement de l'extrait : élément de connaissance</p> <p>Constituer des binômes pour le travail en espace d'apprentissage cuisine plutôt que d'autres groupements.</p>
<p>Analyse : Connaissance partagée avec les enseignantes de l'école EA : un groupement en binôme est plus efficace qu'un groupement en trinôme.</p>
<p>Circonstances : Formation-travail en réseau (Temps D8)</p> <p>Le retour des enseignantes de l'école A au temps de formation-réseau D8</p>

Tableau 43 : Découpage et traitement des unités de signification permettant de formaliser la diffusion de la pratique de l'école EA auprès d'EC1 (connaissance, actions et significations partagées)

Unité de signification 5
VOLET 1 – temps de classe
<p>Contexte et extrait CLASSE film pratique EC1 après la fin du dispositif <i>Après qu'un élève ait lu la page d'ustensiles du livret recette, l'enseignante sollicite l'enfant lecteur pour qu'il s'adresse à ses camarades.</i> EC1 [20:07] : <i>Alors, que doit-on faire ? Il faut les mettre... ? Là, que va-t-on préparer ?</i></p>
VOLET 2 – extrait d'EAC correspondant
<p>Extrait d'EAC à l'instant considéré : C : <i>Qu'est-ce que tu fais là, EC1 ?</i> EC1 : <i>Je demande à e, quels sont les ustensiles dont il va avoir besoin.</i> C : <i>demander quels sont les ustensiles, c'est ? Faire tourner le livret...</i> EC1 : <i>Lui poser la question et faire répondre à la question en s'appuyant sur le support qu'il (l'élève) a devant lui.</i> C : <i>Qu'est-ce que tu vises à ce moment-là ?</i> EC1 : <i>Que l'enfant, je vise à essayer de faire comprendre à l'enfant qu'il peut ensuite réussir à réaliser seul la recette, la salade de fruit, en s'appuyant sur le livret. On ne peut pas me répondre comme ça... Il va falloir regarder le livret pour pouvoir savoir les ustensiles dont ils ont besoin.</i> C : <i>Tu es satisfaite de ce moment-là ?</i> EC1 : <i>Oui, (...)</i> C : <i>D'où ça vient ?</i> EC1 : <i>Cette présentation des ustensiles, hum... et de préparer les ustensiles pas à pas comme ça, ça c'est lors de mon observation à l'école EA, lorsque EA1 coenseignait avec EA2.</i></p>
<p>Traitement de l'unité de signification : Règle suivie par EC1 Étiquette : « présenter et préparer les ustensiles nécessaires à la recette » Étayage : « questionner un élève », « l'inviter si à s'appuyer sur le support livret recette » Résultat attendu : « faire comprendre à l'élève qu'il peut réaliser la recette seul à l'aide du livret »</p>
<p>Règle formalisée : (R3EC1) [« Présenter et préparer les ustensiles nécessaires à la recette » vaut pour « questionner un élève », « l'inviter si à s'appuyer sur le support livret recette » ce qui permet d'obtenir pour résultat de « faire comprendre à l'élève qu'il peut réaliser la recette seul à l'aide du livret »].</p>
<p>Analyse : action et signification partagée Amener les élèves à devenir autonomes en se référant au livret recette.</p>
<p>Historicité de la règle : observation d'un temps de classe inter-école (Temps D10.1 du dispositif). Observation réalisée à la demande d'EC1. C : <i>d'où ça vient ?</i> EC1 : <i>cette présentation des ustensiles, hum... et de préparer les ustensiles pas à pas comme ça, ça c'est lors de mon observation à l'école EA, lorsque EA1 coenseignait avec EA2.</i></p>

Tableau 44 : Découpage et traitement des unités de signification permettant de formaliser la diffusion de la pratique de l'école EA auprès d'EC1 (connaissances, actions et significations partagées)

Unité de signification 6
<p>Zoom sur les circonstances de diffusion de la pratique d'EA : origine des connaissances qui nourrissent les actions et les significations d'EC1</p>
<p style="text-align: center;">VOLET 1 – temps de classe</p> <p>Extrait classe de type coenseignement entre EA1 et EA2 observé par EC1 dans l'école EA (ETAPE 10.1 du dispositif)</p> <p>EA1 intervient auprès du groupe d'élève d'EA2. Elle forme les élèves de sa collègue EA2 à devenir des tuteurs sur l'espace d'apprentissage cuisine. Un élève vient de signaler une erreur au binôme qui démontre la réalisation de la recette devant tous. L'enseignante intervient :</p> <p>EA1 : Attends, attends...</p> <p>e : Non, ils vous manque un truc...</p> <p>EA1 : C'est très bien, oui, dis-leur quoi.</p> <p>e1, e2 parlent en même temps</p> <p>EA1 : Non, non, c'est e1 qui parlait. Comment il s'appelle (question posée à EA2) ?</p> <p>EA2 : L.</p> <p>EA1 : Oui, L, qu'est-ce qu'ils ont oublié ?</p> <p>e1 : Le moule...</p> <p>e2 : Le moule a manqué !</p>
<p style="text-align: center;">VOLET 2 – extrait d'EAC correspondant</p> <p>Extrait d'EAC à l'instant considéré :</p> <p>C [23:52] : C'est ça, EC1 ? C'est ce moment-là ?</p> <p>EC1 : Oui, c'est ça, c'est quand elle leur faire préparer pas à pas les ustensiles et en comparant au fur et à mesure au livret recette et la fiche support, que j'aurais aimé faire....</p> <p>C : Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là, EC1 ?</p> <p>EC1 : Je prends des notes sur différentes étapes.</p> <p>C : Si je prends des notes à ce moment-là, à ta place, que dois-je faire précisément ?</p> <p>EC1 : Il me semble que je note les enfants préparent les ustensiles et les pairs peuvent intervenir et après, je vais plus loin, je prends des notes sur le modèle du tutorat que l'enseignante véhicule. L'enseignante ne dit rien, mais invite les pairs à eux intervenir - "Ah, oui, mais dis-leur toi". Ce n'est pas elle qui va se positionner.</p> <p>C : Tu prends aussi des photos, j'ai vu. Qu'est-ce que cela apporte ?</p> <p>EC1 : Une mémoire visuelle.</p> <p>C : Qu'est-ce que tu vises à ce moment-là ?</p> <p>EC1 : De le réinvestir plus tard... Mon premier vœu, c'est quand même des grandes section dédoublées (le contexte de classe de EA1 et EA2) en REP. C'est sûr que si j'avais un tel vœu, je réinvestirai la recette du gâteau au yaourt, avec tous les outils, c'est certain.</p> <p>C : Tu es satisfaite de cette situation de formation ?</p> <p>EC1 : Oui, oui !</p> <p>C : Pour les raisons que tu viens d'énoncer précédemment, « emmagasiner de l'expérience » ?</p> <p>EC1 [26:46] : Oui, de l'expérience et de me rendre compte de jusqu'où on peut amener les enfants en termes d'autonomie. Là, j'ai été plus loin qu'au temps de formation réseau, car là, c'est le tutorat et vraiment la place de l'enseignante également.</p>
<p>Traitement de l'unité de signification : connaissances qui soutiennent la diffusion de la pratique</p> <p>Étiquette : « prendre des notes sur les différentes étapes observées »</p> <p>Étayage : « noter que les élèves préparent les ustensiles », « noter les interventions d'EA1 en direction de ses élèves », « prendre des photos »,</p> <p>Résultats attendus : « réinvestir cette pratique plus tard », « prendre la mesure de niveau d'autonomie atteignable par les élèves »</p> <p>Règle formalisée : (R3'EC1) [« Prendre des notes sur les différentes étapes observées » vaut pour « noter que les élèves préparent les ustensiles », « noter les interventions d'EA1 en direction de ses élèves », « prendre des</p>

photos », ce qui permet d'obtenir pour résultats « réinvestir cette pratique plus tard », « prendre la mesure de niveau d'autonomie atteignable par les élèves »].

Analyse :

Soutien des connaissances qui seront mises en œuvre en contexte classe :

1/ Faire énoncer les ustensiles et les ingrédients par les élèves et faire intervenir les pairs pour validation. Construire un certain modèle de tutorat : intervenir non pas pour dire l'erreur mais pour inviter les pairs à intervenir - "Ah, oui, mais dis-leur toi".

2/ Connaissance du degré d'autonomie potentiellement atteignable avec les élèves sur un espace d'apprentissage cuisine.

Circonstance : observation d'un temps de classe inter-école (Temps D10.1 du dispositif).

Tableau 45 : Découpage et traitement des unités de signification permettant de formaliser la diffusion de la pratique de l'école EA auprès d'EC1 (connaissance, actions et significations partagées)

Unité de signification 7
<p style="text-align: center;">VOLET 1 – Extrait de classe</p> <p>Contexte et extrait CLASSE film pratique EC1 après la fin du dispositif</p> <p>EC1 : Là, qu'est-ce qu'on doit préparer, les ? Us... ?</p> <p>e : Ustensiles ?</p> <p>EC1 : Ah, attends... est-ce qu'on doit tourner la page ?</p> <p>e : On n'a pas préparé...</p> <p>EC1 : Non, pas encore, on n'a pas préparé les ustensiles et nous n'avons pas encore réalisé cette étape donc nous n'avons pas le droit de tourner la page suivante. Et ça, c'est vous qui devez lui dire : "Hey A., attends, on n'a pas encore préparé les ustensiles..."</p>
<p style="text-align: center;">VOLET 2 - EAC</p> <p>Extrait d'EAC à l'instant considéré (EC1 prend la parole spontanément) :</p> <p>Extrait : EAC EC1 sur temps de classe au-delà de D12</p> <p>EC1 : Alors là, sourire, c'est typique ! C'est exactement ce que EA1 fait. Et ce que je reprends, mot pour mot. "Hé tu dois lui dire, hé attends..." ça c'est quelque chose que je ne faisais pas. Là, c'est moi qui serais intervenue et j'aurais dit : mais, attends, certes, la première partie, j'aurais dit A., pourquoi tu tournes la page ? Tu ne peux pas le faire, il faut attendre et c'est moi qui l'aurais donnée". Alors, que là, j'essaye de préparer en même temps les autres enfants à interagir entre eux, pour moi, petit à petit m'effacer en fait.</p> <p>C : Comment tu appelles ce moment-là ?</p> <p>EC1 : Ce moment-là, je ne sais pas... Mais j'essaie de donner le rythme aux étapes, c'est à dire faire comprendre aux enfants qu'on ne peut tourner la page uniquement que quand on a terminé de réaliser l'action qui est représentée. Et que si l'enfant tourne trop vite, comme ils sont toujours à plusieurs, les autres peuvent intervenir.</p> <p>C : Si on récapitule, un, s'appuyer sur le livret, si l'enfant tourne trop vite, c'est l'arrêter et c'est solliciter les pairs ?</p> <p>EC1 : Oui.</p> <p>C : Ce que tu vises ?</p> <p>EC1 : Ce que je vise, c'est que plus tard à terme, bon, j'aurais aimé, c'est qu'ils soient en capacité de réaliser seuls la recette.</p> <p>C : Tu es satisfaite de ce que tu as fait ?</p> <p>EC1 : Oui, je pense parce que je le prends à une enseignante expérimentée, donc, oui.</p> <p>C : Cela provient du moment que nous venons de voir avec EA1 ?</p> <p>EC1 [29:14]: Oui, c'est à ce niveau, oui, à ce moment (observation d'un temps de classe inter-école, Temps D10.1).</p>
<p>Traitement de l'unité de signification : règle suivie par EC1</p> <p>Étiquette : « Essayer de donner le rythme aux étapes, faire comprendre qu'une page représente une étape de la recette »</p>

<p>Étayage : « Faire exactement ce que fait EA1 », « devoir dire à un élève d'attendre s'il tourne la page sans avoir réalisé l'action », « solliciter un pair pour qu'il suggère un conseil à l'élève » Reprendre mot pour mot ce qu'EA1 dit : « Hé, tu dois lui dire : "Et attends".... »</p> <p>Résultat Attendu : « Amener les élèves à réaliser seul la recette à plus long terme »</p> <p>Règle formalisée : (R4EC1) [« Essayer de donner le rythme aux étapes » vaut pour « faire exactement ce que fait EA1 », « devoir dire à un élève d'attendre s'il tourne la page sans avoir réalisé l'action », « solliciter un pair pour qu'il suggère un conseil à l'élève » ce qui permet d'obtenir pour résultat d'« amener les élèves à réaliser seul la recette à plus long terme »].</p> <p>Analyse : action et signification partagée : usage du livret recette durant l'espace d'apprentissage cuisine Amener les élèves à devenir autonomes en utilisant correctement le livret recette et en interagissant.</p> <p>Historicité : Observation de classe inter-école (Temps D10.1 du dispositif). Cette observation a été réalisée à la demande d'EC1.</p> <p>EC1 : <i>oui, je pense parce que je le prends à une enseignante expérimentée, donc, oui.</i> C : <i>cela provient du moment que nous venons de voir avec EA1 ?</i> EC1 [29:14]: <i>oui, c'est à ce niveau, oui, à ce moment (observation d'un temps de classe inter-école, Temps D10.1).</i></p>

Tableau 46 : Découpage et traitement des unités de signification permettant de formaliser la diffusion de la pratique de l'école EA auprès d'EC1 (connaissance, actions et significations partagées)

Unité de signification 8
Zoom sur les circonstances de diffusion de la pratique d'EA : origine des connaissances qui nourrissent les actions et les significations d'EC1
VOLET 1 – temps de classe
<p>Contexte : Extrait classe de type coenseignement entre EA1 et EA2 observé par EC1 (ETAPE 10.1 du dispositif déroulé dans l'école EA)</p> <p>EA1 intervient auprès du groupe d'élève d'EA2. Elle forme les élèves de sa collègue EA2 à devenir des tuteurs sur l'espace d'apprentissage cuisine. Un élève vient de signaler une erreur au binôme qui démontre la réalisation de la recette devant tous. L'enseignante intervient :</p> <p>EA1: <i>Qu'est-ce qu'on peut lui dire ? Le moule à manqué, on peut lui dire regarde le dessin...</i></p>
VOLET 2 – extrait d'EAC correspondant
<p>Extrait d'EAC à l'instant considéré :</p> <p>C : <i>Qu'est-ce que tu fais là EC1 ?</i></p> <p>EC1 : <i>C'est loin, mais je sais, de mémoire, que j'ai noté : elle invite les enfants à prendre comme justification l'image et ce qui est représenté, et à dire qu'ils ont raison. Au coin poupée, on avait mis un livret en place, mais par exemple depuis cette intervention, j'invite les enfants à se corriger sur le respect de la chronologie du lever du poupon au coucher en appuyant leur intervention grâce le livret. J'ai transféré également sur d'autres espaces que la cuisine.</i></p>
Traitement de l'unité de signification : connaissances qui soutiennent la diffusion de la pratique
Analyse : action et signification partagée : intervenir auprès des élèves pour qu'ils valident ou se corrigent à partir du support livret.
Circonstances : observation d'un temps de classe inter-école

Tableau 47 : Découpage et traitement des unités de signification permettant de formaliser la diffusion de la pratique de l'école EA auprès d'EC1 (connaissance, actions et significations partagées)

Unité de signification 9
VOLET 1 – temps de classe
Contexte et extrait CLASSE film pratique EC1 après la fin du dispositif

EC1 vient de décrire l'usage du livret recette. La chercheuse affiche celui-ci au format numérique pour faire verbaliser l'enseignante sur ses actions et signification quant à sa conception.

