**CY Cergy Paris Université**

École doctorale Éducation-Didactiques-Cognition n° 627

Laboratoire BONHEURS – EA 7517

# Thèse

En vue de l'obtention du grade de

Docteur en Sciences de l'éducation et de la formation

Présentée et soutenue publiquement le 18 novembre 2022 par

Anne-Marie CLOET-SANCHEZ

Sous la direction de

Line NUMA BOCAGE

# Au fond de l'action, la reconnaissance : les pratiques du formateur-pair en questions.

***Le cas de la formation continue d'enseignants du second degré en France.***

**Composition du jury**

*Président et examinateur*

Jean-Claude KALUBI, Professeur des universités, Université de Sherbrooke, Canada

*Rapporteurs*

Maria PAGONI ANDRÉANI, Professeure des universités, Université de Lille, France

Régis MALET, Professeur des universités, Université de Bordeaux, France

*Examinateurs*

Béatrice MABILON BONFILS, Professeure des universités, CY Cergy-Paris Université, France

Thierry PIOT, Professeur des universités, Université de Caen Normandie, France

*Directrice de thèse*

Line NUMA BOCAGE, Professeure des universités, CY Cergy-Paris Université, France

*Dédicaces*

Aux formateurs, parce que derrière un formateur, il y a :

Ma petite-fille, qu'elle grandisse dans une École qui ne tuera pas sa soif immense d'apprendre et son sourire malicieux !

Les enfants, qu'ils changent cette planète en bien !

Les jeunes, futurs profs, qu'ils accompagnent ces enfants !

À ma famille, qui a accepté de me voir m'investir et de prendre ce temps
plutôt que de « profiter » de ma retraite
et je sais qu'ils partagent la fierté de mon travail.

Et une pensée pour mon père qui nous a appris l'importance du souci des jeunes.

Enfin, l'espoir que ce travail de recherche rende correctement hommage
aux chercheurs dont j'ai bénéficié des travaux
et qui nous ont quitté pendant ces trois années de doctorat.
Je salue respectueusement leur mémoire.

# Remerciements

C’est, certes, un passage obligé mais il est sincère : ma profonde gratitude va à Line, Professeure Numa Bocage, pour son accompagnement à la fois patient et confiant ; grâce à elle, j’ai découvert le monde merveilleux des schèmes et navigué entre artéfacts, savoirs pragmatisés, genèses instrumentales et conceptualisation ... mais ces mots ne sont rien sans leur compréhension, ce qui m’a pris trois ans. Ce parcours, ces allers-retours, ces doutes, valaient le coup, et c’est une immense fierté d’arriver à ce bonheur de tenir ce quelque chose qui fait progresser un petit peu la Science, merci Line !

Je me sens très honorée que les membres du jury aient accepté de rapporter et d’examiner ma thèse : son président, le professeur Kalubi de l’université de Sherbrooke, du Québec, qui suit mon travail en séminaire doctoral depuis trois ans et qui m’a soufflé une phrase qui est devenue un pivot de ma recherche ; la professeure Mabilon Bonfils, directrice du laboratoire BONHEURS, qui m’y a accueillie et a suivi mon travail en CSI en compagnie du professeur Piot de l’université de Caen-Normandie ; la professeure Pagoni Andréani, de l’université de Lille, qui m’a poussée à préciser mes grilles de codages et le professeur Malet, de l’université de Bordeaux, dont les recherches sur le contexte l’ont éclairé, et qui ont tous deux accepté d’en être rapporteurs. Qu’ils en soient tous vivement remerciés.

Je remercie Sylvain Connac, MCF à l’université de Montpellier, de m’avoir convaincue de m’inscrire doctorat. Et, je n’aurais pas réalisé cette thèse sans les réflexions suscitées par Aline Robert, professeure à Paris VII, et les patients conseils de Nadine Faingold, MCF à l’université de Cergy-Pontoise. Merci !

Je remercie également les membres du laboratoire BONHEURS de CYU, encadrants et doctorants, pour leur regards avisés en séminaires doctoraux, ainsi que ceux de Sherbrooke.

Cette recherche n’aurait pas pu avoir lieu sans les quatre formateurs qui ont accepté de partager leur temps et leurs pratiques. Je les en remercie chaleureusement. Je sais que ces échanges ont pu être à la fois vivifiants et déstabilisants. Merci également aux formateurs anonymes qui ont répondu au questionnaire et à ceux qui leur ont fait parvenir ; en particulier à Monsieur Vincent Audebert, chef du Bureau de la formation à la DGESCO qui m’a fait l’honneur de prêter attention à mon travail.

À mes amis proches, un grand merci également, particulièrement à Raphaël, Delphine, Annie, Gardiner, Carine, Anne, Cédric, Rosa, Samar, Sébastien et Véronique pour leur disponibilité, nos discussions, leur aide et leurs relectures.

Aux personnes que ce travail de recherche m’a permis de rencontrer, parfois virtuellement, j’adresse un merci chaleureux pour m’avoir ouvert de beaux horizons.

Merci aussi à ceux, collègues enseignants, formateurs, cadres, administrateurs et universitaires qui, au fil des rencontres de ma longue et diversifiée carrière, m’ont soutenue et me soutiennent encore aujourd’hui dans cette aventure.

## Résumé

Depuis quelques années, la formation continue des enseignants du second degré est questionnée dans le sens d'une amélioration attendue de ses effets. Or, les genèses instrumentales (Rabardel, 2005) sont permises, ou non, par les pratiques des formateurs. Celles-ci sont alors des leviers ou des obstacles pour le développement cognitif des stagiaires. Par ailleurs, enseignants expérimentés, les formateurs-pairs peuvent gérer la dissonance cognitive induite (Festinger, 1957/2017) soit en enseignant à leurs collègues, soit en étant agent de développement (Pastré, 1999 ; Jobert, 2013 ; Jacq et Ria, 2019) ce qui impose de changer de représentations (Crahay et al., 2010). Nous cherchons à comprendre *comment la gestion, par le formateur-pair, de sa dissonance cognitive intervient dans les possibilités de genèses instrumentales que ses pratiques permettent, ou non, aux stagiaires*. Dans une démarche de didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006), notre recherche qualitative sur quatre études de cas (Yin, 1981), s'inspire des travaux de Pastré (1999) pour un protocole de recueil de données sur trois entretiens différents : un entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), puis un entretien d'auto-confrontation à visée de didactique professionnelle (Numa Bocage, 2020) et enfin un entretien rétrospectif de débriefing (Pastré, 1999). Notre corpus donne ainsi accès à l'analyse de l'activité de travail mais aussi à celle de l'activité mentale des sujets. Pour ces analyses, nous avons croisé plusieurs cadres théoriques : la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996) afin de mettre au jour des couplages schème/situations et les trois ensembles des concepts organisateurs de l'activité mentale des formateurs ; puis un cadre philosophique, celui de la reconnaissance réciproque (Honneth, 2000 ; Ricoeur, 2004), qui nous a permis de préciser les motifs et les représentations ; ensuite, nous avons adapté les travaux d'un cadre de sciences de la gestion sur la reconnaissance au travail (Brun et Dugas, 2002, 2005), pour catégoriser les stratégies ; enfin, les occurrences des pronoms « eux » et « nous » (Bardin, 1977) ont éclairé la différence entre reconnaissance réciproque et reconnaissance mutuelle. Les analyses intercas montrent tout d'abord que les concepts organisateurs identifiés pour chaque formateur leurs sont communs. Nous aurions donc ici les prémisses du champ professionnel conceptuel de la formation continue. Cependant, ils n'y accordent pas la même importance ; cela se traduit par deux types de motifs et de représentations : soit transformer les stagiaires en étant un « bon prof », soit les mettre en capacité de se transformer. Nous avons ainsi mis au jour deux structures conceptuelles de la situation de formation (Pastré, 2011). La première concerne trois formateurs sur quatre. Elle est centrée sur le contenu à faire passer, ses propres « bonnes pratiques » basées sur des travaux de recherches, mais les dispositifs réflexifs et interpersonnels sont utilisés comme des prétextes à la leçon ou à des mises en application : le piège du béhaviourisme se referme sur les participants. Les réponses à un questionnaire ont confirmé la prégnance de ces représentations. La seconde, centrée sur le travail à investiguer, propose des genèses instrumentales et met les stagiaires en capacité de faire (Fernagu, 2004, 2018). Des pistes pour des formations de formateurs sont alors imaginables : travailler sur les représentations et sur les possibilités de genèses instrumentales dans un environnement capacitant.



**Mots-clés :** Pratiques en formation continue des enseignants ; Conceptualisation dans l'action ; Reconnaissance réciproque ; Dissonance cognitive ; Entretien d'explicitation ; Genèses instrumentales.

## Abstract

For several years, the in-service training of secondary school teachers has been questioned in the direction of an expected improvement in its effects. However, instrumental genesis (Rabardel, 2005) are allowed, or not, by the practices of trainers. These are then levers or obstacles for the cognitive development of trainees. Moreover, experienced teachers, peer trainers can manage induced cognitive dissonance (Festinger, 1957/2017) either by teaching their colleagues, or by being a development agent (Pastré, 1999; Jobert, 2013; Jacq and Ria, 2019) which requires changing representations (Crahay et al., 2010). We seek to understand *how the peer-trainer's management of his cognitive dissonance intervenes in the possibilities of instrumental genesis that his practices allow, or not, to the trainees*. In a professional didactic approach (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006), our qualitative research on four case studies (Yin, 1981), is inspired by the work of Pastré (1999) for a data collection protocol on three different interviews: an explicitation interview (Vermersch, 1994), then a self-confrontation interview aimed at professional didactics (Numa Bocage, 2020) and finally a retrospective debriefing interview (Pastré, 1999). Our corpus thus gives access to the analysis of work activity but also to that of the mental activity of subjects. For these analyses, we crossed several theoretical frameworks: conceptualization in action (Vergnaud, 1996) in order to bring to light couplings scheme/situations and the three sets of organizing concepts of the mental activity of trainers; then a philosophical framework, that of reciprocal recognition (Honneth, 2000; Ricoeur, 2004), which allowed us to specify the reasons and representations; second, we adapted the work of a management science framework on recognition at work (Brun and Dugas, 2000, 2005), to categorize strategies; finally, the occurrences of the pronouns "them" and "we" (Bardin, 1977) have shed light on the difference between reciprocal recognition and mutual recognition. The inter-case analyses show first of all that the organizing concepts identified for each trainer are common to them. We would therefore have here the premises of the conceptual professional field of continuing education. However, they do not give it the same importance; this translates into two types of motives and representations: either to transform the trainees by being a "good teacher", or to put them in the ability to transform themselves. We have thus uncovered two conceptual structures of the training situation (Pastré, 2011). The first concerns three out of four trainers. It is centered on the content to be conveyed, its own "good practices" based on research work, but the reflexive and interpersonal devices are pretexts for the lesson or implementations: the behaviorism trap closes on the participants. The replies to a questionnaire confirmed the importance of these representations. The second, focused on the work to be investigated, offers instrumental genesis and puts the trainees in a capacity to do (Fernagu, 2004, 2018). Tracks for training trainers are then imaginable: working on the representations and on the possibilities of instrumental genesis in a enabling environment.

**Keywords**: In-service teacher training practices; Conceptualization in action; Reciprocal recognition; Cognitive dissonance; Explanatory interview; Instrumental genesis.