VOLET 2 – extrait d'EAC correspondant

Extrait d'EAC à l'instant considéré :

C : Ici ? Tu me parles de ces aspects ?

EC1 : Oui, par exemple, ce n'était pas du tout présenté de la même manière, c'était présenté sous forme d'une affiche. Il y avait les déterminants par exemple...

C : Concevoir un livret recette, si je dois le faire à ta place ? C'est...

EC1 : faire une page par étape, illustrer la représentation imagier et écrite, simplifier les phrases des étapes, toujours commencer par un verbe d'action, et les images choisies ne doivent pas être celles d'une enseignante ou d'un élève parce qu'elles disaient que ça... c'est vrai, parce qu'on s'est rendu compte, nous, ce que j'avais fait comme erreur au livret poupées finalement de prendre les photos, les enfants se concentrent plus sur qui est pris en photo, plus sur l'action en elle-même.

C : [38:32] Ce que tu vises avec cette conception-là ?

EC1 : C'est que le livret puisse avoir une utilisation optimale...

C : Par rapport à quoi ?

EC1 : Par rapport à l'autonomie : favoriser la compréhension, éviter la distraction

C : D'où ça vient ?

EC1 : Vraiment de la formation réseau, non... En fait ... Heu... Les deux en fait.

Lors de la formation, je n'ai pas pu voir le livret, j'avais juste un écho de...; Il faut mettre une image, la nature des photos... Voir le livret, c'est lors de l'observation dans l'école A, que j'ai pu le prendre en photo... Ça sort du champ de vision, j'ai été au fond de la classe, pour photographier les livrets non utilisés.

C : Je me suis demandée si l'espace numérique partagé (TRELLO) tu étais allée le consulter ?

EC1 : Non. Tout simplement, parce que je ne suis pas du tout douée... Rien que là, je suis allée mettre moi-même le livret, et en fait, il y avait une erreur, et j'ai voulu remettre le nouveau livret, et je n'ai même pas été capable de supprimer l'ancien...

C : Tu sais me dire pourquoi tu n'as pas investi le Trello ? C'est l'absence de compétences numériques ?

EC1 : Parce que pour moi c'est très fastidieux. Mmmhh... Pour le moment. Je le regarderai, mais cet été. En fait, je suis tellement prise dans la classe que... Mais à terme, j'irai le voir, mais pas là.

C : J'essaie de comprendre en fait si l'espace numérique peut servir.

EC1 [42:12] : Oui, il peut servir en fait, mais pas dans l'immédiat. Par exemple, si je veux refaire la recette du gâteau au yaourt, peut-être que j'irai directement le consulter. Mais là... La salade de fruits n'y était pas.

Traitement de l'unité de signification : règle suivie par EC1

Étiquette : « Concevoir un livret recette, support de travail de l'espace d'apprentissage cuisine »

Étayage : « faire une page par étape », « illustrer la représentation imagier et écrite », « simplifier les phrases des étapes », « toujours commencer par un verbe d'action », et « les images choisies ne doivent pas être celles d'une enseignante ou d'un élève »

Résultat attendu : « permettre une utilisation optimale du livret pour le travail autonome des élèves »

Règle formalisée : (R5EC1) [« Concevoir un livret recette, support de travail de l'espace d'apprentissage cuisine » vaut pour « faire une page par étape », « illustrer la représentation imagier et écrite », « simplifier les phrases des étapes », « toujours commencer par un verbe d'action », et « choisir des images ne faisant pas figurer l'enseignante ou un élève » ce qui permet d'obtenir pour résultat d'« optimiser l'usage du livret recette pour le travail autonome des élèves].

Analyse : action et signification partagée : règles de conception du livret recette durant l'espace d'apprentissage cuisine.

Historicité qui soutient la diffusion : **Temps de formation en réseau et Observation**

Les éléments d'étayage correspondent aux règles énoncées par les enseignants de l'école EA en formation réseau (D8).

Observation d'un temps de classe inter-écoles (prise de photo du livret recette) - pas la plateforme numérique

EC1 : Vraiment de la formation réseau, non... en fait.. heu... les deux en fait.

Lors de la formation, je n'ai pas pu voir le livret, j'avais juste un écho de « il faut mettre une image, la nature des photos.. ». Voir le livret, c'est lors de l'observation dans l'école A, que j'ai pu le prendre en photo... Ça sort du champ de vision, j'ai été au fond de la classe, pour photographier les livrets non utilisés

Tableau 48 : Découpage et traitement des unités de signification permettant de formaliser la diffusion de la pratique de l'école EA auprès d'EC1 (connaissance, actions et significations partagées)

Unité de signification 10
<p>Contexte et extrait CLASSE film pratique EC1 après la fin du dispositif <i>À son tour, une deuxième élève lit une page du livret recette à ses camarades.</i> EC1 : Combien il y en a ? On va les compter. e : 1, 2, 3... EC1 : À J. maintenant, tu tournes la page du livret. Tu leur montres aux copains... Qu'est-ce que tu as ? e : Les... ingrédients. EC1 : Les ingrédients, ce sont les ingrédients.</p>
<p>Extrait d'EAC à l'instant considéré : C : Qu'est-ce que tu fais-là EC1 ? EC1 : Je regarde là.. Pareil (...). J'essaie, pareil, que chaque enfant à tour de rôle donc réalise une tâche et donc là qu'ils préparent eux-mêmes les ingrédients qui vont leur être nécessaires. C : Essayer de faire en sorte que chaque élève prépare, si je dois le faire à ta place, c'est la même chose que pour les ustensiles ? EC1 : Oui, tout à fait, ils ont l'image et le mot écrit, là, comme ils ne savent pas encore lire (PS-MS), c'est reconnaitre l'image et la nommer et ensuite la (le : l'ingrédient) poser au centre de la table. C : Tu es satisfaite ? EC1 : Je pense oui, après comme ce que l'on vient de dire sur le groupement, certains attendent. C : C'est de nouveau en lien avec la formation ? EC1 [46:45] : J'aurais pu leur poser les ingrédients au centre de la table, non, je veux que ce soit eux, au fur et à mesure c'est J. qui va les nommer et moi, je l'invite à les poser au centre de la table. <u>Avant, je ne faisais pas comme cela, il y avait tout au centre de la table directement.(...)</u> <u>C'est à l'observation dans l'école A (Temps D10.1) que j'ai vraiment vu qu'il y avait un coin cuisine, avec les ingrédients, les ustensiles qui sont posés... Il y a même un bac avec la levure, le sucre rangé, et ça va même, j'ai même pris note... Par exemple, lorsque moi, j'avais fait la recette du gâteau au yaourt, c'était pas du tout pratique, j'avais amené le paquet de sucre entier, alors qu'elles, elles ont amené un tupperware qui permettait aussi à l'enfant de mettre le sucre dans le verre, mais dans un tupperware qui fait que l'enfant ne pouvait pas en mettre à côté. Après, également, elle mettait plusieurs verres à disposition, alors que moi, je n'avais qu'un pot qu'à chaque fois ils devaient vider. Il y a des tas de... d'outils que j'ai pu vraiment mesurer.</u></p>
<p>Traitement de l'unité de signification : règle suivie par EC1 Étiquette : « Faire en sorte que les élèves préparent eux-mêmes les ingrédients » Étayage : « cibler l'attention des élèves sur le livret : image et mot écrit », « solliciter un élève pour lire l'image », « ne pas poser soi-même les ingrédients sur la table », « inviter l'élève à poser l'ingrédient sur la table » Résultat attendu : « qu'ils réalisent la recette »</p> <p>Règle formalisée : (R6EC1) [« Faire préparer les ingrédients par les élèves » vaut pour « cibler l'attention des élèves sur le livret : image et mot écrit », « solliciter un élève pour lire l'image », « ne pas poser soi-même les ingrédients sur la table », « inviter l'élève à poser l'ingrédient sur la table » ce qui permet d'obtenir pour résultat « que les élèves réalisent la recette »].</p>
<p>Analyse : action et signification partagées Aménagement de l'espace : mise à distance des ingrédients et ustensiles, Intervention : les faire nommer par les élèves avant qu'ils n'aillent les chercher pour les réunir et les utiliser.</p>

Historicité de la diffusion : **observation** d'un temps de classe inter-école (temps 10.1.2)
C'est à l'observation dans l'école A (Temps D10.1)

Tableau 49 : Découpage et traitement des unités de signification permettant de formaliser la diffusion de la pratique de l'école EA auprès d'EC1 (connaissance, actions et significations partagées)

Unité de signification 11
Zoom sur les circonstances de diffusion de la pratique d'EA : origine des connaissances qui nourrissent les actions et les significations d'EC1
Contexte : Extrait classe de type coenseignement entre EA1 et EA2 observé par EC1 (ETAPE 10.1 du dispositif déroulé dans l'école EA) C : Qu'est-ce que tu fais là, tu notes ? EC1 : Je note que les enfants s'installent, et qu'ils installent petit à petit les ustensiles et ingrédients nécessaires au centre de la table. Et ensuite, ils commencent la préparation. <i>Moi, je ne faisais pas comme cela, je mettais tous les ingrédients et les ustensiles au milieu, et je leur demandais de préparer. Mais en soi, les ingrédients et les ustensiles sur la fiche recette, ils ne les lisaient, ni ne les consultaient pas, puisque tout était déjà posé.</i> C : Ce que tu vises ? EC1 : Les rendre autonomes, de A à Z, de la préparation de ce qui sera nécessaire, à la réalisation des étapes. Et non que la réalisation. C : Quand tu dis que tu rehausse tes exigences d'autonomie, cela passe par ce genre de détails ? EC1 : Oui, je sais que je peux leur demander en fait.
Extrait d'EAC à l'instant considéré : C : Qu'est-ce que tu fais là, EC1 ? EC1 : Là, je suis émerveillée de découvrir encore un outil qu'elles ont inventé. Là, en fait, je prends note, de faciliter... On peut demander aux enfants d'être autonomes, mais il faut leur mettre à disposition du matériel qui leur permet d'y arriver. Et.. Je prends note de tous ces gestes professionnels. C : Qu'est-ce que tu prends en note, là ? EC1 : Là, il y a non seulement le tupperware qui m'a vraiment marquée. Les pots en verre, autant qu'il en est nécessaire dans la recette et une fiche au format A3 sur laquelle ils posent les ingrédients ou ustensiles préparés (pour procédure de vérification). On voit bien l'utilité, car durant le temps 10.1.2, un élève oublie quelque chose et en fait, c'est grâce à ce support qu'il s'en rend compte. C : Ce que tu vises à ce moment-là ? EC1 : Trouver des réponses sur l'autonomie des élèves. C : Tu es satisfaite de cette observation ? EC1 : Ah oui ! C : Tu dis « ah oui », tu saurais me dire pourquoi ? EC1 : C'est lors des observations en classe que j'apprends beaucoup. C : juste les observations ? Pas lorsque vous échangez ? EC1 : Non, c'est que je mémorise beaucoup plus lorsque je visualise, lorsque je le vis en fait, vraiment. C : Ce ne serait pas grave qu'il n'y ait pas les temps de formation réseau ? EC1 : Moi, je préférerais avoir eu que des temps d'observation dans les différentes écoles et avoir eu un seul temps retour expériences ou on aurait pu échanger et poser quelques questions. Moi dans les temps de formation, j'ai beaucoup moins appris que dans les temps d'observation en classe, j'aurais trouvé plus enrichissant d'aller en observation dans toutes les classes, de vivre concrètement au moins une fois chaque atelier qu'on présentait : les sens (école EB) ; ... C'est difficile de s'imaginer, il y a des tas de détails que l'enseignante ne peut pas forcément dire et verbaliser lorsqu'on a des présentations d'une part, et d'autre part, forcément comme elles peuvent oublier de nous dire des choses, nous on ne le relève pas, on a pas de questions à ce sujet. Par exemple là, peut-être que pour EA1 c'est tellement évident d'utiliser une boîte qu'elle n'en a même pas parlé. Moi, quand elle disait des pots, jamais (je pensais à ça), je continuais avec des pots de yaourt. Il y a des tas de détails qui sont très très importants, je trouve, oui. Si j'avais eu plus tôt la formation, et je n'étais pas trop satisfaite de ma séquence... Je pense que j'aurais mis en place l'atelier de l'école EA.

Traitement de l'unité de signification : connaissances qui soutiennent la diffusion de la pratique
Analyse : connaissances sans mise en œuvre L'autonomie demande d'aménager l'espace avec du matériel adapté : fiche contrôle, tupperware pour ne pas salir l'ensemble de l'espace, pot en verre avec autant d'exemplaires que la quantité de la recette l'exige.
Circonstance : observation en situation de classe nourrit les connaissances d'EC1 plus que la formation-travail en réseau

Tableau 50 : Découpage et traitement des unités de signification permettant de formaliser la diffusion de la pratique de l'école EA auprès d'EC1 (connaissance, actions et significations partagées)

Unité de signification 12
Zoom sur les circonstances de diffusion de la pratique d'EA : origine des connaissances qui nourrissent les actions et les significations d'EC1
<p>Contexte temps de formation-travail en réseau D8</p> <p>EA1 : <i>Tous les brouillons, on vous les épargne.</i></p> <p>EA3 : <i>Je crois qu'on en est à 4 ou 5 versions.</i></p> <p>EA1 : <i>On a réalisé la difficulté de construire un outil sans qu'il ne pose problème.</i></p> <p>C : <i>Quelles seraient les caractéristiques que vous conserveriez pour construire ce type d'outil ?</i></p> <p>EA4 : <i>Il faut simplifier au maximum. En tant qu'adulte, nous on s'était dit, il faut numéroter. Sauf que le numéro, déjà, ça pose problème. Autant c'est un guide pour nous, autant pour les enfants ça n'est pas. Après l'organisation spatiale, que l'on présente comme ça.</i></p> <p>EA1 : <i>Une page : une action, on avait dit.</i></p> <p>EA3 : <i>Et l'action on l'a symbolisée de manière plus symbolique parce que quand on prenait l'image dans laquelle il y avait un enfant qui était en train de mélanger... S'il y avait le malheur d'y avoir encore de l'œuf sur le saladier, il y en a qui disait : « ah faut mettre un œuf ! »... Alors qu'il n'y était pas (représenté comme ingrédient à mobiliser) sur la page.</i></p> <p>EA1 : <i>L'image est source de quiproquo et peut gêner la compréhension, oui.</i></p> <p>EA4 : <i>Donc on met par exemple le saladier avec une flèche qui veut dire « verser », comme cela il n'y a pas de confusion possible.</i></p> <p>EA1 : <i>Oui.</i></p>
<p>Extrait d'EAC à l'instant considéré :</p> <p>C : <i>Qu'est-ce que tu fais là EC1 ?</i></p> <p>EC1 : <i>Je parle avec ma collègue EC2, et je lui dis : c'est exactement ça, c'est au coin poupée, tu as vu ! C'est ce qu'on a fait ! Rire... Je rigole, mais c'est vrai en plus... C'est exactement ce moment, oui. C'est quand je... Bin, moi la chronologie, j'ai mis des numéros sur ma fiche recette, pensant que ça allait être bien pour eux, bin rien du tout, ensuite... bin elle dit, une étape à chaque fois, les photos... c'est exactement c'est conseils-là que j'ai notés dans mon cahier.</i></p> <p>C : <i>Donc en fait tu fais deux choses-là si je comprends bien.</i></p> <p>EC1 : <i>Oui</i></p> <p>C : <i>Tu notes les conseils et tu discutes du coin poupées ?</i></p> <p>EC1 : <i>Oui...rire</i></p> <p>C : <i>On peut détailler les deux ? Noter et discuter du coin poupées avec ta collègue, si je dois le faire à ta place, qu'est-ce que je fais ?</i></p> <p>EC1 : <i>Je suis en train de relever les conseils que nous donnent les enseignantes plus expérimentées. Puisque moi j'envisageais dans un délai plus loin de réinvestir le travail sur la recette. Il se trouve que j'ai souhaité même le faire plus rapidement avec la salade de fruits. Et en même temps, je fais un transfert et je fais du lien sur des livrets que l'on propose déjà en classe et... en confirmant les conseils que nous amènent les enseignantes</i></p> <p>C : <i>Tu relies cela à ce que tu as vécu en classe ?</i></p> <p>EC1 : <i>Oui, tout à fait... surtout ce que disent mes élèves : quand ils sont sur une nouvelle action, ils vont s'arrêter sur un détail de la photo.</i></p> <p>C : <i>Qu'est-ce que tu vises à ce moment-là toi dans la réunion (Temps réseau D8) ?</i></p> <p>EC1 : <i>Dans la réunion, c'est d'enrichir mes pratiques.</i></p>

C : Tu es satisfaite de ce temps-là?

EC1 : Oui... Mais... Je vais dire oui.

C : Si, vas-y, creuse le "mais" ?

EC1 : Je trouve dommage de n'avoir pas pu manipuler le matériel, mais à mon tort, parce qu'à chaque fois, j'ai dû partir rapidement de la réunion. En soi, j'aurais pu rester après mais le temps... Il aurait fallu que la manipulation du matériel soit intégrée dans la réunion. C'est à penser parce que souvent (ça manque)... C'est dommage.

C : C'est à noter.

Traitement de l'unité de signification : connaissances qui soutiennent la diffusion de la pratique

Analyse : connaissance puis action et signification partagée :

EC1 évoque du transfert sur d'autres outils au format livret utilisés dans sa classe et sur l'activité cuisine.

La conception du livret recette doit respecter des règles de présentations (une page, une action, des images symbolique des actions sans présence des élèves, des numéros de page discrets à destination de l'adulte, etc...)

Circonstance : formation-travail en réseau D8 et 12

La formation en réseau par l'énonciation de connaissances explicites issue des expériences normatives situées de l'école EA irrigue la pratique de EC1 et EC2.

Annexe 10 : des apprentissages formels d'EB1 au cours du dispositif de formation

Tableau 51 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – extrait du temps de classe D10.2

ETAPE DU DISPOSITIF TRANSFORMATIF	
<p>FORMATION TRAVAIL RESEAU</p> <p>TRAVAIL FORMATION ECOLE</p> <p>TRAVAIL FORMATION CLASSE</p>	
<p>➔ Étape 10.2: Travail ordinaire Capacité : Réaliser Type d'activité : Activité ordinaire</p>	
VOLET 1	
<p>Extrait : EB1 est auprès d'un petit groupe d'élèves pour mettre en œuvre un atelier sur l'odorat. Une élève, travaillant sur une autre tâche, vient l'interrompre pour lui poser une question.</p> <p><i>EB1 : J'ai dit quand on a un problème, on va voir Z. (ATSEM)</i></p>	<p>Capture d'image au sein de l'enregistrement audio vidéo de la séquence de classe</p>

Tableau 52 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de classe D10.2

VOLET 2	
<p>Données intrinsèques. Extrait retranscrit de l'enregistrement audio-vidéo EAC EB1 sur temps décrit au volet 1</p>	<p>Capture d'image à l'instant de l'enregistrement audio vidéo de l'EAC</p>
<p>Comportement et communication des acteurs</p> <p>EB1 visionne l'extrait d'EAC de l'étape 10.2 du dispositif de formation en présence de la chercheuse.</p> <p>Extrait de l'entretien à ce moment de l'auto confrontation réalisée :</p> <p>C : <i>Qu'est-ce que tu fais-là ?</i></p> <p>EB1 : <i>Je leur ai expliqué avant la séance que je n'étais plus disponible. Mais c'est dur...</i></p>	

Là, je lui indique par le geste... Je lui rappelle que je ne suis pas disponible... Et pour éviter de me couper dans ma phrase... (Auprès des autres élèves).

C : *D'accord, donc tu indiques que tu n'es pas disponible. Et, si je dois le faire à ta place, de ce que j'ai vu : je fais le geste « NON » avec la main.*

EB1 : *Et, je ramène l'élève avec le geste vers l'extérieur de l'atelier.*

C : *D'accord. Et ce que tu vises : c'est de ne pas être coupée ?*

EB1 : *Oui, et qu'ils gagnent en autonomie, je suis à fond là-dedans. J'ai vu pendant le coenseignement à quel point nous étions sollicitées EB2 et moi. Il y en a qui glissent entre nos mains. Et du coup, c'est là vraiment, qu'on s'en est rendu compte. Et F1 a dit aussi, « je ne me suis pas rendu compte qu'ils étaient venus me solliciter ». Elle nous expliquait au coenseignement qu'ils ne venaient pas la déranger, quand elle avait son atelier dirigé, c'était son atelier dirigé !*

C : *D'accord. Donc, durant le coenseignement, c'est se rendre compte que finalement il y a des élèves qui viennent nous solliciter et entendre F1, nous dire « quand je suis en atelier on ne me dérange pas ».*

EB1 : *Et surtout se dire qu'elle aussi, F1 a des petits moyens. C'est dire que l'autonomie en petits moyens, c'est tout à fait acceptable, même pour ça.*

C : *D'accord.*

EB1 : *Et là, je me bats depuis la semaine dernière. Je leur rappelle à chaque fois ce qu'ils doivent faire quand ils ont fini ! C'est un peu mieux.*

Analyse Unité d'interaction

Objet de la signification attribuée par EA1: Rappeler aux élèves son indisponibilité

Étayage de la signification : expliquer avant la séance que l'on ne sera pas disponible pour répondre, faire un geste accompagnant l'élève vers l'extérieur de l'atelier ;

Ensemble des résultats attendus : que les élèves deviennent autonomes

Circonstance : Le temps de coenseignement + le temps de débriefing juste après

Règle formalisée R1EB1

R1EB1: [*« Rappeler aux élèves son indisponibilité » vaut pour « expliquer avant la séance que l'on ne sera pas disponible pour répondre », « faire un geste accompagnant l'élève vers l'extérieur de l'atelier », ce qui permet d'obtenir pour résultat « que les élèves deviennent autonomes »*].

Tableau 53 : Tableau de traitement des données extrinsèques – Circonstance de l'apprentissage – extrait du temps de classe D10.1

ETAPE DU DISPOSITIF TRANSFORMATIF	
	<p>➡ Étape 10.1: Simulation coenseignement Capacité : Connaître Type d'activité : Débriefing <i>flash</i> après observation d'une solution coplanifiée et coanalysée</p>
DONNEES EXTRINSEQUES TRAITEES	
<p><i>Extrait :</i> F1 : Quand je suis avec un groupe dirigé, les autres sont censés être en autonomie. Moi, j'ai fait abstraction, je n'ai rien entendu de ce qui s'est passé autour. EB2 : Tu arrives à être dans ta bulle ? F1 : En général, il y a l'Atsem, elle sait qu'elle doit gérer la sécurité, puis le calme. Oui, j'arrive à rester dans ma bulle, je ne vais pas m'arrêter pour aller voir ce qui se passe ailleurs. Donc, c'est vrai que je fais attention. Ça, c'est dur. EB1 : Il y a des moments, moi je leur dis : je suis occupée, je suis occupée, je suis occupée et finalement, comme par hasard. Ils arrivent à trouver des solutions. F1 [00:17:20] Et avant, de les répartir sur les activités, il faut le leur répéter. Moi, je crois que c'est tous les jours : ne venez pas me déranger. Vous avez compris en quoi consistait votre travail, vous allez jusqu'au bout et si vous avez un souci vous allez voir l'ATSEM.</p>	<p>Capture d'image au sein de l'enregistrement audio vidéo de la séquence de classe</p>
<p>R1F1: [« Travailler sur un atelier dirigé » vaut pour « expliquer avant la séance que l'on ne sera pas disponible pour répondre », « ne pas s'arrêter pour aller voir ce qui se passe », « renvoyer vers l'ATSEM en cas de souci » ce qui permet d'obtenir pour résultat « que les élèves soient autonomes »].</p>	

Tableau 54 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – extrait du temps de classe D10.2

ETAPE DU DISPOSITIF TRANSFORMATIF	
<p>The diagram illustrates the transformation device across three levels: RESEAU (top), ECOLE (middle), and CLASSE (bottom). It shows a sequence of activities from 1 to 12. Stages 1, 3, 5, 7, 9, and 11 are 'Travail équipe Coanalyse' (Cap 1-Cap 2). Stages 2, 4, 6, 8, 10, and 12 are 'Réseau Constellation' (COMPREHENSION Identifier/formaliser problème, CONNAITRE solutions décontextualisées). Stages 10.1 and 10.2 are 'Cap 3 SIMULER' and 'Cap 3 REALISER' respectively, with a note 'Situation de travail aménagé et ordinaire'. An arrow points to stage 10.2, labeled 'Étape 10.2: Travail ordinaire'.</p>	<p>Étape 10.2: Travail ordinaire Capacité : Réaliser Type d'activité : Activité ordinaire</p>
VOLET 1	
<p><i>Extrait :</i></p> <p>EB1 [00:10:29] <i>S. va sentir et va nous dire à quoi ça lui fait penser.</i></p> <p><i>e : Je ne sais pas. Je l'ai déjà senti à ma maison.</i></p> <p>EB1 : <i>Où est-ce que tu l'as senti à la maison ?</i></p> <p><i>e : Dans le jeu de ma sœur, qu'elle a eu à Noël.</i></p>	<p>Capture d'image au sein de l'enregistrement audio vidéo de la séquence de classe</p>

Tableau 55 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de classe D10.2

VOLET 2	
<p>Données intrinsèques. Extrait retranscrit de l'enregistrement audio-vidéo EAC EB1 sur temps décrit au volet 1</p>	<p>Capture d'image à l'instant de l'enregistrement audio vidéo de l'EAC</p>
Comportement et communication des acteurs	
<p>EB1 visionne l'extrait de classe de l'étape 10.2 du dispositif de formation en présence de la chercheuse. Extrait de l'entretien à ce moment de l'auto confrontation réalisée.</p> <p>C [00:10:43] <i>Qu'est-ce que tu fais là?</i></p> <p>EB1 : <i>Je reprends la première étape de F1 en donnant un gobelet par personne, sachant que je sais à quel point c'est risqué avec N., il ne lâchera pas le pot de toute l'activité.</i></p> <p>C : <i>Reprendre la première étape proposée par F1 en coenseignement, c'est donner un gobelet à chacun, chacun aura à l'esprit que c'est risqué avec N. OK.</i></p> <p>EB1 : <i>J'aimais bien, quand même, l'idée de donner un gobelet à chacun, parce qu'ils attendent leur tour, sachant qu'ils vont tous passer. Je pense qu'ils se sentent plus investis... C'est rappeler aux élèves qu'ils vont tous passer.</i></p>	

C : Et ce que tu vises à ce moment-là ?

EB1 : **Qu'ils se sentent tous investis.**

C : Tu es satisfaite ?

EB1 : (acquiesce) Pour l'instant.

Analyse Unité d'interaction

Objet de la signification attribuée par EA1 : *reprends la première étape de F1*

Étayage de la signification : *donnant un gobelet par personne*

Ensemble des résultats attendus : *qu'ils se sentent tous investis*

Règle formalisée R1EB1

R2EB1: [« Prendre la première étape de F1 » vaut pour « donner un gobelet par personne » ce qui permet d'obtenir pour résultat « qu'ils se sentent tous investis »].