# Sommaire

Introduction générale – Vers une posture de chercheur ..... 17
Partie 1 – Vers la problématique : où il est question de l'activité des formateurs ..... 27
Introduction de la partie 1 ..... 27
Chapitre 1 – Contexte : spécificités de la formation continue des enseignants du second degré 33
Chapitre 2 – Former des adultes professionnels en poste ..... 62
Chapitre 3 – L'analyse du travail à des fins de formation ..... 89
Conclusion de la partie 1 – Problématique ..... 113
Partie 2 – Vers des études de cas : méthodologie ..... 124
Introduction de la partie 2 – Une méthodologie compréhensive dans une démarche de didactique professionnelle ..... 124
Chapitre 1 – Des études de cas avec un protocole de recueil de données en plusieurs étapes 128
Chapitre 2 – Mise en œuvre du protocole de recueil des donnees, constitution du corpus de transcriptions et premiers eléments des contextes ..... 146
Chapitre 3 – Analyse du corpus dans le cadre de la conceptualisation dans l'action et éclairages par la reconnaissance ..... 157
Conclusion de la partie 2 ..... 174
Partie 3 – Vers une compréhension des pratiques des formateurs : résultats et analyses des études de cas ..... 176
Introduction de la partie 3 ..... 176
Chapitre 1 – Organisation du travail et de l'activité mentale de Nathalie ..... 178
Chapitre 2 – Organisation du travail et de l'activité mentale de René ..... 191
Chapitre 3 – Organisation du travail et de l'activité mentale de Marie ..... 206
Chapitre 4 – Organisation du travail et de l'activité mentale d'Henri ..... 220
Conclusion de la partie 3 ..... 234
Partie 4 – Vers une meilleure compréhension du champ professionnel conceptuel ..... 239
Introduction de la partie 4 – Une double structure conceptuelle de l'activité du formateur-pair dans notre contexte ..... 239
Chapitre 1 – Comparaison des modèles opératifs et premières interprétations vers les structures conceptuelles de la situation de formation ..... 242
Chapitre 2 – Des pratiques de formateurs-pairs, obstacles ou leviers pour de possibles transferts : interprétations en termes de reconnaissance mutuelle et de genèses instrumentales ..... 274
Chapitre 3 – Changement des représentations du formateur-pair : interprétation en termes de gestion de la dissonance cognitive ..... 292
Conclusion de la partie 4 – Vers un bilan des études de cas ..... 302
Partie 5 – Questionnaire : la difficulté a se situer montre la dissonance et précise les études de cas 314

Introduction de la partie 5 ..... 314
Chapitre 1 – Un questionnaire : méthodes de conception, de recueil des données et d'analyse 316
Chapitre 2 – Premiers résultats : tris à plat ..... 328
Conclusion de la partie 5 – Des collègues mais pas des pairs ..... 342
Conclusion générale – Bilan, limites et perspectives ..... 344
1. Bilan ..... 344
2. Des limites ..... 362
3. Perspectives de cette recherche ..... 367
4. Pour finir … ..... 372
Bibliographie ..... 373
Table des matières ..... 389
Annexes ..... 404

# Tables des illustrations et des tableaux

## Figures

Figure 1 : Protocole de la phase exploratoire, trois entretiens par professionnel ..... 20
Figure 2 : Synthèse des différents éléments de contexte qui interviennent aux différents niveaux concernés par une action de formation ..... 37
Figure 3 : De la reconnaissance du formateur comme « enseignant expert », à sa crédibilité..... 47
Figure 4 : Les cinq dimensions de la reconnaissance qui peuvent sous-tendre les motifs et intentions du formateur ..... 51
Figure 5 : La structure de l'activité humaine (Engeström, 1987 : 94, figure 2.6)..... 91
Figure 6 : Articulations dialectiques des activités productives et constructives dans l'action, à partir de Rabardel (2005) ..... 95
Figure 7 : Les trois ensembles d'un concept d'après Vergnaud (1985, 1996) ..... 98
Figure 8 : Les composantes du schème en situations d'après Vergnaud (1989) ..... 99
Figure 9 : Mobilisation du schème en situation et les trois régulations d'après Coulet (2011 ..... 103
Figure 10 : Les quatre composantes du schème dans des classes de situations (idem figure 8) ..... 115
Figure 11 : Les cinq dimensions de la reconnaissance et les motifs correspondants qui sous-tendent l'activité du formateur (idem figure 4) ..... 117
Figure 12 : Les trois approches de la reconnaissance et les stratégies correspondantes dans les pratiques du formateur-pair..... 118
Figure 13 : La place de notre questionnement dans une action du formateur impliquant une action des stagiaires ..... 121
Figure 14 : Protocole de la phase exploratoire, trois entretiens par professionnel ..... 137
Figure 15 : Les satellites de l'action, d'après Vermersch (Faingold, ibid. : 33)..... 140
Figure 16 : Boucle de structure de l'action, modèle TOTE ..... 140
Figure 17 : L'émotion comme « signe du sens » (Faingold, 2020 : 33) ..... 141
Figure 18 : Éléments possiblement identifiés au cours de l'entretien d'explicitation ..... 150
Figure 19 : Format des fiches-profil des formateurs ..... 173
Figure 20 : Méthodes et résultats attendus des études de cas..... 174
Figure 21 : Premier schéma de synthèse des analyses présenté à Nathalie suite à L'EDE ..... 180
Figure 22 : Troisième schéma de synthèse coconstruit avec Nathalie ..... 180
Figure 23 : Répartition des cinq DRR dans les RA de Nathalie, en % du score total par DRR..... 183
Figure 24 : Répartition des DRR dans les concepts en acte de Nathalie, en % de l'effectif total ..... 184
Figure 25 : Identifications, en % de l'effectif total, des ART dans les RA de Nathalie ..... 186
Figure 26 : Fiche-profil suite aux analyses concernant Nathalie ..... 190
Figure 27 : Schéma proposé à René au cours de l'EA-CDP..... 193
Figure 28 : Le schéma coconstruit avec René pendant l'EA-CDP ..... 194
Figure 29 : Schéma proposé concernant les caractéristiques des interrelations par René..... 194
Figure 30 : Identifications des cinq DRR dans les RA de René, en % du score total par DRR ..... 197
Figure 31 : Répartition des DRR dans les concepts en acte de René, en % de l'effectif total..... 199
Figure 32 : Identification, en pourcentages, des ART dans les RA de René..... 201
Figure 33 : Fiche-profil suite aux analyses concernant René ..... 205
Figure 34 : Premier schéma de synthèse des analyses présenté à Marie suite à L'EDE ..... 208
Figure 35 : Troisième schéma de synthèse complété avec Marie dans l'EBD ..... 209
Figure 36 : Identifications des cinq DRR dans les RA de Marie, en % du score total par DRR..... 212
Figure 37 : Répartition des DRR dans les concepts en acte de Marie, en % de l'effectif total ..... 213
Figure 38 : Identifications des approches de la reconnaissance au travail dans les RA de Marie ..... 215
Figure 39 : Fiche-profil suite aux analyses concernant Marie ..... 219
Figure 40 : Schéma proposé à Henri lors du deuxième entretien ..... 222
Figure 41 : Le schéma complété par Henri lors du deuxième entretien ..... 223
Figure 42 : Identifications des cinq DRR dans les RA d'Henri, en % du score total par DRR ..... 226
Figure 43 : Répartition des DRR dans les concepts en acte d'Henri (en %)..... 228
Figure 44 : Identification des ART dans les RA d'Henri (%) ..... 230
Figure 45 : Fiche-profil suite aux analyses concernant Henri..... 233

Figures 46 : Répartition des DRR, en pourcentages du score total par DRR, dans les RA de chaque formateur 258
Figure 47 : Répartition des DRR, en pourcentages du nombre total de DRR de chaque formateur, dans leurs concepts en acte, selon les dimensions, par courbes ..... 260
Figure 48 : Comparaison des scores ART en % du nombre total de RA de chaque formateur..... 261
Figure 49 : Comparaison en courbes des scores ART en % du nombre total de RA de chaque formateur ..... 261
Figure 50 : Le triangle de l'éthique, lié à la reconnaissance mutuelle, d'après Ricoeur (1983a, 2004/2005) ..... 265
Figure 51 : Relevé des éléments de stratégies des trois démarches dans les trois catégories de la reconnaissance mutuelle ..... 266
Figure 52 : Extraits de la planche de BD de vulgarisation de nos résultats, centration Contenu à gauche et centration Métier à droite..... 273
Figure 53 : Le triangle de la reconnaissance mutuelle autour du travail sur le métier (à partir du triangle éthique de Ricoeur, 1983a) ..... 308
Figure 54 : Élucidation de la problématique ..... 312
Figure 55 : Répartition des scores Contenu sur le lien avec le métier d'enseignant pour tous les répondants en % ..... 336
Figure 56 : Répartition des scores Contenu sur les pratiques pour tous les répondants en % ..... 337
Figure 57 : Répartition globale des scores Contenu pour tous les répondants en % ..... 337
Figure 58 : Constats dans la centration Contenu dans les études de cas..... 351
Figure 59 : Constats dans la centration Métier dans les études de cas..... 351
Figure 60 : Planche de BD de vulgarisation, réalisée par nous en février 2022 ..... 352
Figure 61 : Le cheminement du développement de Marie, à partir de Pastré (2011a/2018) ..... 355
Figure 62 : Pistes pour mettre le métier au travail en formation de formateurs ..... 356
Figure 63 : Protocole utilisé en trois entretiens et ses visées ..... 361
Figure 64 : Pour une formation continue d'enseignants qui mette le métier au travail ..... 368
Figure 65 : Les indicateurs retenus des six focales pour analyser une pratique de formation continue des enseignants (travail en cours) ..... 369

## Tableaux

Tableau 1 : Des marques potentielles de reconnaissance du travail du formateur par autrui et par le formateur (adapté de Brun et Dugas, 2005 : 86)..... 42
Tableau 2 : Les différences des trois approches de la reconnaissance au travail retenues (à partir de Brun et Dugas, 2002) ..... 80
Tableau 3 : Les modalités d'analyse de l'activité sur simulateur, lien avec le concept d'intrigue (Pastré, 1999a/2018)..... 107
Tableau 4 : Caractéristiques des catégories de stratégies possiblement utilisées par le formateur (adapté de Brun et Dugas, 2002) ..... 118
Tableau 5 : Modalités des formations décrites ou évoquées dans les entretiens par formateur ..... 134
Tableau 6 : Description des formations rencontrées dans les entretiens par modalités ..... 135
Tableau 7 : Comparaison des modalités d'analyse de l'activité sur fond d'intrigue..... 138
Tableau 8 : Exemple d'utilisation d'un tableau descriptif des satellites de l'action ..... 150
Tableau 9 : Exemple d'utilisation d'un tableau descriptif des satellites de l'émotion..... 151
Tableau 10 : Synthèse des modalités du protocole pour les formateurs ..... 155
Tableau 11 : Format des transcriptions des entretiens ..... 155
Tableau 12 : Liste des classes de situations de référence selon les modes d'interactions et d'organisation ..... 161
Tableau 13 : Grille de codage pour catégoriser les règles d'action et les concepts en acte par les DRR..... 165
Tableau 14 : Format des tableaux d'analyse des RA par les DRR ; exemples ..... 166
Tableau 15 : Format des tableaux d'analyse des concepts en acte par les DRR et un exemple générique..... 167
Tableau 16 : Format des tableaux montrant la répartition des DRR du formateur dans son concept organisateur ..... 167
Tableau 17 : Synthèse des conceptions des trois approches de la reconnaissance au travail retenues, en général et adaptation au contexte de la FCESD en vue des codage des RA..... 169
Tableau 18 : Liste des éléments relevés pour les quatre formateurs dans le codage des RA par les stratégies associées aux trois approches de reconnaissance au travail retenues ..... 170
Tableau 19 : Format de la présentation des identifications des ART dans les RA ..... 171
Tableau 20 : Répartition des cinq DRR dans les RA de Nathalie..... 183
Tableau 21 : Identification des DRR dans les concepts en acte de Nathalie ..... 184
Tableau 22 : Répartition des DRR dans les concepts en acte de Nathalie..... 184
Tableau 23 : Identifications des ART dans les RA de Nathalie ..... 186
Tableau 24 : Résultats des occurrences des pronoms dans les verbatims de Nathalie..... 187
Tableau 25 : Exemple de couple schème / classe de situations de Nathalie..... 189
Tableau 26 : Identifications des cinq DRR dans les RA de René ..... 197
Tableau 27 : Identification des DRR dans les concepts en acte de René..... 198
Tableau 28 : Répartition des DRR dans les concepts en acte de René ..... 199
Tableau 29 : Identifications des ART dans les RA de René ..... 200
Tableau 30 : Résultats des occurrences des pronoms dans les verbatims de René ..... 201
Tableau 31 : Illustration de la gestion de temps de flottement par le couplage (schème/classe de situations) de René ..... 204
Tableau 32 : Identifications des cinq DRR dans les RA de Marie..... 212
Tableau 33 : Identification des DRR dans les concepts en acte de Marie ..... 213
Tableau 34 : Répartition des DRR dans les concepts en acte de Marie..... 213
Tableau 35 : Identifications des ART dans les RA de Marie ..... 215
Tableau 36 : Résultats des occurrences des pronoms dans les verbatims de Marie..... 216
Tableau 37 : Exemple d'un couple schème / situations de Marie ..... 218
Tableau 38 : Identifications des cinq DRR dans les RA d'Henri ..... 226
Tableau 39 : Identification des DRR dans les concepts en acte d'Henri ..... 227
Tableau 40 : Répartition des DRR dans les concepts en acte d'Henri ..... 228
Tableau 41 : Identifications des ART dans les RA d'Henri ..... 229
Tableau 42 : Résultats des occurrences des pronoms dans les verbatims d'Henri ..... 230
Tableau 43 : Comparaison des concepts organisateurs des quatre formateurs de l'étude..... 244
Tableau 44 : Comparaison des représentations des quatre formateurs : quelques régularités..... 245
Tableau 45 : Comparaison des actions incorporées des quatre formateurs en amont de la zone de coactivité 248
Tableau 46 : Comparaison des actions incorporées des quatre formateurs dans la zone de coactivité concernant l'installation de la formation ..... 251