Tableau 56 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – Circonstance d'apprentissage d'EB1 – extrait du temps de classe D10.1

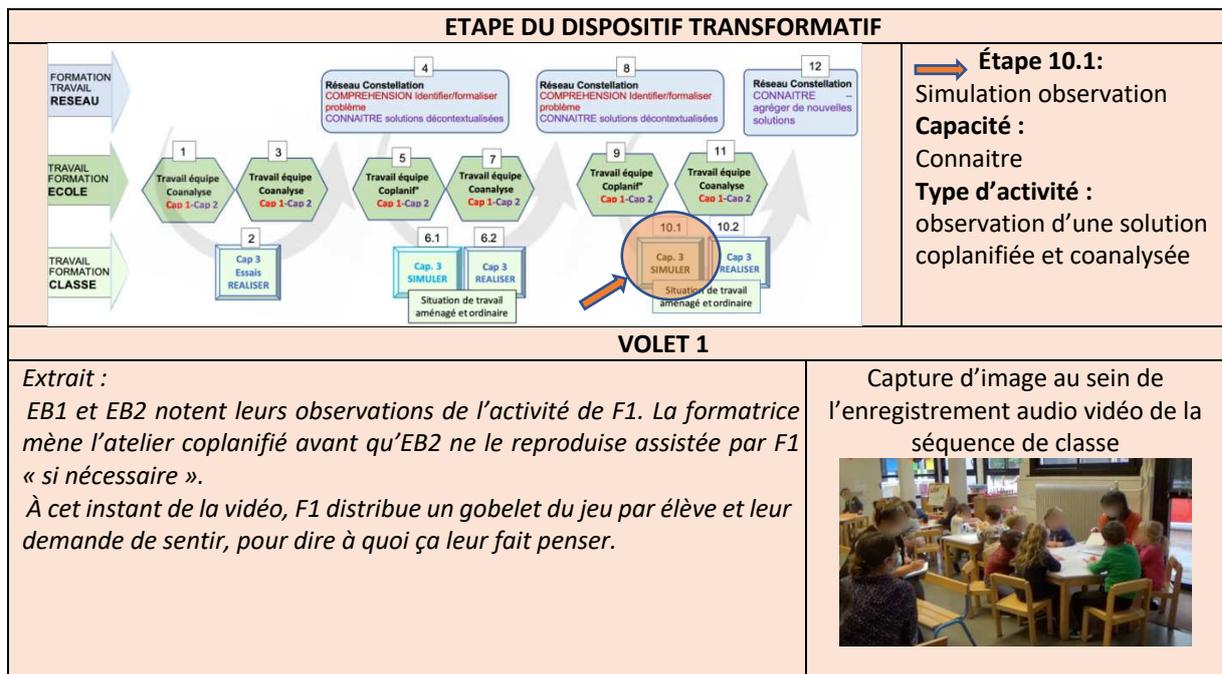


Tableau 57 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – Circonstance de l'apprentissage – extrait d'EAC d'EB1 sur le temps de classe D10.1

VOLET 2	
<p>Données intrinsèques. Extrait retranscrit de l'enregistrement audio-vidéo EAC EA1 sur temps décrit au volet 1</p>	<p>Capture d'image à l'instant de l'enregistrement audio vidéo de l'EAC</p> 
<p>Comportement et communication des acteurs</p> <p>EB1 visionne, en présence de la chercheuse, l'extrait de classe (réalisée par F1) de l'étape 10.1 du dispositif de formation</p> <p>Extrait de l'entretien à ce moment de l'auto confrontation réalisée :</p> <p>C : <i>Qu'est-ce que tu fais là ?</i></p> <p>EB1 : <i>Je note la phrase : « donner un gobelet à chaque élève ». D'ailleurs, c'est ce que je lui dis lors du débriefing. Je n'avais pas forcément pensé à cette option. Je note l'idée et celle de faire appel au vécu des élèves.</i></p> <p>C : <i>Que vises-tu à ce moment-là ?</i></p> <p>EB1 : <i>Le mettre en place dans ma classe.</i></p> <p>C : <i>Tu es satisfaite ?</i></p> <p>EB1 : <i>Oui</i></p> <p>C : <i>Quand tu as mentionné à chaque fois que c'est quelque chose que tu avais observé durant le coenseignement, on parlait de cette séance-là ?</i></p> <p>EB1 : <i>Oui, complètement.</i></p> <p>C : <i>As-tu changé des choses volontairement ?</i></p> <p>EB1 : <i>Non, volontairement, j'ai essayé de suivre les différentes étapes proposées par F1. Parce que je trouve que ça a super bien marché. Elle arrive à les garder très longtemps intéressés. Donc c'est une séance qui fonctionne et c'est riche.</i></p>	
<p>Analyse Unité d'interaction</p>	
<p><u>Objet de la signification attribuée par EA1</u> : <i>Noter ses observations</i></p> <p><u>Étayage de la signification</u> : <i>noter l'action « donner un gobelet à chaque élève », noter l'idée de « faire appel au vécu ».</i></p> <p><u>Ensemble des résultats attendus</u> : <i>reproduire le déroulé de l'atelier odorat</i></p>	
<p>Règle formalisée R2'EB1</p>	
<p>R2'EB1 : [<i>« Noter ses observations »</i> vaut pour <i>« noter l'action donner un gobelet à chaque élève », « noter l'idée de faire appel au vécu »,</i> ce qui permet d'obtenir pour résultat <i>« reproduire le déroulé de l'atelier odorat »</i>].</p>	

Tableau 58 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – Circonstance de l'apprentissage de la règle extrait du temps de classe D10.1

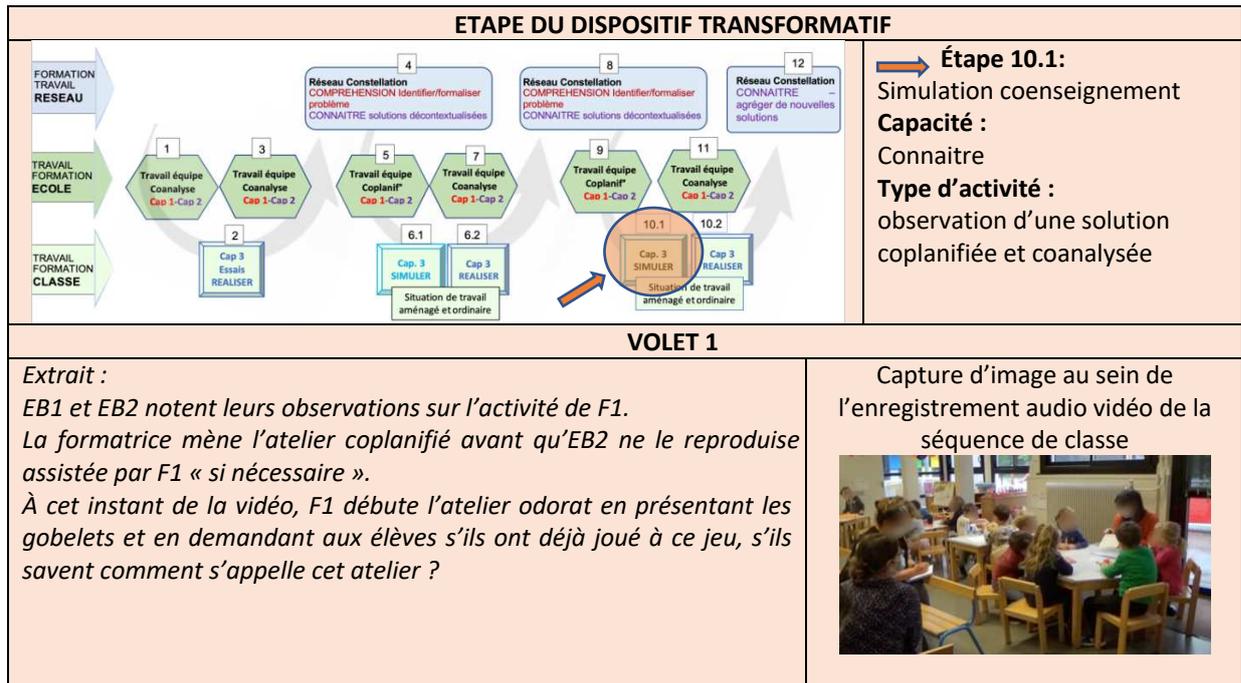


Tableau 59 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – Circonstance de l'apprentissage – extrait d'EAC d'EB1 sur le temps de classe D10.1

VOLET 2	
<p>Données intrinsèques Extrait retranscrit de l'enregistrement audio-vidéo EAC EA1 sur temps décrit au volet 1</p>	<p>Capture d'image à l'instant de l'enregistrement audio vidéo de l'EAC</p> 
<p>Comportement et communication des acteurs</p> <p>EB1 visionne l'extrait de classe de l'étape 10.1 du dispositif de formation en présence de la chercheuse. Extrait de l'entretien à ce moment de l'auto confrontation réalisée.</p> <p><i>C : [00:56:41] Qu'est-ce que tu fais là?</i> <i>EB1 : Je vais noter les différentes étapes et les questions posées par F1</i> <i>C : Noter les différentes étapes... et si je dois le faire à ta place... ?</i> <i>EB1 : C'est, 1...Question sur l'odorat : avec quoi sent-on ? Le nez. Mais du coup, j'ai raté « ça s'appelle l'odorat ». En fait, je pensais que F1 posait la question... Ça va trop vite !</i> <i>C : Qu'est-ce que tu vises ?</i> <i>EB1 : Je vis à pouvoir modifier la séance, modifier Les étapes qu'on avait prévu et pouvoir mener la séance après.</i> <i>C : Tu es satisfaite ?</i> <i>EB1 : Satisfaite d'observer F1 et les différentes phases, moins satisfaite de ma prise de note.</i></p>	
<p>Analyse Unité d'interaction</p> <p><u>Objet de la signification attribuée par EA1</u> : Noter les différentes étapes et les questions posées par F1 <u>Étayage de la signification</u> : « noter la première question posée », « ne pas parvenir à noter la suite » <u>Ensemble des résultats attendus</u> : pouvoir modifier la séance prévue initialement pour pouvoir la mener ensuite.</p>	
<p>Règle formalisée R3'EB1</p> <p>R3'EB1 : [« Noter les différentes étapes et les questions observées » vaut pour « noter la première question posée », « ne pas parvenir à noter la suite », ce qui permet d'obtenir pour résultat « pouvoir modifier la séance prévue initialement pour pouvoir la mener ensuite »].</p>	

Tableau 60 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – extrait du temps de classe D10.2

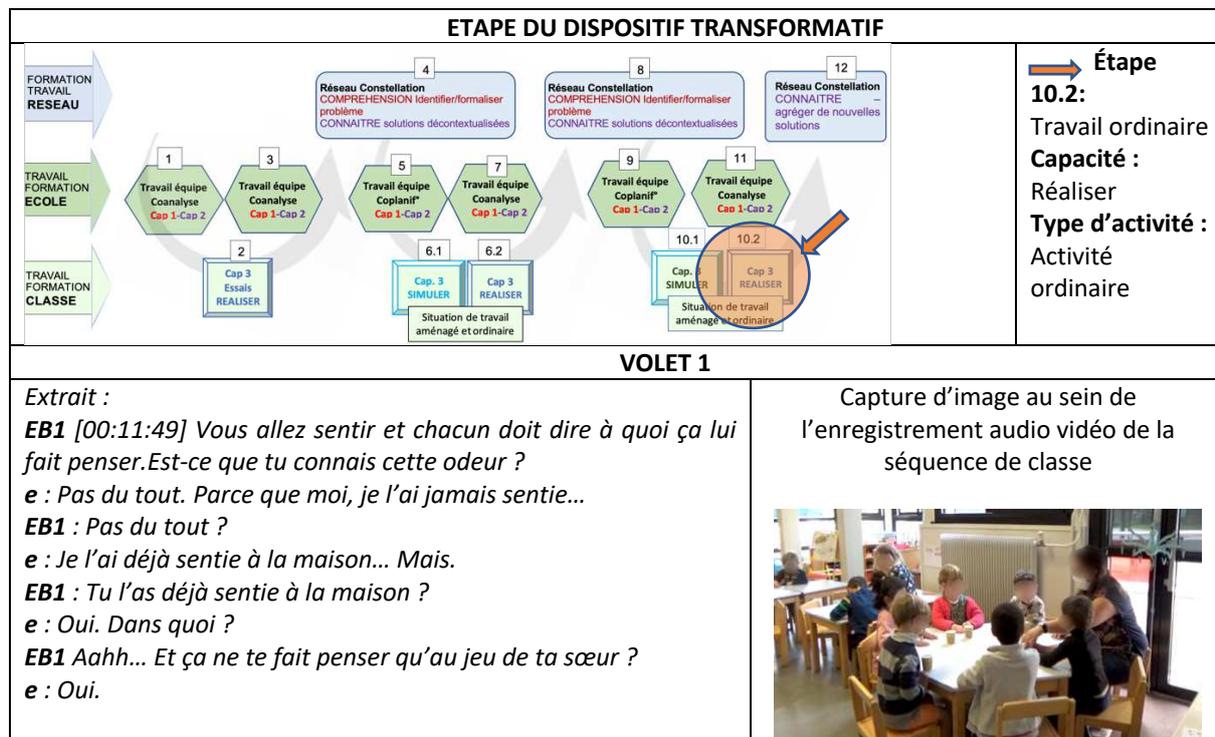


Tableau 61 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de classe D10.2

VOLET 2	
<p>Données intrinsèques. Extrait retranscrit de l'enregistrement audio-vidéo EAC EA1 sur temps décrit au volet 1</p>	<p>Capture d'image à l'instant de l'enregistrement audio vidéo de l'EAC</p> 
<p>Comportement et communication des acteurs</p> <p>EB1 visionne l'extrait de classe de l'étape 10.2 du dispositif de formation en présence de la chercheuse.</p> <p>Extrait de l'entretien à ce moment de l'auto confrontation réalisée.</p> <p>C [00:12:12] <i>Qu'est-ce que tu fais là ?</i></p> <p>EB1 : <i>Je le questionne sur son vécu personnel, si cette odeur lui rappelle quelque chose.</i></p> <p>C : <i>Si je dois le faire ...</i></p> <p>EB1 : <i>C'est lui demander s'il connaît cette odeur. Où est-ce qu'il l'a déjà sentie ? Si c'est à la maison, dans quelles circonstances ? Et là, je me retrouve un peu bloquée parce que c'est le jeu de sa sœur. J'imagine un jeu sensoriel, qui ne va pas parler aux autres du tout.</i></p> <p>C : [13 :03] <i>Et ce que tu vises ?</i></p> <p>EB1 : <i>Le but, c'est de trouver un vécu personnel qui parle à tout le monde. Pas uniquement à l'élève, mais à tous. Et c'est pour ça que je vais chercher auprès des autres, des éléments qui puissent aider, compléter...</i></p> <p>C : <i>Tu es satisfaite ?</i></p> <p>EB1 : <i>J'aurais préféré une réponse plus... Mais sinon la manière de faire. Oui,</i></p> <p>C : <i>Ça vient aussi du coenseignement ?</i></p> <p>EB1 : <i>Oui, tout. Tout vient du coenseignement : toutes les phases qui ont été proposées... On n'y avait pas pensé avant et elles fonctionnaient très bien. Donc oui, on peut dire que tout vient du coenseignement, oui.</i></p>	
<p>Analyse Unité d'interaction</p>	
<p><u>Objet de la signification attribuée par EA1</u>: « Questionner sur son vécu personnel »</p> <p><u>Étayage de la signification</u> : « demander si l'élève connaît cette odeur », « demander où est-ce qu'il l'a déjà sentie » « demander dans quelles circonstances il a senti cette odeur »</p> <p><u>Ensemble des résultats attendus</u> : « c'est de trouver un vécu personnel qui parle à tout le monde »</p>	
<p>Règle formalisée R3EB1</p>	
<p>R3EB1 : [« Questionner sur son vécu personnel » vaut pour « demander si l'élève connaît cette odeur », « demander où est-ce qu'il l'a déjà sentie », « demander dans quelles circonstances il a senti cette odeur », ce qui permet d'obtenir pour résultat « de trouver un vécu personnel qui parle à tout le monde »].</p>	