Tableau 47 : Comparaison des actions incorporées des quatre formateurs dans la zone de coactivité concernant la mise en œuvre des stratégies ..... 253
Tableau 48 : Répartition des DRR, en pourcentages du score total par DRR, dans les RA de chaque formateur 258
Tableau 49 : Présence des DRR dans les concepts principaux des quatre formateurs ..... 259
Tableau 50 : Répartition des DRR, en pourcentages du nombre total de DRR dans les concepts principaux des quatre formateurs ..... 259
Tableau 51 : Présence des ART en pourcentages du nombre total de RA de chaque formateur ..... 260
Tableau 52 : Occurrences des pronoms par formateur : comparaison des quotients lexicaux ..... 262
Tableau 53 : Liste des éléments relevés dans les RA concernant la démarche Facilitation (extrait du tableau 18) ..... 263
Tableau 54 : Synthèse des valeurs prises par les variables choisies dans les deux structures conceptuelles de la situation de formation ..... 272
Tableau 55 : Exemples relevés dans les discours des trois formateurs de la centration Contenu pour gérer la pression de la DC dans les cinq catégories de Festinger ..... 297
Tableau 56 : Éléments relevés montrant comment René a géré la pression de la dissonance cognitive ..... 299
Tableau 57 : Récapitulatif des études de cas selon les deux centrations de structure conceptuelle de l'activité ..... 309
Tableau 58 : Tri des mots-clés prononcés par les quatre formateurs ..... 318
Tableau 59 : Les items des parties 2 et 3 du questionnaire ..... 321
Tableau 60 : Centrations des mots-clés de positionnement ..... 322
Tableau 61 : Vérification de la discrimination induite par les mots-clés des items ..... 323
Tableau 62 : Exemple tri à plat par répondant ..... 325
Tableau 63 : Liste des items centrés Contenu par catégories ..... 325
Tableau 64 : Liste des items centrés Métier par catégories ..... 326
Tableau 65 : Exemple d'identification des scores pour la catégorie Items tournés vers soi ..... 326
Tableau 66 : Exemple de format de présentation des scores pour une catégorie ..... 327
Tableau 67 : Quelques résultats concernant les informations générales ..... 329
Tableau 68 : Score des réponses A par items pour le lien avec le métier d'enseignant ..... 331
Tableau 69 : Score des réponses A par items pour les pratiques ..... 332
Tableau 70 : Face à face d'items dont les scores semblent contradictoires ..... 335
Tableau 71 : Taux en pourcentages de l'effectif total des paires de réponses aux exemples d'items contradictoires ..... 335
Tableau 72 : Répartition des scores Contenu sur le lien avec le métier d'enseignant pour tous les répondants 336
Tableau 73 : Répartition des scores Contenu sur les pratiques pour tous les répondants ..... 336
Tableau 74 : Répartition globale des scores Contenu pour tous les répondants ..... 337
Tableau 75 : Répartition des répondants par nombre de réponses A sur les items des catégories de la centration Contenu ..... 338
Tableau 76 : Caractéristiques des cinq séries par catégories (Contenu) ..... 338
Tableau 77 : Répartition des répondants par nombre de réponses A sur les items des catégories de la centration Métier ..... 339
Tableau 78 : Caractéristiques des cinq séries par catégories (Métier) ..... 339
Tableau 79 : Diagrammes illustrant les résultats des catégories pour les deux centrations ..... 340
Tableau 80 : Résultats des tests de cohérence interne du questionnaire. ..... 343

# Liste des annexes

**Pour des raisons de volume du manuscrit et de protection de l'anonymat des études de cas, les annexes 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13 et 14 sont disponibles sur demande, ainsi que les réponses au questionnaire. Nous joignons ici des documents illustrant les propos ainsi que les guides des entretiens, les codages des règles d'action, des listes d'éléments relevés qui nous semblent importants pour la cohérence du propos et enfin des documents concernant le questionnaire.**


Annexe 1 : Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs

Annexe 2 : Tâches prescrites par le référentiel dans notre contexte (extraits)

Annexe 3 : L'environnement d'une action de formation (FCESD), la communauté des acteurs d'une FIL

Annexe 4 : Exemples de documents contractuels nous concernant
- *Annexe 4-1 : Exemple de lettre de mission de formateur académique*
- *Annexe 4-2 : Convocation valant ordre de mission*
- *Annexe 4-3 : Exemple de descriptif d'une formation proposée pour un PAF*
- *Annexe 4-4 : Exemple de protocole de FIL et de proposition de formateur*
- *Annexe 4-5 : Exemple de nos propositions de formateur*

Annexe 5 : Guides des entretiens
- *Annexe 5-1 : Guide d'entretien EDE utilisé*
- *Annexe 5-2 : Guide d'entretien EA-CDP Nathalie, en présence*
- *Annexe 5-3 : Diaporama support d'EA-CDP à distance, exemple Marie*
- *Annexe 5-4 : Guide d'entretien EBD, Nathalie*

Annexe 6 : Transcriptions des entretiens avec Nathalie
- *Annexe 6-1 : Transcription EDE Nathalie*
- *Annexe 6-2 : Transcription EA-CDP Nathalie*
- *Annexe 6-3 : Transcription EBD Nathalie*

Annexe 7 : Transcriptions des entretiens avec René
- *Annexe 7-1 : Transcription EDE René*
- *Annexe 7-2 : Transcription EA-CDP René*
- *Annexe 7-3 : Transcription EBD René*

Annexe 8 : Transcriptions des entretiens de Marie
- *Annexe 8-1 : Transcription EDE Marie*
- *Annexe 8-2 : Transcription EA-CDP Marie*
- *Annexe 8-3 : Transcription EBD Marie*

Annexe 9 : Transcriptions des entretiens d'Henri
- *Annexe 9-1 : Transcription EDE Henri*
- *Annexe 9-2 : Transcription EA-CDP Henri*
- *Annexe 9-3 : Transcription EBD d'Henri*

Annexe 10 : Codages des RA dans tout le corpus, exemples et listes des éléments relevés
- *Annexe 10-1 : Exemples de codages des RA par les DRR*
- *Annexe 10-2 : Liste des éléments relevés par DRR*

*Annexe 10-3 : Liste des éléments relevés par ART*

Annexe 11 : Résultats des analyses concernant Nathalie
*Annexe 11-1 : Tableau chronologique reconstitué des actions*
*Annexe 11-2 : Répartition des DRR et ART dans les RA, Nathalie*
*Annexe 11-3 : Répartition des occurrences des pronoms, Nathalie*
*Annexe 11-4 : Identification des trois ensembles de ses concepts, Nathalie*

Annexe 12 : Résultats des analyses concernant René
*Annexe 12-1 : Tableau chronologique reconstitué des actions*
*Annexe 12-2 : Répartition des DRR et ART dans les RA*
*Annexe 12-3 : Répartition des occurrences des pronoms*
*Annexe 12-4 : Identification des trois ensembles de ses concepts*

Annexe 13 : Résultats des analyses concernant Marie
*Annexe 13-1 : Tableau chronologique reconstitué des actions*
*Annexe 13-2 : Répartition des DRR et ART dans les RA*
*Annexe 13-3 : Répartition des occurrences des pronoms*
*Annexe 13-4 : Identification des trois ensembles de ses concepts*

Annexe 14 : Résultats des analyses concernant Henri
*Annexe 14-1 : Tableau chronologique reconstitué des actions*
*Annexe 14-2 : Répartition des DRR et ART dans les RA*
*Annexe 14-3 : Répartition des occurrences des pronoms*
*Annexe 14-4 : Identification des trois ensembles de ses concepts*

Annexe 15 : Éléments en lien avec le fait d'être enseignant, relevés dans les verbatims – corpus des formateurs centrés Contenu

Annexe 16 : Liste des occurrences des noms communs pour les quatre formateurs

Annexe 17 : Questionnaire envoyé aux formateurs du contexte

Annexe 18 : Courriels envoyés aux RAF
*Annexe 18-1 : Pour demander sa transmission aux formateurs de l'académie*
*Annexe 18-2 : Courriel de relance*

Annexe 19 : Traitement statistique des réponses concernant les informations générales

Annexe 20 : Relevé de toutes les remarques faites par certains répondants après avoir répondu au questionnaire, classées par catégories

Annexe 21 : Résultats des tests de cohérence interne DU questionnaire, logiciel Jamovi

# Liste des abréviations

ART : Approche(s) de la reconnaissance au travail

BO-JO : Bulletin Officiel – Journal Officiel

CA : Concept en acte

CAFFA : Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique

CAPES : Certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement secondaire

CCI : Conférence de consensus internationale

CNESCO : Centre national d'étude des systèmes scolaires

CPE : Conseiller principal d'éducation

CPF : Compte personnel de formation

CRAP : Cercle de recherche et d'action pédagogiques

CIF : Conseiller en ingénierie de formation

DAFPA : Direction d'appui à la formation des personnels de l'académie (appelée aussi DAFPEN-DAFOR-DAFIP …)

DC : Dissonance cognitive

DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

DRR : Dimension(s) de la reconnaissance réciproque

DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire

DIF : Droit individuel à la formation

DP : Didactique professionnelle

DSDEN : Direction des services départementaux de l'éducation nationale

EDE : Entretien d'explicitation

EA-CDP ou EA-CVDP : Entretien d'autoconfrontation à visée de didactique professionnelle

EAFC : École académique de la formation continue

EBD : Entretien bilan de débriefing

ESPÉ : École supérieure du professorat et de l'éducation

EPLE : Établissement public local d'enseignement

FCESD : Formation continue des enseignants du second degré

FIL : Formation d'initiative locale

FTLV : Formation tout au long de la vie

GREX : Groupe de recherche sur l'explicitation

HDR : Habilitation à diriger des recherches

IA-DA SEN : Inspecteur d'académie – Directeur académique des services de l'éducation nationale

IA-IPR : Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional

IFÉ : Institut français de l'éducation

IMP : Indemnité pour mission particulière

INSPÉ : Institut supérieur du professorat et de l'éducation

IO : Invariant opératoire

IUFM : Institut universitaire de formation des maitres

MAFPEN : Mission académique à la formation des personnels de l'éducation nationale

MOOC : Massive online open course(s)

OECD : Organisation for Economic Co-operation and Development (French: Organisation de Coopération et de Développement Économiques, OCDE)

PAF / PNF : Plan académique de formation / Plan national de formation

PE : Professeur des écoles

Perdir : Personnel de direction, chef d'établissement ou son adjoint

PLC : Professeur de lycée ou de collège

PLP : Professeur de lycée professionnel

PNL : Programmation neurolinguistique

RA : Règles d'action

RAF : Responsable académique de formation

RIME : Répertoire interministériel des métiers de l'État

SARH : Service académique des ressources humaines

SEC : Sentiment d'efficacité collective

SEP : Sentiment d'efficacité personnelle

TA : Théorème en acte

TALIS : Teaching and Learning International Survey (French : Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage)

TCC : Théorie des champs conceptuels

TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

TOTE (modèle) : Test-operation-test-exit

ZPD : Zone de proche développement

ZEP : Zone d'éducation prioritaire

# INTRODUCTION GÉNÉRALE – VERS UNE POSTURE DE CHERCHEUR

*Pour critiquer les gens, il faut les connaitre*
*et pour les connaitre, il faut les aimer.*
*(Coluche, 1998)*

## Un parcours de praticienne à chercheure

> *« De fait, quand un chercheur observe l'activité d'un professionnel, la tentation est grande effectivement de tendre vers différentes formes de réductionnisme : on s'en tient au repérage de l'écart entre l'activité produite et l'activité attendue, entre l'activité effective et la tâche, ou encore on considère que l'activité professionnelle peut être réduite à des comportements observables. Postuler, aussi, que les théories de référence du chercheur sont seules garantes de la pertinence de ses observations indépendamment de la contribution que peut apporter un professionnel à la compréhension de sa propre activité est aussi une autre forme de réductionnisme. Or, notre démarche consiste au contraire à admettre que l'observation portée par le chercheur sur la pratique d'un professionnel peut devenir une ressource au service de la co-élaboration du sens de cette activité. Par ailleurs, ce partage de l'analyse, étayé théoriquement et méthodologiquement, favorise le développement de l'analyse du professionnel par et pour lui-même. » (Vinatier, 2015 : 2)*

Cette – probablement trop – longue citation illustre à mes yeux un positionnement auquel je voudrais accéder et tenir tout au long de cette recherche, celle de praticienne-chercheure. En effet, mon parcours professionnel m'a amené à exercer parallèlement plusieurs fonctions et missions. Titulaire d'une maitrise de « Mathématiques Pures » (Paris 6) et du Certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement secondaire (CAPES), je débute ma carrière en 1983 dans l'enseignement des mathématiques, essentiellement en collège. J'ai choisi, en 2005, de travailler en Zone d'éducation prioritaire (ZEP) à Trappes (78). Mon entrée dans la formation s'est faite dans l'accompagnement d'enseignants en difficultés professionnelles. C'est là, en 2001, que j'ai croisé la route de Nadine Faingold avec qui je me suis formée à l'entretien d'explicitation pendant plusieurs années. Par ailleurs, en 2002, j'ai commencé à animer des formations groupales en établissement lors de la mise en place des « Itinéraires de découvertes ». Ces dispositifs institutionnels novateurs, impliquaient plusieurs disciplines, et leur mise en place n'était pas sans poser de questions. J'ai poursuivi en intégrant un groupe de formateurs « transversaux », me spécialisant dans les problématiques liées à l'évaluation des apprentissages. Mon champ d'intervention s'est élargi petit à petit à pratiquement toutes les dimensions transversales des pratiques d'enseignement, m'en donnant une vision globale.

Parallèlement, j'intervenais également dans des formations disciplinaires, sollicitée par les Inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) de mathématiques. Dynamisée par la rencontre de mouvements pédagogiques, dont le Cercle de recherche et d'action pédagogiques (CRAP-Cahiers pédagogiques), j'en suis arrivée à innover tant dans mes cours que dans mes formations. Ce qui m'a donné l'occasion d'animer des formations de formateurs et d'accompagner des équipes dans la création de structures innovantes. C'est sans doute la raison pour laquelle j'ai été amenée à travailler pendant deux ans, jusqu'en 2019, en qualité de chargée d'études, au bureau de la formation de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO). Parallèlement, je continuais les interventions en formations et quelques heures de cours avec les élèves. Ce parcours professionnel, stoppé depuis par un départ à la retraite, m'a permis d'acquérir une expérience certaine tant dans l'enseignement qu'en formation. Praticienne certes, mais comment devenir chercheure ?

Titulaire depuis 2006 d'un Master professionnel de didactique des mathématiques (Paris Diderot), proposé par Aline Robert, nommé « *Formation au métier de formateurs d'enseignants de mathématiques du second degré* », j'ai pu à cette occasion avoir un premier contact avec l'analyse de l'activité. Je garde en particulier le souvenir d'une conférence de Janine Rogalski comparant le développement des concepts chez Jean Piaget et Lev Vygotski. Et j'entends encore la phrase d'Aline Robert, définissant le formateur comme « *l'interface entre la recherche et le terrain* ». Se nourrir de recherches plurielles pour assoir les formations m'a toujours paru indispensable. Ainsi, quand un chercheur de mes connaissances me l'a proposé, j'ai décidé de me lancer dans une thèse.

Je me suis inscrite dans un autre master, de recherche cette fois, le Master 2 Recherches en éducation, didactique et formation (REDEF) de l'université de Cergy-Pontoise. Les dispositifs mis en œuvre dans ce master combinaient l'apprentissage et la production : lectures, travaux sur les lectures, séminaires, écrits intermédiaires et le mémoire. Il s'agissait donc d'une formation à la recherche par la recherche. Comme le prévient Yves Reuter (2004 : 23), c'est un équilibre délicat à trouver « *entre les positions de chercheur et de formé.* » En y ajoutant le fait d'être moi-même formatrice, je rencontrais cette difficulté : tenir cette expérience en bride sans vouloir la renier.

Éprouvant toujours un grand plaisir à écrire, l'attente d'« *une écriture participant du mouvement même de la construction de la pensée et de la recherche* » (idem : 21) me rendait cependant perplexe. Mais, habituée à des temps de questionnements et de réflexion sur ma propre pratique pédagogique par une « *conversation avec la situation* » (Formule de Schön, 1994, citée par Perrenoud, 2004 : 10), j'avançais sans trop de méfiance.

Je m'aperçois maintenant que mon mémoire, d'approche pluraliste, est un travail de qualité en tant que ... formatrice ! Mais, la distance est grande avec les recherches car « *l'ordre scientifique et l'ordre de l'action sont disjoints, relevant de modes de connaissances, de méthodes, de formes narratives différents.* » (Ruano-Borbalan, 2006 : 531)

En découvrant avec Françoise Clerc (2008 : §8), la différence entre la pratique de la réflexivité d'un chercheur et celle d'un professionnel praticien, je m'aperçois que mon mémoire n'atteignait pas tout ce qu'un travail de recherche peut exiger. En effet, pour elle, « *le chercheur engage par son activité des enjeux épistémologiques.* » Nous la suivons donc quand elle s'appuie sur Menga Lüdke évoquant Jacky Beillerot (1991 : 19-22). Celui-ci définit six conditions pour que l'on puisse parler de recherche. Trois d'entre elles sont minimales : « *une production de connaissances nouvelles ; une démarche d'investigation rigoureuse et une communication des résultats*. » Les trois autres forment ce qu'il appelle *« la recherche au second degré » : « la possibilité d'introduire (...) Une dimension de critique et de réflexivité (travail au second degré) sur ses sources, ses méthodes, ses modes de travail » ; « la systématisation dans le recueil des données »* et *« la présence d'interprétations énoncées selon des théories reconnues et actuelles qui contribuent à permettre l'élaboration d'une problématique aussi bien que l'interprétation de données. »* Pour Françoise Clerc, il s'agit par cette « recherche au second degré » d'en garantir une « vérité ». J'en étais bien loin ! Et c'est là tout le défi que je me donne dans cette nouvelle recherche pour approcher une posture de chercheur.

Or, mon travail va consister à étudier les pratiques professionnelles de formateurs d'enseignants du second degré. Il me semble donc que, pour revenir à la démarche prônée par Isabelle Vinatier et tout en respectant les six critères de Jacky Beillerot, je vais pouvoir partager cette étude avec eux. La co-élaboration du sens de leur activité bénéficiera, ou non, à leur développement professionnel.

C'est ce qui a motivé mon inscription dans une démarche du champ de la didactique professionnelle et la rencontre avec Line Numa Bocage, lors de ses cours du master REDEF, a été une de celles qui ouvrent sur de nouveaux paysages, *« car ce sont les rencontres et les épreuves qui médiatisent l'accès au savoir.* » (Mabilon-Bonfils, 2017 : 10) En acceptant de diriger mes recherches sur un thème autour de la pratique professionnelle d'accompagnants de jeunes en rupture scolaire, elle m'a permis d'endosser ce costume d'apprentie-praticienne-chercheure. Je commence donc par utiliser, à partir d'ici, le « nous » des écrits de recherche.

Cette recherche ayant été menée en dehors des canons habituels, nous prenons un temps ici pour expliquer comment elle s'est déroulée. Le lecteur plus pressé pourra passer directement au point suivant qui donne les questions de recherche et la problématique.

## Les questions évoluent au fil du travail de recherche

Les aléas inhérents aux programmes de recherche ont fait que nous n'avons pas pu adosser ce travail au thème prévu. Or, la thématique de notre mémoire de Master 2 REDEF concernait la relation installée et maintenue par le formateur en formation continue d'enseignants du second degré, plus spécifiquement dans les formations d'équipes d'établissement. Il s'agissait de la comparer avec la notion d'autorité éducative de l'enseignant, notion étudiée et définie par notre tuteur, Bruno Robbes. Il nous a semblé, en accord avec notre directrice de recherches,

Line Numa-Bocage, que cette étude méritait d'être approfondie. Nous partions donc avec un grand thème – la relation mise en place et maintenue par le formateur en formation continue d'enseignants du second degré – avec également la connaissance de théories rencontrées durant l'étude pour le mémoire de master, et une maitrise correcte de l'entretien d'explicitation (EDE).

Cette pratique de l'EDE (Vermersch, 1994) nous a incitée à proposer un protocole qui débuterait par celui-ci. Par ailleurs, nous placions notre démarche dans le champ de la didactique professionnelle. Les premiers séminaires doctoraux nous ont fait découvrir les entretiens d'auto-confrontation à visée de didactique professionnelle (EA-CDP) (Numa Bocage, séminaires doctoraux). La lecture de textes de Pastré (1999a, 2011a/2018) nous a montré l'importance d'un entretien bilan de débriefing (EBD), rétrospectif et réflexif. Dans l'optique de la co-élaboration du sens de l'activité, ces deux derniers entretiens étaient donc indispensables. L'auto-confrontation se fait habituellement à partir d'enregistrements de séance (Theureau, 2004 ; Clot, 1999 ; Cahour et al., 2007). De son côté, Piot (2014) explique que l'EDE est un complément intéressant à l'observation. Il permet de faire verbaliser le récit de l'action et ainsi des éléments implicites qui ne sont pas, par nature, observables. L'idée nous est venue d'utiliser un EDE à la place de l'enregistrement d'une séance. Tout en ayant conscience du fait de perdre le côté observable, nous avons fait le pari de la richesse des éléments que cette forme d'entretien permet de mettre au jour, avec une solide base théorique (Vermersch, 1994)

Le protocole d'une phase exploratoire fut alors défini et schématisé en figure 1 : un EDE pour le récit de l'activité suivi d'un temps d'analyses effectuées séparément, donc disjointes ; un EA-CDP pour une analyse partagée suivi d'un temps réflexif pour le professionnel et d'interprétations pour le chercheur ; un EBD pour la co-élaboration du sens de l'activité.