Tableau 62 : Tableau de traitement des données extrinsèques – extrait du temps de classe D10.1
– Circonstance de l'apprentissage de la règle extrait du temps de classe D10.1

ETAPE DU DISPOSITIF TRANSFORMATIF	
	<p>➔ Étape 10.1: Simulation coenseignement</p> <p>Capacité : Connaitre</p> <p>Type d'activité : Débriefing <i>flash</i> après observation d'une solution coplanifiée et coanalysée</p>
DONNEES EXTRINSEQUES TRAITÉES	
<p>Extrait :</p> <p>EB1 : <i>Moi, ce que j'ai trouvé vraiment intéressant, c'est le fait qu'ils n'ouvrent pas les pots avant la fin. Il n'y a pas de validation avec la vue.</i></p> <p>F1 [00:03:26] <i>Pas de validation visuelle tout à fait.</i></p> <p>EB1 [00:03:29] <i>Au début, je me suis dit, j'avais des doutes : est-ce que ça peut fonctionner s'ils n'ont que l'odeur et en fait oui, grâce à leur ressenti.</i></p> <p>F1 [00:03:43] <i>Oui, dès le départ, vous avez vu. Je suis parti de leurs représentations initiales. Je voulais vraiment qu'ils puissent dire ce que ça leur évoquait. Et après, on en arrive vite à cerner les enfants qui sont très observateurs, très curieux à la maison, parce que forcément, c'est de la maison. Mis à part qu'ici aussi, il y a des apprentissages qui sont faits. Et donc, à partir du moment où on découvre le monde, c'est l'inconnu, si on parvient à mettre déjà une image, ça peut impulser la curiosité, pour affiner ce qui se passe vraiment, ce que vaut vraiment cette découverte.</i></p>	<p>Capture d'image au sein de l'enregistrement audio vidéo de la séquence de classe</p>
<p>RF1 : Dès le départ, partir de leurs représentations initiales pour que les élèves puissent dire ce que cela leur évoque.</p>	

Tableau 63 : Tableau de traitement des données extrinsèques – Circonstance de l'extrait du temps de coenseignement – débriefing D10.1

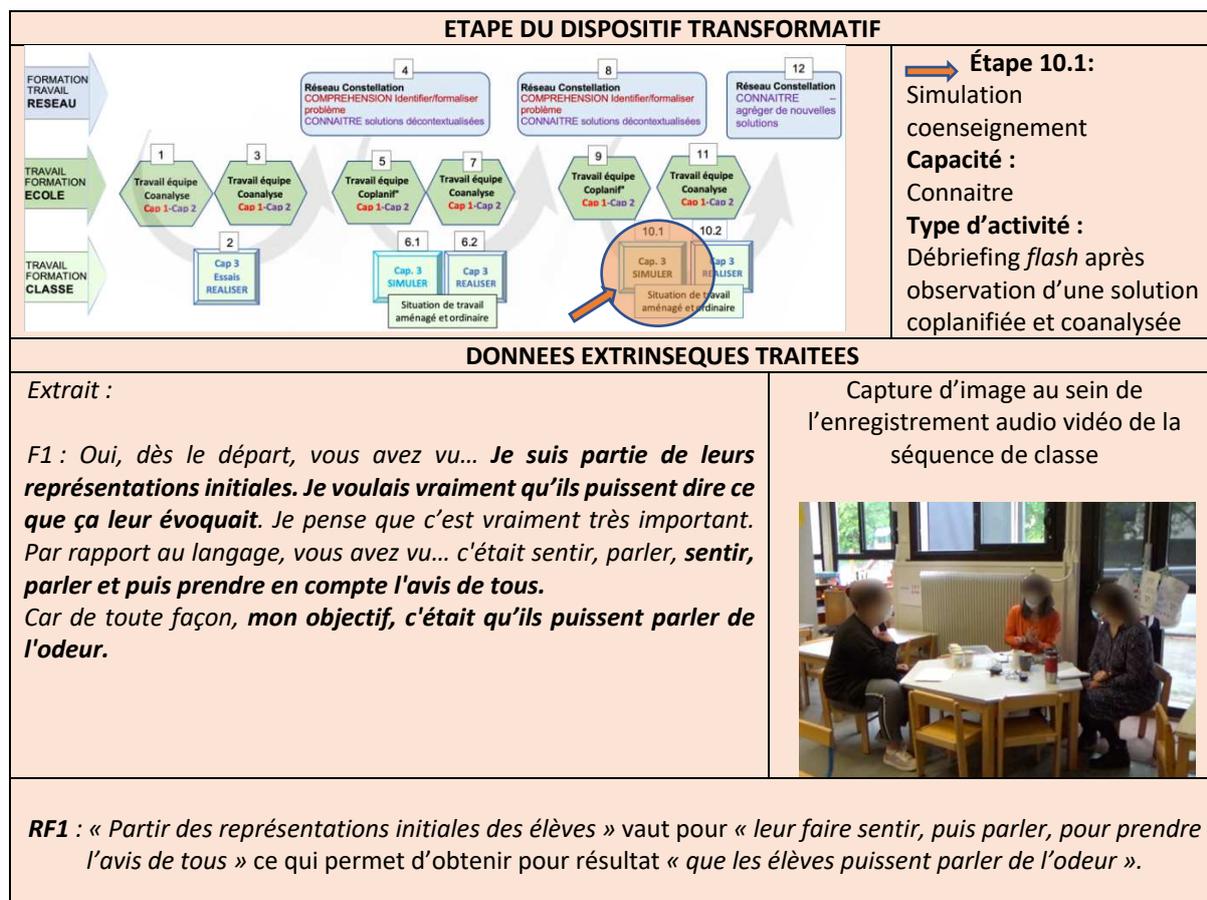


Tableau 64 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – extrait du temps de classe D10.2

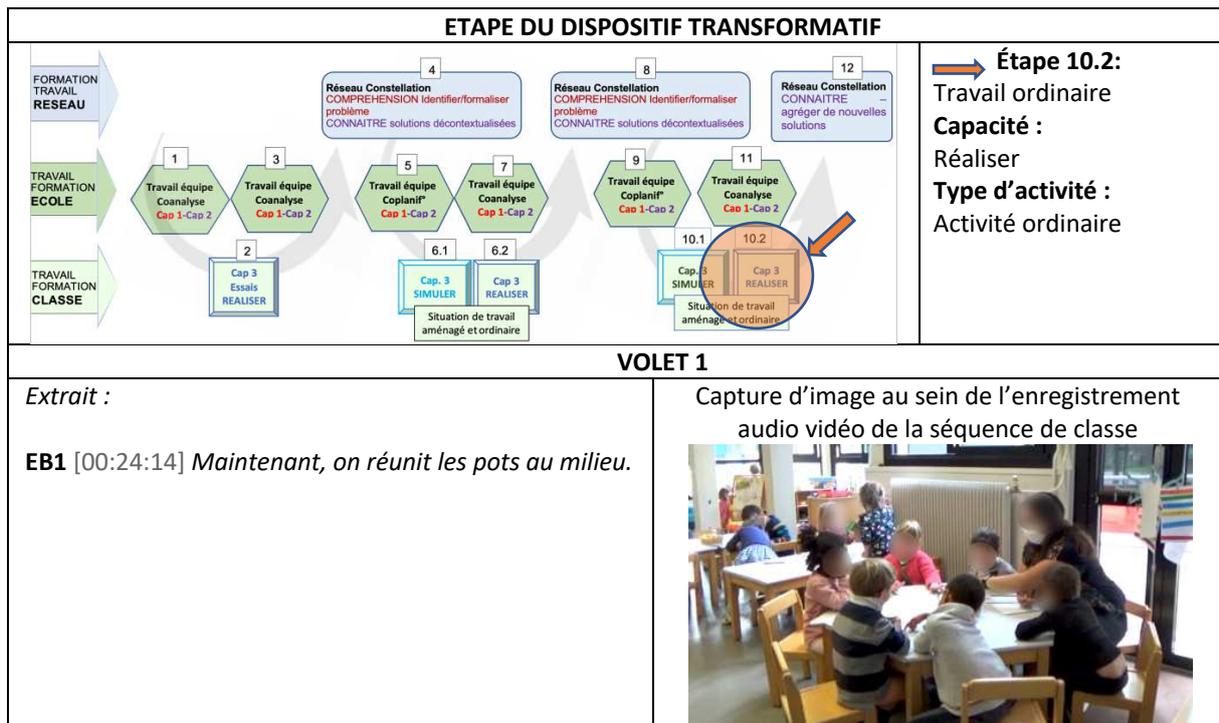


Tableau 65 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de classe D10.2

VOLET 2	
Données intrinsèques. Extrait retranscrit de l'enregistrement audio-vidéo EAC EB1 sur temps décrit au volet 1	Capture d'image à l'instant de l'enregistrement audio vidéo de l'EAC
	
Comportement et communication des acteurs	
<p>EB1 visionne l'extrait de classe de l'étape 10.2 du dispositif de formation en présence de la chercheuse.</p> <p>Extrait de l'entretien à ce moment de l'auto confrontation réalisée :</p> <p>EB1 : J'utilise l'autre activité que F1 avait proposée : distribuer les pots pour faire un tour tout en se rappelant du tour d'avant, afin de remobiliser les caractéristiques.</p> <p>C : Là, ce que tu vises, c'est de remobiliser les caractéristiques du tour d'avant ?</p> <p>EB1 : Pour qu'ils puissent ensuite jouer seuls. Enfin, le but (geste de la main « à long terme »), c'est qu'ils jouent seuls dans cette activité.</p> <p>C : Si je dois le faire ta place...</p> <p>EB1 : C'est donc remélanger les pots qu'on a déjà utilisés en essayant de ne pas redonner le même aux enfants. Et recommencer. Alors, là, je ne questionne pas, je demande juste à quelle odeur ils pensent.</p> <p>C : Ça vient aussi de l'expérience du coenseignement, ça ?</p> <p>EB1 : Alors oui, du coenseignement...</p>	
Analyse Unité d'interaction	
<p><u>Objet de la signification attribuée par EA1:</u> « Utiliser l'autre activité de F1 »</p> <p><u>Étayage de la signification :</u> « remélanger les pots qu'on a déjà utilisés », « distribuer les pots pour faire un tour » « ne pas redonner le même aux enfants »</p> <p><u>Ensemble des résultats attendus :</u> « remobiliser les caractéristiques pour qu'à terme ils jouent seuls ».</p>	
Règle formalisée R4EB1	
<p>R4EB1 : [« Utiliser l'autre activité de F1 » vaut pour « remélanger les pots qu'on a déjà utilisés », « distribuer les pots pour faire un tour », « ne pas redonner le même aux enfants », ce qui permet d'obtenir pour résultat « remobiliser les caractéristiques pour qu'à terme ils jouent seuls »].</p>	

Tableau 66 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – extrait du temps de classe D10.2

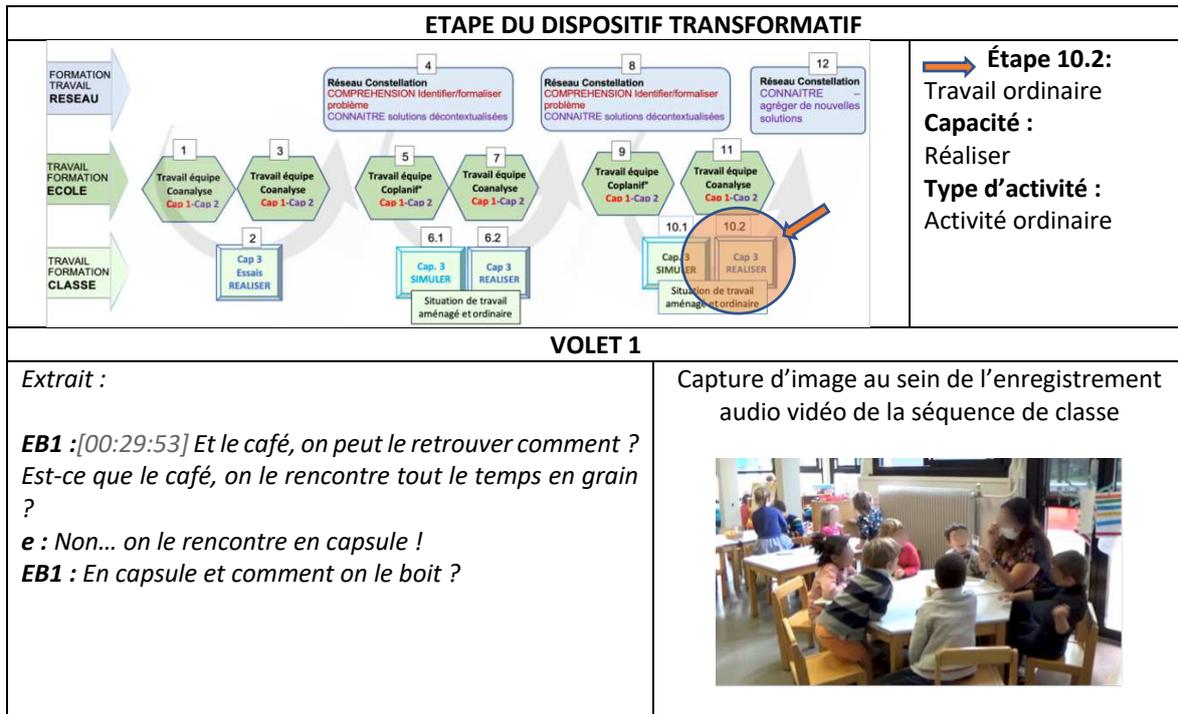


Tableau 67 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EB1 sur le temps de classe D10.2