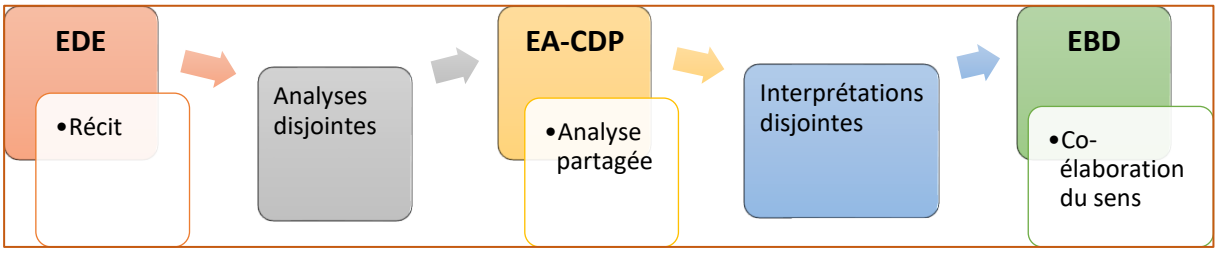



*Figure 1 : Protocole de la phase exploratoire, trois entretiens par professionnel*

Le protocole envisagé et l'envergure de la thématique nous ont conduit, sur les conseils de Line Numa Bocage, à débuter cette recherche par une phase exploratoire. La mise en œuvre du protocole avec deux formateurs a permis non seulement de voir ce qu'il pouvait apporter mais aussi de préciser notre cadre théorique et notre objet de recherche. En effet, lors du tout premier entretien, le premier souvenir qui est revenu à la formatrice concernait une brioche apportée le deuxième jour par une stagiaire et partagée par le groupe (annexe 6-1, EDE, ligne 10). Nous étions donc immédiatement dans le cadre de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996). Par ailleurs, ce souvenir mettait en relief un rôle certain joué par la reconnaissance dans les interrelations qui se nouent en formation. Un cadre théorique, une méthodologie, un objet ... L'aventure pouvait débuter.

Il s'agissait donc de mener de front deux travaux. Le premier concernait l'objet même de la recherche, la place prise par la reconnaissance dans un stage de formation continue pour des enseignants du second degré, du point de vue du formateur. Le deuxième visait à donner des fondations théoriques solides à ce protocole et d'en étudier les apports pour l'objet de la recherche. Corollairement, nous pensions que la co-élaboration proposée pourrait permettre au formateur de mieux se comprendre et se développer professionnellement. Ce qui est une visée de la didactique professionnelle (Pastré, 1999a, 2011a/2018., 1999c/2011).

Ainsi, les questions de départ, auxquelles cette phase exploratoire tentait de répondre, étaient formulées comme suit en deux groupes :

- Sur quelles bases théoriques le protocole utilisé est-il fondé ? Quels sont ses apports et ses limites par rapport à un protocole où la première étape serait une observation enregistrée ? Permet-il de répondre au moins partiellement au deuxième groupe de questions ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ? A-t-il un quelconque intérêt pour le professionnel ? Si oui lequel ?
- Comment un formateur s'y prend-il pour installer et maintenir une relation satisfaisante de son point de vue avec un groupe de stagiaires ? Sur quoi reposent ces interactions ? Quels sont les liens avec sa légitimité et/ou sa crédibilité ? Là où certains psychosociologues voient une manipulation, voire une forme d'emprise, peut-on les regarder sous un autre prisme, celui de la reconnaissance ? Quel rôle joue la reconnaissance dans les savoirs d'action du formateur ?

Nous avons donc transcrit soigneusement les six entretiens. Une première analyse des deux EDE par les satellites de l'action (Vermersch, ibid.) nous a permis ensuite de repérer plus facilement, autour des actions, les composantes des schèmes ; puis, grâce aux deux entretiens suivants, de refigurer les intrigues et d'identifier les concepts des deux formateurs. Ils se sont approprié un schéma de synthèse que nous avions réalisé suite à l'EDE. Ce qui leur a permis une abstraction de la situation ; ils nous ont donné ainsi des clés de leurs conceptualisations (Vergnaud, 1996).

Or, les analyses des résultats de cette phase exploratoire laissaient penser que plusieurs dimensions de la reconnaissance pouvaient être sous-jacentes à l'activité des deux formateurs enquêtés en tant que recherche de reconnaissance. Elles correspondaient aux trois dimensions repérées par Paul Ricoeur dans *Le parcours de le reconnaissance* (2004) : « se reconnaitre », « être reconnu par autrui » et « reconnaitre autrui » en lien avec l'identité et le rapport à autrui. Nous les retrouvions autour des apports des recherches concernant la mise en scène de la présentation de soi, d'Aristote à Goffman, ou encore la conscience de soi et l'intersubjectivité par les philosophes de l'École de Frankfort, Honneth et Habermas, qui s'appuient sur Hegel mais aussi sur le psychosociologue Mead. Ensuite, une quatrième dimension est apparue. Nous l'avons nommée « faire reconnaitre les savoirs », avant de la changer en « faire reconnaitre les conditions d'un ajustement des pratiques » en lien avec les travaux sur l'apprentissage des adultes. Nous l'avions également repérée sous la forme de la prétention à la validité chez Habermas, celle qui conjugue intersubjectivité et contenu. Par ailleurs, le contexte de formation groupale, analysée, par exemple, par le psychosociologue Kurt Lewin, appelait une cinquième dimension, « faire reconnaitre autrui par les autres ».

Toutes ces dimensions nous plaçaient de fait au cœur de la pensée complexe d'Edgar Morin. Nous allions donc tenter de faire dialoguer ces champs disciplinaires en croisant le cadre de reconnaissance réciproque et le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action. L'éclairage de la démarche non dogmatique de la didactique professionnelle s'avérait donc précieux pour cette réflexion.

En effet, dans la phase exploratoire, cette démarche a permis d'identifier, pour les deux formateurs, les concepts organisateurs de leur activité et les buts orientant leurs actions. Nous avons ainsi pu repérer, dans toutes actions, des traces d'une ou plusieurs dimensions de la reconnaissance réciproque à travers leurs motifs.

Il nous a semblé que nous pouvions aller plus loin dans une deuxième phase, expérimentale, en nous posant la question de la présence et de la répartition éventuelle de ces cinq dimensions de la reconnaissance réciproque dans l'activité mentale du formateur. Pour le dire autrement, au travers des buts des actions, y a-t-il une classification, une répartition nette des cinq dimensions dans l'activité mentale du formateur ?

Pour ce faire, nous avons demandé à deux autres formateurs de participer à notre recherche suivant le même protocole. La phase expérimentale a été ainsi l'occasion de vérifier que les règles d'action, composantes procédurales des schèmes des formateurs, pouvaient être référencés par les cinq dimensions de la reconnaissance à une plus grande échelle d'une part, et d'autre part d'étudier comment celles-ci sous-tendent les motifs du formateur.

La relecture de *La lutte pour la reconnaissance* d'Axel Honneth (2004) nous a permis de construire une grille de codage à partir des trois principes normatifs qu'il considère comme des attentes de reconnaissance. Il les décrit comme trois formes du rapport positif à soi : *confiance en soi, respect de soi, estime sociale.* Nous avons appliqué cette grille aux règles d'action des quatre formateurs en relevant soigneusement les éléments du corpus qui nous ont servi.

La question de recherche devenait : *Dans une action de formation continue d'enseignants du second degré, en quoi les principes normatifs de la reconnaissance réciproque organisent les schèmes du formateur et comment ils rendent possible, ou non, au travers de ses pratiques, en situation, un ajustement des pratiques des stagiaires ?*

De cette question ressortent 4 mots-clés : 1. Les schèmes et les concepts organisateurs de l'activité mentale des formateurs ; 2. Les principes normatifs de la reconnaissance réciproque ; 3. Les pratiques des formateurs ; 4. Le possible ajustement des pratiques des stagiaires.

Il nous fallait maintenant pouvoir catégoriser les pratiques. Nous connaissions la catégorisation de Marguerite Altet (1999 : 62) qui fait référence à une enquête de 1997. Elle identifie trois profils de formateurs, mais ces catégories de profils ne nous semblaient pas pouvoir concorder avec une catégorisation de pratiques. C'est en sciences de la gestion que nous avons trouvé une proposition qui nous a paru plus envisageable : les approches de la reconnaissance au travail (Brun et Dugas, 2002, 2005). La grille qu'ils proposent semblait pouvoir s'adapter à notre contexte et, de fait, nous avons pu catégoriser les stratégies en codant les règles d'action.

En comparant tous les résultats de nos analyses croisées, nous avons abouti à un double constat. Le premier concerne l'objet de la tâche de formation : **l'objet des tâches, qui devrait concerner le métier d'enseignant, est en fait détourné vers l'enseignement de processus d'enseignement-apprentissage dans le paradigme comportementaliste, pour trois des formateurs.** Le second concerne la mise en œuvre des tâches : **celles qu'ils utilisent en situation ont en commun de mal anticiper leurs répercussions pour les personnes des stagiaires et pour leur possible développement professionnel**.

Nous pensions être arrivés au bout du chemin de cette première étude mais des différences, très marquées au niveau des profils, ne permettaient pas encore d'isoler des éléments invariants que nous recherchions. Notre question de recherche s'avérait comme une impasse : en quoi les écarts entre les pratiques, étudiées sous le prisme des principes normatifs de la reconnaissance réciproque, nous donnaient-ils des pistes pour comprendre l'ajustement effectif ou non, des pratiques des stagiaires en dépassant le paradigme comportementaliste ? Nous n'arrivions pas à trouver de réponse : le quatrième formateur nous apportait bien quelques pistes mais nous ne parvenions pas à les relier ni à une cause, ni à une conséquence.

C'est alors qu'une petite question, un mot et une lecture approfondie nous ont permis de débloquer notre situation. La petite question fut prononcée par le professeur Kalubi, au séminaire doctoral international de didactique professionnelle, qu'il coorganise avec la professeure Numa Bocage. Alors que nous finissions de présenter l'avancée de notre recherche, le 1er octobre 2021, il posa la question suivante, un sourire dans la voix : « **Peut-on éviter la tentation du behaviorisme ?** » … Le mot qui nous est apparu quand nous remettions pour la millième fois en parallèle les qualificatifs qui revenaient dans le corpus au sujet des stagiaires « **des collègues comme des élèves »** fut le mot **« dissonance ».** C'est d'ailleurs ici que le « formateur » du titre est devenu le **« formateur-pair »** … Enfin, pour un atelier-séminaire doctoral sur le lecture d'articles scientifiques mené par la professeure Numa Bocage, nous avions choisi l'article de 2005 de Pierre Rabardel portant sur les **genèses instrumentales**. Ayant du mal à entrer dans ce concept, c'était une bonne occasion à saisir. C'est là que le terme « ajustement » nous a paru trop vague : parlait-on ici de l'utilisation d'un outil ou d'une transformation de schème à long terme ?

Or, les constats, liés à son contexte, décrivent la formation continue des enseignants du second degré (FCESD) comme n'ayant que très peu d'effet sur des changements de pratiques. L'ancrage behavioriste des formations est mis en cause (rapport du CNESCO, 2021) alors que de nombreuses recherches sur la formation, en particulier celle des adultes, montrent que d'autres voies sont plus efficientes. Nous avons donc reformulé nos questions : *À quelles conditions les formateurs-enseignants ont encore une place en FCESD, laquelle et en quoi ? Comment le formateur permet-il aux enseignants de se former, plutôt que comment le formateur forme-t-il ? Comment crée-t-il des conditions de changements cognitifs chez des pairs, sans obligation de résultats ? En quoi la reconnaissance peut-elle être un outil de compréhension de la pratique d'un formateur ?*

Nous avons ancré notre réflexion sur les travaux de Pastré (1999b : 118) de Jobert (2013) et de Jacq et Ria (2019), en ce que les formateurs d'adultes peuvent soit enseigner en faisant faire, soit être agent du développement en faisant analyser. Le paradigme de l'homme capable de Ricoeur (2004) repris par Rabardel (2005) fait écho à la deuxième manière et trouve un aboutissement dans la formulation de Fernagu (2018) : « mettre en capacité de faire », en lien avec l'approche par les capabilités (Sen).

Nos questions devinrent alors : si des formateurs enseignent *1. En quoi cela est-il un problème ? 2. Un formateur peut-il faire autrement ? 3. Qu'est-ce qui les empêche de faire autrement ?*

Une catégorisation comme réponse possible aux deux premières questions sera apportée par les genèses instrumentales et la mise en capacité de faire comme possibilité de transformer les représentations des stagiaires. La troisième trouvera une réponse grâce à la théorie de la dissonance cognitive (Festinger, 1957/2017) qui propose deux voies pour gérer la pression mentale qu'elle exerce, dont une liée à la transformation des représentations du formateur-pair.

À l'aide de quelques précisions qui sont venues compléter l'ensemble, nous avions enfin les clés d'une compréhension qui peut maintenant être présentée dans cet écrit.

## Les questions de recherche, la problématique et nos résultats

En nous centrant sur les pratiques des formateurs, nous avons pensé pouvoir trouver des réponses à nos **questions de recherche** : *Quels sont les motifs ou les intentions, les représentations présidant aux choix de dispositifs et aux mises en œuvre de stratégies du formateur-pair qui signent des réductions différentes de la pression due à la dissonance cognitive ? En quoi ces différences de pratiques du formateur-pair constituent des obstacles ou des leviers à la mise en capacité de faire des stagiaires ?*

**Nous cherchons à comprendre comment la gestion, par le formateur-pair, de sa dissonance cognitive intervient dans les possibilités de genèses instrumentales que ses pratiques permettent, ou non, aux stagiaires.**

Nous avons adopté une démarche qualitative dans une visée compréhensive de l'organisation de l'activité mentale de quatre formateurs. Il s'agissait de l'analyser dans quatre études de cas en relevant leurs actions et en identifiant leurs motifs-intentions et les composantes de leurs schèmes, ainsi que les concepts qui organisent leurs actions. Par ailleurs, nous expliquons comment nous sommes amenée à penser que ces derniers forment un point de départ du champ professionnel conceptuel de la formation.

De plus, les modèles opératifs des cas étudiés ont alors permis d'en déduire deux structures conceptuelles de la situation de formation. Sans surprise, l'une correspond à des pratiques menées dans le paradigme behavioriste, nous l'avons nommée « centration Contenu ». Elle

concerne comme nous l'avons dit, trois formateurs sur quatre. Elle est caractérisée, entre autres, par : 1. Un motif profond de transformation des stagiaires ; 2. Une représentation de leur propre rôle comme « bon prof » dont Crahay et al. (2010) expliquent qu'elle est socialement partagée et profondément ancrée depuis l'enfance ; 3. Une représentation des stagiaires comme des élèves à aider, à encourager. Le quatrième formateur montre qu'il est possible de faire autrement, en mettant les stagiaires en capacité de faire. Nous avons nommé cette structure conceptuelle « centration Métier ». Ce qui nous amènera à proposer des pistes pour la formation de formateurs, basée sur trois concepts à prendre en compte : représentations, genèses instrumentales et reconnaissance mutuelle, celle qui lui fait dire « Nous » plutôt que « Eux ».

En étudiant les pratiques des formateurs, nous avons pu montrer que celles qui sont centrées Contenu permettent l'acquisition d'outils mais ne facilitent pas la transformation de schèmes des stagiaires, contrairement à celles qui sont centrées Métier. Ce qui pourrait expliquer le peu d'impact relevé sur l'évolution des pratiques enseignantes.

Par ailleurs, l'interprétation en termes de gestion d'une dissonance cognitive (DC) induite par le paradigme behavioriste, est également fructueuse. Latente, la DC se révèle à l'occasion de tensions que les trois formateurs de la centration Contenu gèrent par justifications a posteriori. Ce qui leur « permet » de ne pas changer de comportement et de continuer à enseigner à des collègues. Alors que le quatrième formateur, suite à une formation sur le développement professionnel des enseignants, a changé ses représentations et utilise maintenant des pratiques centrées Métier.

Le croisement des cadres d'analyse a fait apparaitre un troisième cadre d'interprétation : celui de la reconnaissance mutuelle (Ricoeur, 2004/2005). En effet, les pratiques des quatre formateurs s'inscrivent dans une recherche de reconnaissance réciproque en lien avec une démarche humaniste et existentielle. Mais seules les pratiques de la centration Métier font apparaitre un souci éthique caractéristique de la reconnaissance mutuelle.

Nous avons pu, ensuite, faire passer un questionnaire, basé sur les éléments identifiés lors de ces études de cas, à des formateurs-pairs. Parmi les deux cent trente-neuf réponses, nous y avons retrouvé cette partition avec de fortes représentations du rôle « d'aidant cherchant à transformer les pratiques des enseignants ». Des comparaisons de réponses montrent également la présence de dissonance non résolue pour les deux-tiers des répondants. Notre échantillon n'étant pas spécialement représentatif, donc nous ne généraliserons rien. Nous constatons seulement la confirmation de la pertinence des questions soulevées.

## Le plan de cet écrit

Pour en arriver là, nous allons commencer par nous plonger dans une **partie théorique.** Nous présentons, dans le chapitre premier, le contexte de la formation continue des enseignants du second degré et les travaux de recherche convoqués à son sujet. Puis, nous nous intéressons de plus près au formateur-pair et terminons par les tâches qu'il a à remplir et sa manière de le faire. Le deuxième chapitre traite de la formation des adultes et de différentes possibilités ouvertes. Le troisième chapitre décrit l'analyse de l'activité de travail dans l'acceptation que nous utilisons ici. Cette partie se termine, comme il se doit, par la présentation détaillée de la problématique de notre recherche.

La deuxième partie est consacrée à notre **méthodologie qualitative**. Nous expliquons d'abord notre choix d'études de cas et notre protocole de recueil de données. Puis nous exposons la mise en œuvre de ce protocole. Nous terminons en expliquant comment nous avons effectué les croisements des cadres d'analyse et présentons la rédaction des résultats des études de cas, de manière identique pour les quatre études de cas.

Ce qui est l'objet de la troisième partie : les **résultats et analyses cas par cas**. Une fiche-profil est proposée en résumé pour chacun des quatre chapitres.

La quatrième partie débute par les analyses **intercas** et présente les deux structures conceptuelles identifiées. Nous présentons ces deux catégories selon les motifs, les représentations, les stratégies et les adaptations. Nous poursuivons par les trois cadres d'interprétations proposés : la gestion de la dissonance cognitive des formateurs qui leur permet, ou non, le passage de la reconnaissance réciproque à la reconnaissance mutuelle et enfin la possibilité de genèses instrumentales que leurs dispositifs permettent, ou non, aux stagiaires. En conclusion, nous discutons des résultats des études de cas.

La cinquième et dernière partie indique comment la conception du **questionnaire** a été réalisée à partir des résultats précédents, puis nous expliquons le recueil des données, l'analyse des résultats et leur interprétation.

Tout cela aura été effectué, à notre sens, dans le respect recherché des six critères énoncés par Jacky Beillerot. Nous espérons avoir également accédé ainsi au positionnement de praticien-chercheur prôné par Isabelle Vinatier. La conclusion nous permettra alors de faire le bilan de cette recherche, d'en préciser les limites mais aussi d'ouvrir des perspectives pour la suite, comme la production d'un dispositif de formation appuyé sur ces résultats.

# PARTIE 1 – VERS LA PROBLÉMATIQUE : OÙ IL EST QUESTION DE L'ACTIVITÉ DES FORMATEURS

*… métaboliser l'expérience de la mouvance et les errances fécondes que produit le savoir …*
*(Mabilon-Bonfils, 2017a : 11)*

## INTRODUCTION DE LA PARTIE 1

### 1. De quoi parlons-nous : le contexte de la formation continue des enseignants du second degré, un patchwork sans réel impact sur l'évolution des pratiques enseignantes

Dans le **premier chapitre**, nous verrons que la formation continue des enseignants du second degré (FCESD) a été passée au crible lors de la conférence de consensus internationale (CCI) du Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO) en décembre 2020. Ses conclusions (Mons, Chesné, Piedfer-Quêney, 2021 ; Maulini, 2021 ; Malet et al., 2021) rejoignent celles de différents rapports de l'inspection générale depuis 2013 (Rojat et Szymankiewicz, 2013 ; Tardy, Lhermet, Canvel, Maestracci et Gauthier, 2018 ; Érin, Cuisinier et Fardet, 2018) mais aussi l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) menée tous les cinq ans par l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE, 2019) ou les travaux de l'Institut français de l'éducation (IFÉ) en la personne de son actuel directeur Luc Ria (2019) ou ceux de Richard Étienne (2015), chercheur à l'université Paul Valérie de Montpellier, entre-autres.

Il apparait que le fonctionnement de la FCESD, bien que sous la responsabilité du recteur de l'académie, reste sous l'influence de la formation nationale des cadres. Les orientations ministérielles, parfois préconisations dans le cadre de réformes, sont mises en œuvre sous la forme de démultiplication hiérarchisée (Regrain, 1992) par les corps d'inspection.

Néanmoins, les thèmes, les contenus et modalités pédagogiques, sont très variés. Les Plans académiques de formation (PAF) se présentent donc sous la forme de patchworks, qui en questionnent la finalité (Maulini, 2021). Le public, quant à lui s'y inscrit pour des raisons diverses qui n'ont parfois rien à voir avec ce que propose la formation (Kaddouri, 2011).

Les formations, à quelques exceptions près, sont prises en charge par des enseignants repérés sur leur expertise d'enseignement par leurs inspecteurs ; ils sont, ou non, titulaires du Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique (CAFFA) ; ils appartiennent, ou non, à une équipe de formateurs disciplinaire ou transversale ; ils sont déchargés, ou non, d'une partie de leurs heures de cours devant élèves.

La FCESD est donc bien différente, dans ses problématiques, de la formation continue des enseignants du premier degré mais aussi de la formation initiale des enseignants. Or, si ces dernières sont bien renseignées dans beaucoup de travaux de recherche, ce n'est pas le cas du contexte qui nous intéresse. Et pourtant, les conclusions des travaux cités ci-dessus sont unanimes : la FCESD n'a pas assez d'impact sur l'évolution des pratiques enseignantes, décrites dans nombres de recherches en didactique des disciplines et en pédagogie.

Des raisons sont à chercher dans l'organisation de la FCESD mais, les conclusions de la CCI du CNESCO déplorent par ailleurs des conceptions behavioristes des formations. Compte-tenu de notre parcours au sein de cette composante de l'Éducation nationale, elles nous ont interpellées et nous pensons qu'une partie des réponses est sans doute à chercher dans les pratiques des formateurs.

Au-delà du contexte, les formateurs restent souvent recrutés sur leur expertise d'enseignants par des cadres cherchant à démultiplier les « bonnes pratiques ». Nous verrons que les « bonnes pratiques » d'enseignant se confondent alors avec les « bonnes pratiques » de formateur. Les représentations sociales partagées, ancrées dans l'enfance, du « bon enseignant » et sur la diffusion de « bonnes pratiques » (Perrenoud, 2001) sont prégnantes, autant dans les attendus du référentiel concernant leur mission de formation (annexe 1) que dans la conception et l'animation de celle-ci, jusqu'aux formations de formateurs. Se sachant « exemplaire », reconnu comme « bon enseignant », et obtenant quelques marques de reconnaissance en tant que formateur (Brun et Dugas, 2005), il peut oublier qu'il a à construire sa crédibilité de manière éthique (Habermas, 1987 ; Ricoeur, 2004/2005) en adoptant une posture (Lameul, 2006, 2016) face à des pairs-enseignants qui, pour beaucoup, n'attendent pas une leçon.