VOLET 2	
<p>Données intrinsèques Extrait retranscrit de l'enregistrement audio-vidéo EAC EA1 sur temps décrit au volet 1</p>	<p>Capture d'image à l'instant de l'enregistrement audio vidéo de l'EAC</p> 
<p>Comportement et communication des acteurs</p> <p>EB1 visionne l'extrait de classe de l'étape 10.2 du dispositif de formation en présence de la chercheuse. Extrait de l'entretien à ce moment de l'auto confrontation réalisée.</p> <p>C : <i>Qu'est-ce que tu fais, là ?</i></p> <p>EB1 [00:29:59] <i>Heu... je remobilise, Heu... C'est vrai que pendant l'atelier de F1, j'ai percuté. Je n'avais pas percuté avant... Mais le poivre, elle a parlé du poivre, qui était en grain sur la photo et du poivre qui était moulu dans le gobelet. Et c'est vrai, que quand on propose même la vanille, ça ne me serait pas venu à l'idée d'expliquer pourquoi il y a une différence entre le dessin de la vanille et ce qu'il y a dans le pot. Et en fait c'est super important. Donc j'ai percuté en voyant F1 faire.</i></p> <p>C : <i>Donc... Là (la chercheuse montre l'écran), si on en reparle. C'est...</i></p> <p>EB1 : <i>C'est réutiliser ce que j'ai trouvé de percutant dans l'atelier de F1. C'est questionner les enfants sur l'image, en posant la question : est-ce que cet aliment on le rencontre uniquement comme ça ? Faire rappel aussi à ce qu'ils voient à la maison, au vécu personnel. C'est les questionner aussi sur les questions qu'ils ne se posent pas : ici, il y a des grains de café... Mais à la récréation, la maîtresse boit du café liquide. Ils ne se posent pas forcément la question.</i></p> <p>C : <i>Que vises-tu à ce moment-là ?</i></p> <p>EB1 : <i>Enrichir leur vocabulaire et les connaissances sur les odeurs.</i></p> <p>C : <i>Tu es satisfaite ?</i></p> <p>EB1 : <i>Je ne sais pas si c'est passé dans ce groupe, mais sur les autres oui.</i></p>	
<p>Analyse Unité d'interaction</p> <p><u>Objet de la signification attribuée par EA1:</u> <i>remobiliser la phase proposée par F1, interroger les élèves sur les différents états des aliments sentis, observés.</i></p> <p><u>Étayage de la signification :</u> <i>questionner les enfants sur l'image, poser la question : est-ce que cet aliment on le rencontre uniquement comme ça,</i></p> <p><u>Ensemble des résultats attendus :</u> <i>Enrichir leur vocabulaire et les connaissances sur les odeurs.</i></p>	
<p>Règle formalisée R5EB1</p> <p>R5EB1 : [<i>« Remobiliser les propositions de F1 » vaut pour « questionner les élèves sur l'image », «questionner les élèves sur les différents états de l'aliment », ce qui permet d'obtenir pour résultat «enrichir leur vocabulaire et les connaissances sur les odeurs.»</i>].</p>	

Tableau 68 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – extrait du temps de classe D10.2

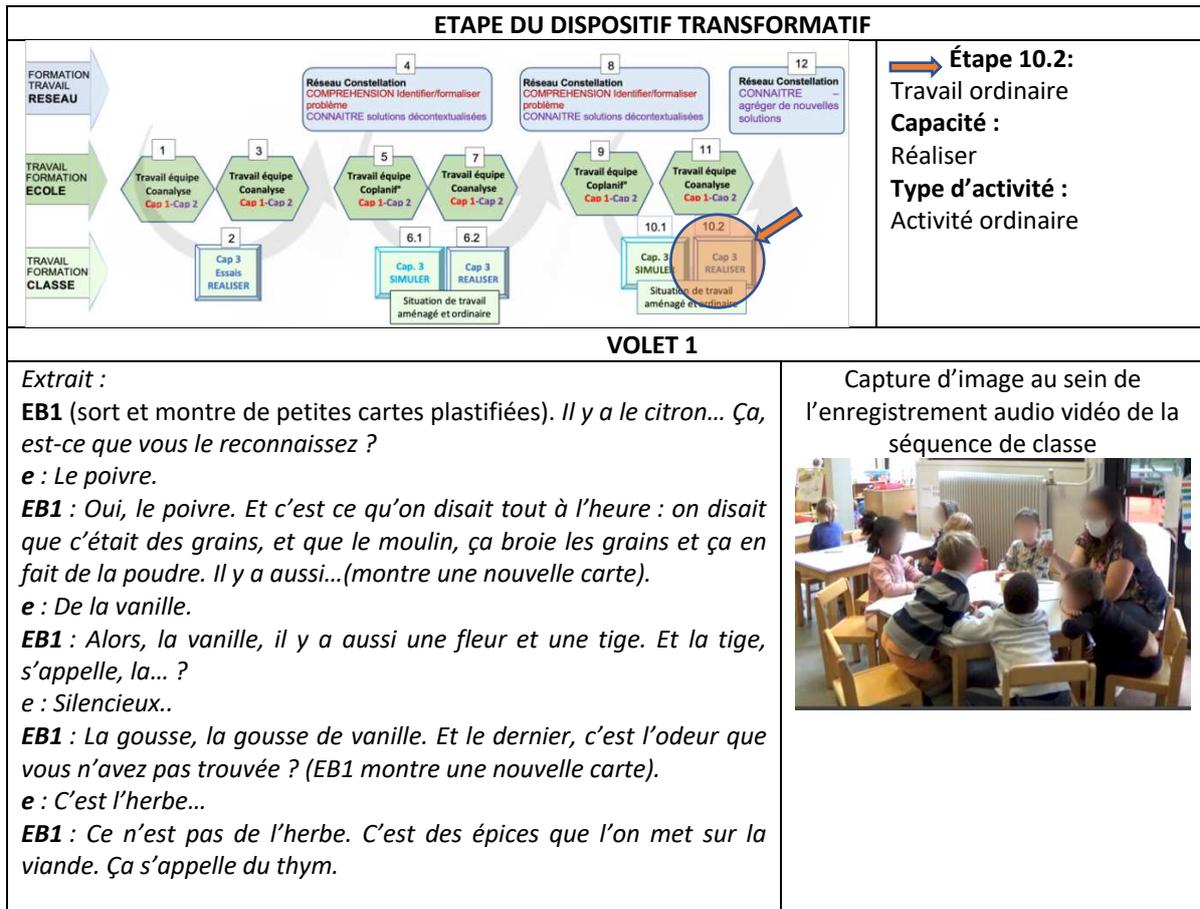


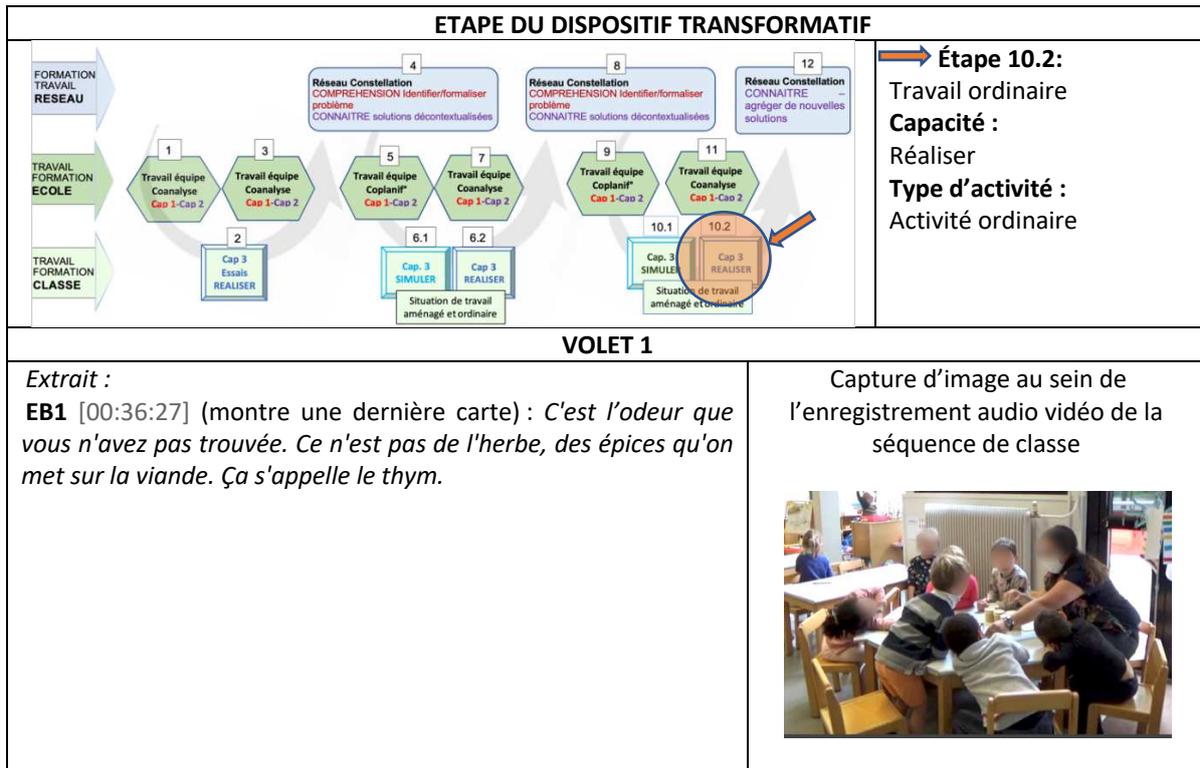
Tableau 69 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EB1 sur le temps de classe D10.2

VOLET 2	
<p>Données intrinsèques. Extrait retranscrit de l'enregistrement audio-vidéo EAC EA1 sur temps décrit au volet 1</p>	<p>Capture d'image à l'instant de l'enregistrement audio vidéo de l'EAC</p>
	
<p>Comportement et communication des acteurs</p> <p>EB1 visionne l'extrait de classe de l'étape 10.2 du dispositif de formation en présence de la chercheuse. Extrait de l'entretien à ce moment de l'auto confrontation réalisée.</p> <p><i>C [00:32:05] Qu'est-ce que tu fais, là ?</i></p> <p>EB1 : J'apporte du vocabulaire avec l'image pour l'associer à l'odeur et au gobelet.</p> <p><i>C : Si je dois faire à ta place ?</i></p> <p>EB1 : C'est apporter un nouveau matériel, un nouvel outil, la carte du « mot image ». Parce qu'on n'a toujours pas découvert, associé la vue... Pour l'instant on n'a fait que l'odorat. Donc c'est associer un mot-image aux caractéristiques de l'odeur pour ensuite observer à l'intérieur.</p> <p><i>C : Si je dois le faire à ta place, c'est sortir du nouveau matériel, les cartes images tu m'as dit...</i></p> <p>EB1 : Reprendre les gobelets que tu viens d'utiliser précédemment et leur dire d'associer une image à une odeur.</p> <p><i>C : Et ce que tu vises ?</i></p> <p>EB1 : Qu'ils associent les caractéristiques d'une odeur avec une image. Sachant qu'avant l'intervention de F1, moi, j'aurais pensé dévoiler directement le visuel. Mais en fait, je pense que c'est beaucoup mieux de passer d'abord par la description des odeurs, et ce qu'en disent les camarades. Pour que l'odeur, elle, reste ancrée, qu'ils aient un souvenir de l'odeur.</p>	
<p>Analyse Unité d'interaction</p> <p>Objet de la signification attribuée par EA1: <i>Apporte du vocabulaire avec l'image</i></p> <p>Étayage de la signification : « reprendre les gobelets utilisés sur la phase précédente de l'atelier dirigé », « demander aux élèves d'associer une odeur à une image »</p> <p>Ensemble des résultats attendus : « Permettre aux élèves d'associer les caractéristiques d'une odeur avec une image ».</p>	
<p>Règle formalisée R6EB1</p> <p>R6EB1 : [« Apporter du vocabulaire avec l'image » vaut pour « reprendre les gobelets que tu viens d'utiliser », « leur demander d'associer une image à une odeur », ce qui permet d'obtenir pour résultat « enrichir leur vocabulaire et les connaissances sur les odeurs »].</p>	

Tableau 70 : Tableau de traitement des données extrinsèques – Circonstance de l'apprentissage : extrait du temps de coenseignement – débriefing D10.1

ETAPE DU DISPOSITIF TRANSFORMATIF	
<p>The diagram illustrates the transformation device across three levels: FORMATION TRAVAIL RESEAU, TRAVAIL FORMATION ECOLE, and TRAVAIL FORMATION CLASSE. It shows a sequence of steps from 1 to 12. Step 10.1 is highlighted with a red circle and an arrow, indicating it is the focus of the current stage. Step 10.1 is labeled 'Cap. 3 SIMULER' and is part of a 'Situation de travail aménagée et ordinaire'. Other steps include 'Travail équipe Coanalyse', 'Travail équipe Coplanif', and 'Réseau Constellation'.</p>	<p>Étape 10.1: Simulation coenseignement</p> <p>Capacité : Connaître</p> <p>Type d'activité : Débriefing <i>flash</i> après observation d'une solution coplanifiée et coanalysée</p>
DONNEES EXTRINSEQUES TRAITEES	
<p>Extrait :</p> <p>F1 : <i>Ensuite, qu'on puisse observer cette odeur, et cette odeur, on l'associe à quoi ? On essaie d'apporter le plus de vocabulaire possible. Le café, il est en grain. Après, c'est vrai qu'on le retrouve sous forme moulu. Pourquoi il est moulu ? On l'a écrasé. Donc, on essaie aussi de développer un peu cette logique : d'un même élément, quelles sont les représentations qu'il peut avoir.</i></p> <p>J'ai amené carrément l'image. Et puis, faire la comparaison, voilà comment la voir, comment on peut voir cette plante et comment elle l'est aussi... Par exemple, la vanille à la fleur, la gousse. Et en fait, on peut, on en extrait du liquide et là, on fait. Ils ont donc identifié les odeurs. Ils ont pu visualiser, donc se faire une représentation mentale de l'élément et associer le concept mot.</p>	<p>Capture d'image au sein de l'enregistrement audio vidéo de la séquence de classe</p> <p>The photograph shows three children sitting around a small table in a classroom. They appear to be engaged in a hands-on activity, possibly related to the lesson on odors and textures mentioned in the text. One child is wearing a red shirt, another a dark shirt, and the third a patterned shirt. They are looking at something on the table.</p>
<p>R3F1 : [« Apporter le vocabulaire » vaut pour « questionner les élèves à partir de l'image », « apporter les différentes représentations » (grain, moulu, etc...) » ce qui permet d'obtenir pour résultat « que les élèves aient une représentation mentale et l'associent au mot »].</p>	

Tableau 71 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – extrait du temps de classe D10.2



➔ **Étape 10.2:**
 Travail ordinaire
Capacité :
 Réaliser
Type d'activité :
 Activité ordinaire

Tableau 72 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EB1 sur le temps de classe D10.2

VOLET 2	
<p>Données intrinsèques. Extrait retranscrit de l'enregistrement audio-vidéo EAC EA1 sur temps décrit au volet 1</p>	<p>Capture d'image à l'instant de l'enregistrement audio vidéo de l'EAC</p> 
<p>Comportement et communication des acteurs</p>	
<p>EB1 visionne l'extrait de classe de l'étape 10.2 du dispositif de formation en présence de la chercheuse. Extrait de l'entretien à ce moment de l'auto confrontation réalisée.</p> <p><i>C [00:36:52] Qu'est-ce que tu fais là?</i></p> <p>EB1 : J'apporte mon vocabulaire qui n'a pas été trouvé.</p> <p><i>C : D'accord, si je devais le faire à ta place ?</i></p> <p><i>EB1 : Donc je commence par montrer l'image en espérant que ça parle à quelqu'un. Ça ne parle à personne. Donc, j'apporte le vocabulaire parce que je me dis que ce n'est pas la peine de galérer pour trouver le vocabulaire. Donc je préfère leur donner directement.</i></p> <p><i>C : Et ce que tu vises du coup ?</i></p> <p>EB1 : apporter ce nouveau mot à associer à l'odeur.</p> <p><i>C : Tu es satisfaite de ça ? D'apporter le mot quand personne ne sait ?</i></p> <p><i>EB1 : Oui. Oui.</i></p> <p><i>C : D'où ça vient ?</i></p> <p><i>EB1 : À la discussion (lors du débriefing après le coenseignement), je crois que j'ai posé la question à F1 : « comment on fait quand on a le mot qui ne vient pas ? ». Et F1 m'a dit : « on le leur donne ».</i></p>	
<p>Analyse Unité d'interaction</p>	
<p><u>Objet de la signification attribuée par EA1:</u> Apporter le vocabulaire qui n'a pas été trouvé.</p> <p><u>Étayage de la signification :</u> montrer l'image en espérant que ça parle à quelqu'un, constater qu'il n'y pas de proposition, apporter le vocabulaire</p> <p><u>Ensemble des résultats attendus :</u> Apporter du nouveau vocabulaire pour l'associer au mot.</p>	
<p>Règle formalisée R7EB1</p>	
<p>R7EB1 : [« Apporter le vocabulaire qui n'a pas été trouvé » vaut pour « montrer l'image en espérant que ça parle à quelqu'un », « constater qu'il n'y pas de proposition », « apporter le vocabulaire » ce qui permet d'obtenir pour résultat « apporter du nouveau vocabulaire aux élèves pour qu'ils l'associent au mot »].</p>	

Tableau 73 : Tableau de traitement des données extrinsèques – Circonstance de l'apprentissage : extrait du temps de coenseignement – débriefing D10.1

ETAPE DU DISPOSITIF TRANSFORMATIF	
	<p>➔ Étape 10.1: Simulation coenseignement</p> <p>Capacité : Connaître</p> <p>Type d'activité : Débriefing <i>flash</i> après observation d'une solution coplanifiée et coanalysée</p>
DONNEES EXTRINSEQUES TRAITEES	
<p>Extrait :</p> <p>F1 : Et puis, de toute façon, mon objectif, c'était donc qu'ils puissent parler de l'odeur. Ensuite, qu'on puisse observer cette odeur et cette odeur, on l'associe à quoi ? On essaie d'apporter le plus de vocabulaire possible. J'ai amené carrément l'image.</p> <p>EB1 : Et comment on fait, si on a un problème parce qu'un gobelet n'inspire rien à personne ?</p> <p>F1 : Moi, j'aurais dit ce que ça m'aurait évoqué.</p>	<p>Capture d'image au sein de l'enregistrement audio vidéo de la séquence de classe</p>
<p>R4F1 : [« Apporter le vocabulaire » vaut pour « faire le constat qu'il n'y a pas de proposition », « donner le mot et son évocation » ce qui permet d'obtenir pour résultat « que les élèves puissent parler de l'odeur »].</p>	

Tableau 74 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – extrait du temps de classe D10.2

ETAPE DU DISPOSITIF TRANSFORMATIF	
	<p>➔ Étape 10.2: Travail ordinaire</p> <p>Capacité : Réaliser</p> <p>Type d'activité : Activité ordinaire</p>
VOLET 1	
<p>Extrait :</p> <p>EB1 : On vérifie celui-là, vous me dites tous que c'est du poivre. On vérifie</p>	<p>Capture d'image au sein de l'enregistrement audio vidéo de la séquence de classe</p>



Tableau 75 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EB1 sur le temps de classe D10.2

VOLET 2	
<p>Données intrinsèques. Extrait retranscrit de l'enregistrement audio-vidéo EAC EA1 sur temps décrit au volet 1</p>	<p>Capture d'image à l'instant de l'enregistrement audio vidéo de l'EAC</p>
<p>Comportement et communication des acteurs</p> <p>EB1 visionne l'extrait de classe de l'étape 10.2 du dispositif de formation en présence de la chercheuse. Extrait de l'entretien à ce moment de l'auto confrontation réalisée.</p> <p>C [00:40:25] : <i>Qu'est-ce que tu fais là?</i></p> <p>EB1 : <i>On associe le visuel. On vérifie l'intérieur des gobelets, on vérifie ce qu'on dit depuis le début.</i></p> <p>C : <i>Ce que tu vises c'est associer le visuel ou c'est vérifier ce que les gobelets contiennent ? Parce que pour moi, entre une image d'un élément et l'élément, ce n'est pas pareil.</i></p> <p>EB1 : <i>Oui, c'est la validation et la vérification.</i></p> <p>C : <i>Donc si je dois faire à ta place, qu'est-ce que je fais ?</i></p> <p>EB1 : <i>Ils ont associé le gobelet avec l'image. Et du coup, maintenant, on ouvre le gobelet pour dévoiler et vérifier qu'il y vraiment des choses à l'intérieur !</i></p> <p>C : <i>Qu'est-ce que tu vises à ce moment-là ?</i></p> <p>EB1 : <i>Je dirais qu'ils photographient, qu'ils vérifient. Ainsi, quand ils joueront seuls, qu'ils puissent s'auto évaluer lorsqu'ils ouvrent le gobelet. Par exemple, pour la vanille, c'est pas évident.</i></p> <p>C : <i>Et tu t'es satisfaite de cela ?</i></p> <p>EB1 : <i>Cette étape ? Oui.</i></p> <p>C : <i>Et ça vient d'où ?</i></p> <p>EB1 : <i>De F1.</i></p>	
<p>Analyse Unité d'interaction</p>	
<p><u>Objet de la signification attribuée par EA1:</u> « associer le visuel »</p> <p><u>Étayage de la signification :</u> « avoir fait associer un gobelet à son image », « ouvrir pour dévoiler et vérifier à l'intérieur du gobelet »</p> <p><u>Ensemble des résultats attendus :</u> L'autonomie des élèves et leur auto-évaluation</p>	

Règle formalisée R8EB1

R8EB1 : [*« Associer le visuel »* vaut pour *« avoir fait associer un gobelet à son image »*, *« ouvrir pour dévoiler et vérifier à l'intérieur du gobelet »* ce qui permet d'obtenir pour résultat *« travailler l'autonomie des élèves et leur auto-évaluation »*].

Tableau 76 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – extrait du temps de classe D10.2 – Circonstance de l'apprentissage informel d'EB1

ETAPE DU DISPOSITIF TRANSFORMATIF	
	<p>➡ Étape 10.2: Travail ordinaire Capacité : Réaliser Type d'activité : Activité ordinaire</p>
VOLET 1	
<p>Extrait :</p> <p>EB1 : <i>Qu'est-ce qu'on a appris aujourd'hui ?</i> <i>e : Les odeurs !</i> EB1 : <i>On a appris à reconnaître les odeurs, à sentir pour reconnaître les odeurs...</i></p>	<p>Capture d'image au sein de l'enregistrement audio vidéo de la séquence de classe</p>

Tableau 77 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EB1 sur le temps de classe D10.2

VOLET 2	
<p>Données intrinsèques. Extrait retranscrit de l'enregistrement audio-vidéo EAC EA1 sur temps décrit au volet 1</p>	<p>Capture d'image à l'instant de l'enregistrement audio vidéo de l'EAC</p>
<p>Comportement et communication des acteurs</p> <p>EB1 visionne l'extrait de classe de l'étape 10.2 du dispositif de formation en présence de la chercheuse. Extrait de l'entretien à ce moment de l'auto confrontation réalisée.</p> <p>C : [00:47:39] <i>Qu'est-ce que tu fais là ?</i></p> <p>EB1 : <i>Je pointe, comme F1 l'avait fait dans le coenseignement, les apprentissages de l'activité. Les verbaliser vraiment, leur demander d'abord ce qu'ils ont appris. Donc, c'est mettre en mots les apprentissages qui ont été travaillés, avec l'espoir qu'il reste une idée de ce qu'ils ont évoqué.</i></p> <p>C : <i>Qu'est-ce que tu vises ?</i></p> <p>EB1 : <i>Faire un bilan de l'activité.</i></p>	

C : Tu as l'air de dire que ça vient du coenseignement ?

EB1 : Oui.

Analyse Unité d'interaction

Objet de la signification attribuée par EA1: *mettre en mots les apprentissages qui ont été travaillé*

Étayage de la signification : *leur demander d'abord ce qu'ils ont appris, verbaliser les apprentissages réalisés*

Ensemble des résultats attendus : *Faire un bilan de l'activité.*

Règle formalisée R9EB1

R9EB1 : [« *Mettre en mots les apprentissages qui ont été travaillés* » vaut pour « *demander aux élèves ce qu'ils ont appris* », « *verbaliser les apprentissages réalisés* », ce qui permet d'obtenir pour résultat « *faire un bilan de l'activité* »].

Annexe 11 : exemple d'un apprentissage informel d'EB1 au cours du dispositif de formation

Tableau 78 : VOLET 1 – Tableau de traitement des données extrinsèques – extrait du temps de classe D6.2

ETAPE DU DISPOSITIF TRANSFORMATIF	
<p>FORMATION TRAVAIL RESEAU</p> <p>TRAVAIL FORMATION ECOLE</p> <p>TRAVAIL FORMATION CLASSE</p>	<p>➔ Étape D6.2: Travail en contexte ordinaire Capacité : réaliser Type d'activité : Réaliser en contexte ordinaire de classe</p>
VOLET 1	
<p>Extrait :</p> <p>EB1 [47 :30] : Bonjour S. C'est toi qui es responsable de la date avec E. aujourd'hui. Vous êtes deux et aujourd'hui il y a une nouveauté (...) e : (L'enfant prend une étiquette et questionne l'enseignante) : On le met là ? EB1 : Oui. e : Et pourquoi on ne le met pas là ? (L'enfant pointe le grand tableau en hauteur sur lequel il travaille d'ordinaire). EB1 : Parce que moi ensuite, je veux que vous écriviez aussi. Je vais chercher E. EB1 : Moi, je veux que vous l'écriviez en entier ici. C'est parti, vous pouvez faire un mot chacun.</p>	<p>Capture d'image au sein de l'enregistrement audio vidéo de la séquence de classe</p>

Tableau 79 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de classe D6.2

VOLET 2	
<p>Données intrinsèques. Extrait retranscrit de l'enregistrement audio-vidéo EAC EB1 sur temps décrit au volet 1</p>	<p>Capture d'image à l'instant de l'enregistrement audio vidéo de l'EAC</p>
Comportement et communication des acteurs	
<p>EB1 visionne l'extrait de simulation de classe de l'étape 6.1 du dispositif de formation en présence de la chercheuse.</p> <p>C : Qu'est-ce que tu fais là ? Tu m'as signalé en début d'entretien que tu avais transformé ta manière de gérer le rituel de la date du jour.</p> <p>EB1 : Je reprends ce que j'ai observé chez EB3. Bon déjà... Le binôme, le fait qu'elle les mette en binôme. Là, je n'ai mis que des « moyens » la première semaine et là, je commence à intégrer des « petits ». Et je rajoute l'écrit. Le fait d'écrire la date.</p> <p>C : Qu'est-ce que tu vises ici ?</p>	

EB1 [51 :03] : Alors en fait, une double chose. J'ai bien aimé ce que j'ai vu chez EB3, j'ai trouvé agréable le fait qu'il soit **en binôme pour travailler, qu'ils essaient d'écrire**. Et aussi, **dans nos programmations pour cette période**, on avait écrit : « commencer à écrire la date ». Donc finalement, ça rejoint, tout se rejoint. Avant, il y avait des limites à être tout seule et à ne pas écrire. Là, ils ont pris le temps d'aller chercher l'étiquette, ils ont pris le temps d'écrire. Ça fonctionne mieux.