Au-delà d'une légitimité donnée par la forme de recrutement, la construction en situation de sa crédibilité face à des pairs dépend de ses représentations mentales et donc, des motifs profonds qui l'animent. Afin de les identifier au mieux, nous convoquerons le cadre de la reconnaissance réciproque (Honneth, 2000 ; Ricoeur, 2004/2005). Le formateur cherche-t-il essentiellement à : 1. Reconnaitre autrui ? 2. Faire reconnaitre autrui par les autres ? 3. Faire reconnaitre des conditions d'un ajustement des pratiques enseignantes ? 4. Être reconnu par autrui ? 5. Se reconnaitre ? Ces cinq dimensions associées à la reconnaissance réciproque peuvent être catégorisées selon les trois formes du rapport positif à soi : confiance en soi, respect de soi et estime sociale. (Honneth, 2000, 2004).

La construction de la crédibilité face à des pairs est l'objet du **deuxième chapitre**.

Notre contexte correspond à un apprentissage formel, dans le sens où il est structuré par une organisation dédiée de l'institution scolaire, en direction des enseignants ; encore que le mot

« apprentissage » prête à confusion en formation continue. Un enseignant peut avoir à apprendre l'utilisation d'une nouvelle technologie ou un savoir académique que de nouveaux programmes disciplinaires demandent d'enseigner. Mais ce n'est pas de ces formations dont nous allons parler. Il s'agira plutôt, comme le demande le référentiel, de formations dans lesquelles des adultes professionnels en poste viennent comprendre, en vue d'une éventuelle appropriation, comment ajuster leurs pratiques d'enseignant ; « éventuelle » car il n'y a pas d'obligation de résultats dans les textes pour ces formations.

Pour commencer, nous regarderons comment adapter des pédagogies à la formation d'adultes (Bourgeois et Nizet, 1997). Des travaux, essentiellement issus de différents champs de la psychologie, de la psychosociologie et de la philosophie de l'éducation, proposent des voies pour faciliter le processus d'enseignement/apprentissage. Or, le sociologue Guy Jobert (2013) précise que le formateur d'adultes a le choix entre deux conceptions de sa fonction : enseigner à des adultes ou être agent de développement. Ces deux conceptions correspondent à deux manières de considérer le stagiaire au travers des tâches qui lui sont proposées en homme capable, ou non (Ricoeur, 2004/2005). Nous réfléchirons donc à l'opposition entre prescription et développement du pouvoir d'agir (Ricoeur, 2004/2005) à partir des approches de la reconnaissance au travail identifiées par Brun et Dugas (2002, 2005). Là encore, nous chercherons la part prise par les représentations sociales et mentales (Crahay et al., 2010) dans l'adoption de stratégies, en particulier lorsqu'il s'agit d'un changement de pratiques et non de leur adaptation. La théorie de la dissonance cognitive nous permettra d'en comprendre les raisons et comment, malgré la pression psychique que cela engendre, certains justifient la coexistence d'éléments cognitifs dissonants, sans changer de comportement.

Comprendre comment il se fait que certains formateurs exercent leur mission en adaptant leurs pratiques d'enseignants est certes un passage obligé dans notre recherche. Mais nous avons également à nous demander en quoi le fait qu'ils ne changent pas radicalement leurs pratiques pose un problème. Pour cela, nous convoquons les travaux de l'ergonome Pierre Rabardel sur les genèses instrumentales (2005). Nous verrons que quatre formes de médiation sont nécessaires sur les dispositifs proposés par le formateur pour qu'il y ait développement du pouvoir d'agir du stagiaire. Le manque d'impact de la FCESD pourrait, entre autres, provenir d'un nombre insuffisant de formes de médiation liées à la mise en œuvre des dispositifs du module de formation, c'est-à-dire des stratégies du formateur.

Nous avons inclus cette idée dans le **troisième et dernier chapitre** de cette partie qui nous emmène vers la problématique. Elle est consacrée à l'analyse de l'activité de travail. Nous rappelons ici notre inscription dans une démarche de didactique professionnelle dont la finalité ne se limite pas à a compréhension de l'activité mais l'étend à une finalité de mise en pratique formatrice et donc appelle des méthodes d'analyse et d'interprétation dans cette visée (Mayen, 2014).

En effet, pour comprendre les représentations du formateur, dans notre contexte, nous avons besoin d'analyser finement son activité de travail, en particulier les couplages schèmes/situations qui sont les invariants de sa conduite. Nous nous plaçons donc dans le cadre théorique

de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996) dans une démarche de didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Ce qui nous amènera à identifier les concepts qui organisent cette activité, puis la structure conceptuelle de la situation de formation et ainsi, commencer à préciser le champ professionnel conceptuel de la situation de formation.

Par ailleurs, plusieurs méthodes et outils sont proposés dans des champs différents avec des finalités différentes pour analyser l'activité (Champy-Remoussenard, 2005). Nous en retenons par exemple la psychophénoménologie développée par Pierre Vermersch (1994), à partir de l'entretien d'explicitation. Nous expliquerons en quoi la parole en première personne permet d'entrer dans la refiguration de l'intrigue (Ricoeur, 2004/2005; Pastré, 1999a, 2011a/2018), et ouvre les portes à l'analyse de l'activité mentale du formateur.

La création des Écoles académiques de la formation continue (EAFC) en janvier 2022, cherche sans aucun doute à répondre à ces questionnements. Elle unifie la formation continue des premier et second degrés et est présentée ainsi par la note de service du 22-03-2022 :

> *La formation continue constitue un élément déterminant de l'approfondissement des compétences professionnelles et de la mobilité des personnels. Elle contribue de manière déterminante à la qualité du service public d'éducation.*
>
> *Dans cette perspective, le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports a annoncé au printemps 2021 la création d'écoles académiques de la formation continue (EAFC). Ces écoles incarnent l'engagement 3 du Grenelle de l'éducation consistant à « Permettre à chacun de devenir l'acteur de son parcours professionnel » et en particulier l'engagement 12 visant à « Faciliter l'accès à une formation continue davantage diplômante ». L'activité de l'école est un élément de la feuille de route RH de l'académie et incarne la politique ministérielle RH en faveur de l'accompagnement et de la personnalisation des parcours, et l'engagement d'une formation proposée en proximité des environnements professionnels, au plus près des besoins des personnels.*

Le présentation du fonctionnement de la FCESD faite dans cette partie précède la mise en place effective de ces nouvelles écoles en 2022. Reste à voir ce qui va réellement évoluer.

Pour conclure cette première partie, nous reprendrons les différents travaux de recherches convoqués pour montrer la cohérence qui nous a guidée et proposer notre problématique.

Mais avant de débuter, nous indiquons les définitions que nous retenons au départ pour des termes importants dans notre étude. D'autres seront définis au fur et à mesure.

## 2. Quelques définitions adoptées : formation, apprentissage, développement, stagiaire(s), pratiques, compétences, etc.

Avant de poursuivre, nous indiquons que nous utiliserons le terme « le formateur » pour indiquer la fonction de la personne, ainsi que « les formateurs », de manière générique, incluant ainsi les formatrices, même si nous aurions pu imaginer faire l'inverse.

Nous rappelons ici la définition de Pierre Pastré concernant le mot **formation** :

> *« Formation : activité impliquant la collaboration conjointe de formateurs et d'apprenants dont le but est de permettre à ces derniers de développer leurs connaissances et compétences » (2011a/2018 : 7) ;*

De plus, nous convenons que le **développement** est soit le résultat d'un apprentissage intentionnel, soit celui de l'expérience ; il oriente des deux processus et leur donne du sens (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Guy Jobert précise :

> *Le premier point consistera à affirmer que la formation des adultes trouve sa spécificité du côté du développement tout autant, et sans doute davantage, que du côté de l'apprentissage. (...) Du côté de l'apprentissage, on est du côté de l'acquisition des savoirs et des savoir-faire constitués. Métaphoriquement, on peut évoquer l'image du vide et du plein. L'apprentissage est là le transfert des savoirs, des savoir-faire, vers les apprenants, les élèves : la transmission et l'application des savoirs. Ces savoirs sont plus ou moins généraux, plus ou moins décontextualisés, plus ou moins détachés de l'action. On est du côté du triptyque bien connu qualifications, certifications, classifications*. (Jobert, 2013 : 36)

> *Le développement – première approche de définition – renvoie à la transformation orientée des ressources disponibles chez un individu, dans un collectif, dans une organisation, sur un territoire ; la transformation orientée des ressources disponibles du déjà-là produit par l'histoire, par l'action antécédente, par la sédimentation de l'expérience accumulée, soit sur le plan individuel, soit sur le plan collectif. Ici, on part de ce qui existe et non pas de la métaphore du vide. (...) Le développement est contingent. Toute action peut être apprentissage, mais tout apprentissage n'est pas nécessairement développement. (...) Enfin, le développement est un processus historique : sa fin n'est pas écrite d'avance. Alors que, du côté de l'apprentissage, on peut essayer d'avoir la maîtrise de là où on veut aller avec les apprenants. » (idem : 37)*

Concernant les termes pouvant désigner celui à qui s'adresse le processus dans notre contexte, nous pouvons, par analogie avec le triplet « enfant, élève, apprenant », parler « d'adulte » comme sujet social, de « formé » comme sujet en formation, et « d'apprenant » comme sujet didactique. Par ailleurs, le mot « stagiaire » a la particularité d'appartenir au vocabulaire des organisations, c'est celui qui est titulaire d'une convention de stage. Dans le cadre de la formation continue des enseignants du second degré, les formations courtes font l'objet de cette convention, parfois nommé protocole. Nous nous autorisons, dans ce cadre, à appeler « **stagiaires** » les participants à une action de formation de notre contexte, terme qui nous parait plus neutre.

Parler de **pratiques**, pour Marguerite Altet (2007/2014 : 293), c'est d'abord s'intéresser à « *ce que font les enseignants dans la classe.* » Plus précisément, et en élargissant aux formateurs :

> *la pratique de l'enseignant renvoie à une activité professionnelle située, orientée par les fins, les buts et les normes d'un groupe professionnel ; c'est une pratique sociale qui se traduit par la mise en œuvre des actions, des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle, actes à la fois contraints et choisis.*

Pascale Masselot et Aline Robert (2007 : 17) proposent quant à elles :

*Au lieu de parler de « travail », dans ce qui suit, le terme « pratiques » est utilisé pour qualifier tout ce qui se rapporte à ce que l'enseignant pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas, sur un temps long, que ce soit avant, pendant ou après les séances de classe.*

Nous nous inscrivons dans ces deux points de vue, tout en pensant que dans notre étude, le deuxième, plus large, est plus pertinent.

Enfin, nous présentons la définition de Jean-Claude Coulet (2011 : 18) : pour une tâche donnée, la **compétence** est un processus dynamique de mobilisation du schème, en situation, régulé selon le feedback, l'analyse de la situation et les ressources du sujet. Les propos de Guy Jobert (2013 : 42) complètent cette définition : « *La compétence est la mobilisation de l'intelligence au travail face à la singularité, la variabilité, l'événement, les situations ; c'est la capacité à faire face à ce qui se présente, à improviser, à transférer, à inventer*. » Thierry Piot (2005 : 11) rappelle *une définition pragmatique (...) la compétence s'infère des performances réalisées par un opérateur en situation d'exercer une activité dans un contexte donné ».* Puis il précise : *« Les notions de savoir et de compétences dans les métiers de l'interaction humaine se posent de manière spécifique, car les pratiques d'enseignement ne sont pas réductibles a priori à l'application de procédures fermées*. » (idem)

Nous emploierons donc le terme de « pratiques » au sens large proposé par Masselot et Robert, dans le cadre d'un groupe professionnel. Dans des classes de situations, les pratiques mettent en œuvre les processus dynamiques des compétences au travers de stratégies, dans le sens commun, et des gestes de métier de ce groupe professionnel. Nous aurons l'occasion, au fur et à mesure, de préciser.