Analyse Unité d'interaction

Objet de la signification attribuée par EA1: *Prendre des éléments observés chez EB3*
Étayage de la signification : « avoir observé un travail en binôme », « commencer par des moyens et intégrer progressivement des petits », « avoir observé les élèves d'EB3 écrire »
Ensemble des résultats attendus : *qu'ils travaillent en binôme et essaient d'écrire, respecter nos programmations.*

Règle formalisée R1EB1

R1EB1 : [« Prendre des éléments observés chez EB3 » vaut pour « avoir observé un travail en binôme », « commencer par des moyens et intégrer progressivement des petits », « avoir observé les élèves d'EB3 écrire », ce qui permet d'obtenir pour résultat « qu'ils travaillent en binôme et essaient d'écrire, respecter nos programmations »].

Tableau 80 : VOLET 1 – Extrait du temps de classe D6.1 – circonstance de l'apprentissage informel EB1

ETAPE DU DISPOSITIF TRANSFORMATIF	
	<p>➔ Étape 6.1: Travail-formation : simulation Capacité : Connaître Type d'activité : Coenseigner : Observer une solution planifiée en équipe</p>
VOLET 1	
<p><i>Extrait :</i> EB1 [05:41] s'approche du tableau où deux élèves sont en train d'échanger pour écrire la date du jour. Plus tard, à l'approche d'EB3, EB1 sollicite l'enseignante de la classe : EB1 à EB3 [05:47] : Comment ils font... ? Ils écrivent en attaché ? EB3 : Alors nous avons beaucoup travaillé les lettres jusqu'à présent. EB3 sollicite l'un des deux élèves : Comment tu as réussi à écrire le D ? Tu l'as trouvé où le D ? e : Là. (e pointe du doigt le modèle en Capitale d'Imprimerie). EB3 : Oui, mais comment tu sais que cela s'écrit comme ça ? C'est très bien, hein. e : C'est mon cerveau qui me l'a dit. EB3 : Où est-ce que tu regardes des fois quand tu n'y arrives pas ? e : Là-bas ! (Affichage montrant les correspondances des différentes graphies des lettres).</p>	<p>Capture d'image au sein de l'enregistrement audio vidéo de la séquence de classe</p>

Tableau 81 : VOLET 2 – Tableau de traitement des données intrinsèques – Extrait d'EAC d'EA1 sur le temps de classe D6.1 – Circonstance de l'apprentissage informel d'EB1

VOLET 2	
<p>Données intrinsèques. Extrait retranscrit de l'enregistrement audio-vidéo EAC EB1 sur temps décrit au volet 1</p>	<p>Capture d'image à l'instant de l'enregistrement audio-vidéo de l'EAC</p> 
Comportement et communication des acteurs	
<p>EB1 visionne l'extrait de simulation de classe de l'étape 6.1 du dispositif de formation en présence de la chercheuse.</p> <p>Extrait de l'entretien à ce moment de l'auto confrontation :</p> <p>C : <i>Qu'est-ce que tu fais là ?</i></p> <p>EB1 : <i>Je regarde comment ils s'y prennent, ça c'est plus pour ma curiosité de fonctionnement.</i></p> <p>C : <i>D'accord, « regarder comment ils s'y prennent ».</i></p> <p>EB1 : <i>Parce qu'ils n'ont pas le même fonctionnement que nous... Donc ça enrichit.</i></p> <p>C : <i>Donc c'est constater un écart de pratique.</i></p> <p>EB1 : <i>Un écart de pratique et enrichir mon fonctionnement.</i></p> <p>C : <i>Et du coup est-ce que tu pourrais me dire ce que tu as concrètement observé pour enrichir ton fonctionnement ?</i></p> <p>EB1 : <i>Là je ne fais que de l'observation. Donc c'est regarder comment ils s'y prennent. C'est écouter.</i></p> <p>C : <i>Qu'est-ce que tu vises ?</i></p> <p>EB1 [28:03] : <i>C'est enrichir ma pratique.</i></p> <p>C : <i>Contextualise, qu'est-ce que tu retires concrètement de cette pratique-là ?</i></p> <p>EB1 : <i>Qu'il y a plusieurs manières de faire la date.</i></p> <p>C : <i>Qu'est-ce qu'il y a d'intéressant là, que tu as remarqué dans la manière dont EB3 fait la date dans sa classe ?</i></p> <p>EB1 : <i>Alors... Le fait d'écrire. Parce que dans notre classe on écrit pas du tout, on a des étiquettes. Bon, après ce sont des grands... le fait d'être en binôme. Ça peut être un plus, ça peut être aussi une limite. Là y en a qu'un qui écrit. Après, il y a plusieurs outils... La roue, la roue des jours, la roue des nombres, la gourmette qui est pas mal, parce que c'est vrai qu'écrire en barre ça fait très vilain. Les jours sont présentés dans le désordre alors que nous les mettons dans l'ordre. Le fait de cacher le nombre du jour... bon, nous notre système n'est pas mal non plus, on prend le nombre et on le place.</i></p> <p><i>Mais c'est vrai que dans la pratique (de sa collègue) ils voient tous où on en est (dans l'avancée du mois). Mais parce qu'eux, ils partent du calendrier. Alors que nous c'est à la fin, on le fait en tout dernier, on barre le jour, etc..</i></p> <p>C : <i>Donc c'est observer, mais tu compares toute nouveauté avec ce que vous faites, c'est ça ?</i></p> <p>EB1 : <i>Oui (acquiesce)... pour en garder le meilleur.</i></p>	
Analyse Unité d'interaction	
<p><u>Objet de la signification attribuée par EA1 :</u> <i>Observer les élèves et le matériel qu'ils utilisent au moment de la date</i></p> <p><u>Étayage de la signification :</u> <i>« c'est écouter les élèves », « observer leur comportement, le groupement, le matériel utilisé, l'ordre des étapes », « comparer avec sa propre activité »</i></p> <p><u>Ensemble des résultats attendus :</u> <i>« enrichir sa pratique en gardant le meilleur »</i></p>	

Règle formalisée R10'EB1

R10'EB1 : [*« Observer les élèves au moment de la date »* vaut pour *« écouter les élèves », « observer leur comportement, le groupement le matériel utilisé, l'ordre des étapes », « comparer avec sa propre activité »,* ce qui permet d'obtenir pour résultat *« enrichir sa pratique en gardant le meilleur »*].

Tableau 82 : Ensemble des règles suivies et apprises, retracées lors de l'EAC d'EB1 au temps D10.2

REGLES APPRISES			CIRCONSTANCES DES APPRENTISSAGES REALISES	
Objet de l'apprentissage	N°règle apprise	Règles suivies apprises grâce au dispositif de formation, formalisée en situation ordinaire de classe d'EB1	Nature des circonstances de l'apprentissage	Détail des circonstances d'apprentissage : Circonstances évoquées par EB1 Et/ou règle F1 enseignées lors du débriefing flash
Rappeler son indisponibilité aux élèves	R1EB1	[« <i>Rappeler aux élèves son indisponibilité</i> » vaut pour « <i>expliquer avant la séance que l'on ne sera pas disponible pour répondre</i> », « <i>faire un geste accompagnant l'élève vers l'extérieur de l'atelier</i> », ce qui permet d'obtenir pour résultat « <i>que les élèves deviennent autonomes</i> »].	Enseignement Ostensif Débriefing D10.1	R1F1 (débriefing D10.1) : [« <i>Travailler sur un atelier dirigé</i> » vaut pour « <i>expliquer avant la séance que l'on ne sera pas disponible pour répondre</i> », « <i>ne pas s'arrêter pour aller voir ce qui se passe</i> », « <i>renvoyer vers l'ATSEM en cas de souci</i> » ce qui permet d'obtenir pour résultat « <i>que les élèves soient autonomes</i> »].
Remobiliser les caractéristiques vécues pour parler des odeurs	R2EB1	[« <i>Reprendre la première étape de F1</i> » vaut pour « <i>donner un gobelet par personne</i> » ce qui permet d'obtenir pour résultat « <i>qu'ils se sentent investis tous</i> »].	Enseignement Ostensible Observation classe D10.1	Règle suivie par EB1 lorsqu'elle observe F1. R2'EB1 : [« <i>Noter ses observations</i> » vaut pour « <i>noter l'action donner un gobelet à chaque élève</i> », « <i>noter l'idée de faire appel au vécu</i> », ce qui permet d'obtenir pour résultat « <i>reproduire le déroulé de l'atelier odorat</i> »].
	R3EB1	[« <i>Questionner sur le vécu personnel de l'élève</i> » vaut pour « <i>demander si l'élève connaît cette odeur</i> », « <i>demander où est-ce qu'il l'a déjà sentie</i> », « <i>demander dans quelles circonstances il a senti cette odeur</i> », ce qui permet d'obtenir pour résultat « <i>c'est de trouver un vécu personnel qui parle à tout le monde</i> »].	et Enseignement Ostensif	Règle suivie par EB1 lorsqu'elle observe F1. R3'EB1 : [« <i>Noter les différentes étapes et les questions observées</i> » vaut pour « <i>noter la première question posée</i> », « <i>ne pas parvenir à noter la suite</i> », ce qui permet d'obtenir pour résultat « <i>pouvoir modifier la séance prévue initialement pour pouvoir la mener ensuite</i> »].
	R4EB1	[« <i>Utiliser l'autre activité de F1</i> » vaut pour « <i>remélanger les pots qu'on a déjà utilisés</i> », « <i>distribuer les pots pour faire un tour</i> », « <i>ne pas redonner le même aux enfants</i> », ce qui permet d'obtenir pour résultat « <i>remobiliser les caractéristiques pour qu'à terme ils jouent seuls</i> »].	Enseignement Ostensible Observation classe D10.1	R2F1 (débriefing) : [« <i>Partir des représentations initiales des élèves</i> » vaut pour « <i>leur faire sentir, puis parler, pour prendre l'avis de tous</i> » ce qui permet d'obtenir pour résultat : « <i>que les élèves puissent parler de l'odeur</i> »].  « <i>Utiliser l'autre activité de F1</i> ».

Apporter du vocabulaire pour parler de et connaître les odeurs	R5EB1	[« Remobiliser les propositions de F1 : questionner les élèves sur l'image », vaut pour « questionner les élèves sur les différents états de l'aliment », ce qui permet d'obtenir pour résultat « permettre aux élèves d'associer les caractéristiques d'une odeur avec une image »].	Enseignement Ostensif Débriefing D10.1	R3F1 : [« Apporter le vocabulaire » vaut pour « questionner les élèves à partir de l'image », « apporter les différentes représentations » (grain, moulu, etc.) ce qui permet d'obtenir pour résultat « que les élèves aient une représentation mentale et l'associent au mot »]. R4F1 : [« Apporter le vocabulaire » vaut pour « faire le constat qu'il n'y a pas de proposition », « donner le mot et son évocation » ce qui permet d'obtenir pour résultat « que les élèves puissent parler de l'odeur »].
	R6EB1	[« Apporter du vocabulaire avec l'image » vaut pour « reprendre les gobelets que tu viens d'utiliser », « leur demander d'associer une image à une odeur », ce qui permet d'obtenir pour résultat : « enrichir leur vocabulaire et les connaissances sur les odeurs »].		
	R7EB1	[« Apporter le vocabulaire qui n'a pas été trouvé » vaut pour « montrer l'image en espérant que ça parle à quelqu'un », « constater qu'il n'y a pas de proposition », « apporter le vocabulaire » ce qui permet d'obtenir pour résultat « apporter du nouveau vocabulaire aux élèves pour qu'ils l'associent au mot »].		
Travailler l'autonomie des élèves et leur auto-évaluation	R8EB1	[« Associer le visuel » vaut pour « avoir fait associer un gobelet à son image », « ouvrir pour dévoiler et vérifier à l'intérieur du gobelet » ce qui permet d'obtenir pour résultat « travailler l'autonomie des élèves et leur auto-évaluation »].	Enseignement ostensible Observation classe D10.1	 C : et ça vient d'où ? EB1 : de F1.
Faire le bilan des activités	R9EB1	[« Mettre en mots les apprentissages qui ont été travaillés » vaut pour « demander aux élèves ce qu'ils ont appris », « verbaliser les apprentissages réalisés », ce qui permet d'obtenir pour résultat « faire un bilan de l'activité »].	Enseignement Ostensible démontré Observation Classe D10.1	 « Je pointe, comme F1 l'avait fait dans le coenseignement , les apprentissages de l'activité ».

RESUMÉ COURT

Quelles circonstances soutiennent l'émergence d'un Territoire Apprenant école ou réseau ?

Cette thèse étudie la construction de collectifs « apprenants », vecteurs d'apprentissages professionnels individuels et collectifs. Empruntant à une anthropologie culturaliste, un dispositif transformatif est testé. Il implique un réseau de trois équipes enseignantes d'écoles d'une même circonscription au sein d'une constellation. Les résultats montrent l'émergence d'un TA à l'échelle d'une école, alors même que ce n'est pas le cas à l'échelle du réseau. Le dispositif soutient la formation d'un collectif école (présence d'une intention collective, d'une évolution de l'activité collective, d'apprentissages, d'un développement individuel et collectif). À l'échelle du réseau, une pratique se diffuse, des apprentissages et du développement individuels sont retracés, mais aucune intention collective n'est identifiée. La discussion ouvre de nouvelles perspectives de recherche et technologiques.

SHORT SUMMARY

What circumstances underpin the emergence of a Learning Territory school or network?

This thesis studies the construction of 'learning' collectives, vectors of individual and collective professional learning. Borrowing from cultural anthropology, a transformative device is tested. It involves a network of three teaching teams from schools in the same district within a constellation. The results showed the emergence of a TA at school level, even though this was not the case at network level. The system supports the formation of a school collective (presence of a collective intention, evolution of collective activity, learning, individual and collective development). At the network level, a practice is spreading, and individual learning and development can be traced, but no collective intention is identified. The discussion opens up new research and technological perspectives.