# CHAPITRE 1 – CONTEXTE : SPÉCIFICITÉS DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ

*Édifions un panthéon pour les professeurs.*
*Il faudrait qu'il fût situé parmi les ruines d'une des villes éventrées d'Europe ou du Japon (…)*
*(Aldous Huxley, 1932/1946, nouvelle préface : 7)*

## Introduction du chapitre 1

D'une manière générale, à partir de l'an 2000, le passage aux curricula et la mise en œuvre de la Formation tout au long de la vie (FTLV, Stratégie de Lisbonne, 2000) ont obligé la formation continue à répondre à la réorganisation du système emploi-formation (Le Douaron, 2002). Or, celle des enseignants du second degré « *a conservé jusque-là, pour l'essentiel, et notamment pour la partie institutionnelle, un contour très traditionnel. Elle est, pour des raisons multiples, difficile d'accès. Son contenu n'est pas toujours très motivant pour les personnels*. » (Rojat et Szymankiewicz, 2013 : 45).

C'est dans ce contexte, qui n'a pas beaucoup varié, que le formateur exerce sa mission. Nous verrons d'abord que les formations sont multiples, la plupart de courte durée et basées sur le volontariat. Le faible impact qu'elles ont dans l'évolution attendue des pratiques enseignantes est souligné par divers rapports et conférences.

Nous nous interrogerons ensuite sur les formateurs. En dépit de la mise en place du CAFFA, ceux-ci restent souvent recrutés sur ce qu'ils montrent lors des inspections, par des cadres cherchant à démultiplier les « bonnes pratiques ». Nous verrons également comment la reconnaissance peut intervenir en amont, pendant et en aval de l'action de formation (Brun et Dugas, 2005). En particulier, les formateurs sont amenés à se poser la question de leur légitimité (Habermas, 1987 ; Ricoeur, 2004/2005) mais leurs motifs profonds peuvent être éclairés par cinq dimensions de la reconnaissance réciproque (Honneth, 2000 ; Ricoeur, 2004/2005).

Nous regarderons ensuite comment la mise en place du CAFFA incite les formateurs à s'intéresser aux recherches en sciences de l'éducation. Puis, comment les représentations du métier d'enseignant restent prégnantes, autant dans les attendus du référentiel concernant leur mission de formation que dans la conception et l'animation de celle-ci, jusqu'aux formations de formateurs.

Nous commençons donc par tenter de comprendre comment fonctionne la formation continue des enseignants du second degré (FCESD).

## 1.1. Des finalités disparates dans un modèle archaïque et très cadré

### 1.1.1. Un héritage qui place la formation continue des enseignants du second degré hors de la formation continue des autres salariés

Le modèle de la formation des enseignants du second degré est un modèle « *à fort ancrage académique et à professionnalisation courte et tardive* » (Maulini, 2020 : 10). La formation initiale repose donc encore trop sur les savoirs académiques et concourt à un malentendu qui ne fera que persister :

> *Lorsque le rapport dominant au savoir demeure académique plutôt que pragmatique, viser ce que nous appelons aujourd'hui des gestes ou des compétences professionnelles (et pas seulement un patrimoine culturel) n'a rien d'évident. Plus on s'élève dans les niveaux d'étude, plus les professeurs peuvent ainsi concevoir leur perfectionnement comme un prolongement de leurs études disciplinaires. (idem)*

De son côté, Luc Ria, en 2019, faisait le même constat en déplorant :

> *une absence de formation professionnelle en formation initiale, une formation trop tardive (année de stage), une interruption quasiment totale de formation lors de l'entrée dans le métier au moment où les débutants en auraient le plus besoin. (p.234)*

La *démultiplication hiérarchisée (*Regrain, 1992) a été longtemps la seule formation des enseignants du second degré. La réussite au concours disciplinaire est supposée garantir la qualité immuable de l'enseignement, tant est encore forte la valeur symbolique de la spécialisation disciplinaire pour les agrégés et certifiés (Prost, 1999). La création des Missions académiques à la formation des personnels de l'éducation nationale (MAFPEN) en 1982, a permis aux enseignants volontaires du second degré de bénéficier d'une formation continue basée sur des travaux de recherche. Mais Françoise Lantheaume (2008) rappelle que celle-ci est aussi un outil d'accompagnement des réformes permettant d'essayer de gérer la massification du système. Les Instituts universitaires de formation des maitres (IUFM) puis les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPÉ) et depuis 2019, les Instituts supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPÉ), ont succédé aux MAFPEN. À eux, la responsabilité des formations initiale et continue des professeurs des écoles, des professeurs du second degré et plus généralement des métiers de l'éducation et des formations de formateurs. Cependant, la formation dans le second degré reste organisée sous couvert du responsable académique, le recteur, qui délègue aux cadres intermédiaires, les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR), fortement marqués par l'empreinte de leur discipline (Étienne, 2015).

De plus, la formation continue est différente pour les enseignants du premier et du second degré. Pour les premiers, une formation obligatoire de dix-huit heures par an, avec des

consignes de répartition ministérielles, est orchestrée par l'inspecteur de circonscription ; une partie est en distanciel. Pour les seconds, les offres de formations de différents ordres, ne répondent pas aux mêmes enjeux, avec un statut particulier pour les professeurs d'enseignements technologiques, « *sans évoquer la grande disparité de l'offre de formation selon les académies ou les territoires éducatifs* » (Ria, ibid. : 234). Ce qui pose la question de sa finalité. C'est ce que nous abordons maintenant.

### 1.1.2. Un patchwork posant la question de sa finalité dans un environnement à facettes multiples

La formation professionnelle continue des personnels d'enseignement et d'éducation se décline à deux niveaux. Par le Plan national de formation (PNF), le niveau national accompagne les stratégies académiques en définissant des orientations et en proposant des formations pour les cadres, personnels de direction et inspecteurs, ainsi que des formations de formateurs. Le cadrage national est décliné dans les académies selon les priorités de celles-ci. Les plans académiques de formation (PAF), construits au niveau académique, visent à accompagner tous les personnels en tenant compte des spécificités locales.

Le Plan académique de formation de l'académie de Nancy-Metz 2020-2021 comporte soixante-sept pages rien que pour les propositions de formations à inscription individuelle.

Dans le PAF de l'académie de Versailles[1], par exemple, on trouve des formations diverses :

- *Académiques, disciplinaires ou transversales : proposées par les IPR disciplinaires, par des formateurs disposant de compétences particulières reconnues par l'institution ou par des groupes institutionnels de formateurs intervenants dans le cadre transversal*
- *Sur site (FIL), commandées par le chef d'établissement soit sur une offre de formation soit pour une demande particulière, le plus souvent sur un thème transversal intéressant l'équipe pédagogique ou la mise en œuvre d'une réforme.*
- *À public désigné : proposées par les IPR soit pour des groupes disciplinaires de réflexion et de production de ressources, voire des co-formations de formateurs, mais aussi pour des formations imposées à des enseignants en difficultés professionnelles ou ciblées sur des publics en début de carrière (néo-titulaires ou contractuels).*
- *Diplômantes ou de préparation aux concours, en université, dont les formateurs sont des universitaires. Elles se font sur la base du volontariat et sont de longue durée. Les MOOC en sont une des évolutions.*

La commande institutionnelle doit s'inscrire dans les priorités ministérielles. Celles-ci sont déclinées à l'échelle de l'académie. Selon le type de formation, elle donne lieu à une commande spécifique soit de l'IA-IPR, référent-formation de la discipline, soit d'un chef d'établissement qui demande cette formation pour des enseignants de son établissement.

Dans le premier cas, pour chaque formation proposée, figurent dans le PAF : la description des objectifs, contenus et modalités pédagogiques ; la durée, en général de 3 à 18 heures, par

[1] PAF Versailles année 2020-2021 extraits

exemple dans les académies de Bordeaux et de Créteil, étudiés par Régis Malet *et al.* (2021 : 46) nous pouvons voir en effet la durée très courte des formations proposées : *« la moitié des formations du PAF bordelais ont une durée comprise entre 6 et 12 heures, tandis que du côté du PAF de Créteil, la moitié des formations durent de 12 à 18 heures.* » ; les dates, soit par journées successives soit au contraire, espacées ; le lieu, qui peut être l'établissement du formateur, un établissement central dans l'académie ou proche de transports en commun, voire des locaux de l'INSPÉ ; le type de public concerné, des personnels variés, enseignants d'une discipline ou non, selon le thème ; le nombre limite d'inscrits. Cette description est rédigée par les IA-IPR ou proposée par des formateurs, ayant une expertise dans un domaine transversal ou encore par une association, les deux dernières sous réserve d'acceptation par une commission académique. En fixant des priorités de vœux, les enseignants demandent leur inscription sur la base du volontariat, même s'il arrive que certains soient inscrits d'office après une inspection, on dit alors qu'ils sont « public désigné ». C'est le supérieur hiérarchique, chef d'établissement de l'enseignant qui donne, ou non, son accord et, la participation à la formation dépend également du nombre limite d'inscrits.

Dans le deuxième cas, souvent dénommé Formation d'initiative locale (FIL), les enseignants d'un établissement ou d'un réseau, s'inscrivent, et parfois sont inscrits, sur la base d'un intitulé. Le contenu et les modalités sont discutés, « négociés », lors d'une réunion préalable qui contractualise la formation.

Reste la question de la finalité de ce patchwork. Olivier Maulini (2021, ibid.) y répond en dressant un catalogue de possibilités qui en dit long sur les incohérences potentielles mais aussi sur la diversité des marqueurs de présentation des actions de formation :

> *Lorsqu'un système scolaire, l'une de ses filières ou l'un ou l'autre de ses établissements décrète qu'un temps d'apprentissage est nécessaire pour enseigner, pourquoi le fait-il précisément ? Veut-il répondre aux besoins du terrain ? Satisfaire ses demandes ? Modifier des pratiques ? D'abord les conforter ? Améliorer ses performances ? Dépasser celles des autres ? Compléter la formation initiale, la corriger, la suppléer ? Soutenir les personnes et leur développement ? Leur changer les idées ? Les laisser lire et méditer ? Prévenir la fatigue, l'usure, le burnout ? Fédérer les équipes ? Réunir les générations ? Valoriser des expertises ? Qualifier des individus ? Promouvoir les meilleurs ? Séduire les syndicats ? Diffuser ou transposer les résultats de la recherche ? Lutter contre des effets de mode et les offres du marché ? Implanter des innovations ? Standardiser des procédures ? En donner l'impression ? Dire que tout est aligné dans l'institution : programmes, méthodes, formation des enseignants ? Rassurer les parents, la presse, les leaders d'opinion ? Affirmer ses priorités, son exercice de l'autorité, son respect de la liberté pédagogique, sa confiance dans l'autonomie du terrain et son sens des responsabilités ? (Maulini, 2021 : 20)*

À notre sens, ce catalogue résonne avec les attentes possibles, ou plutôt, les différents projets de soi pour soi et/ou pour les autres, des différents protagonistes d'une action de formation, formateurs et formés. D'après notre expérience des cinq niveaux représentés en figure 2, les protagonistes vont se situer du national à la personne de chaque élève même si, dans l'action de formation, le formateur est seul en compagnie des stagiaires. Chaque niveau possède des

éléments de contexte qui lui sont propres en lien avec des représentations exacerbées : chaque adulte a été élève et a donc sa propre opinion de ce qu'il faudrait faire, quel que soit son niveau de réussite. Nous y reviendrons.

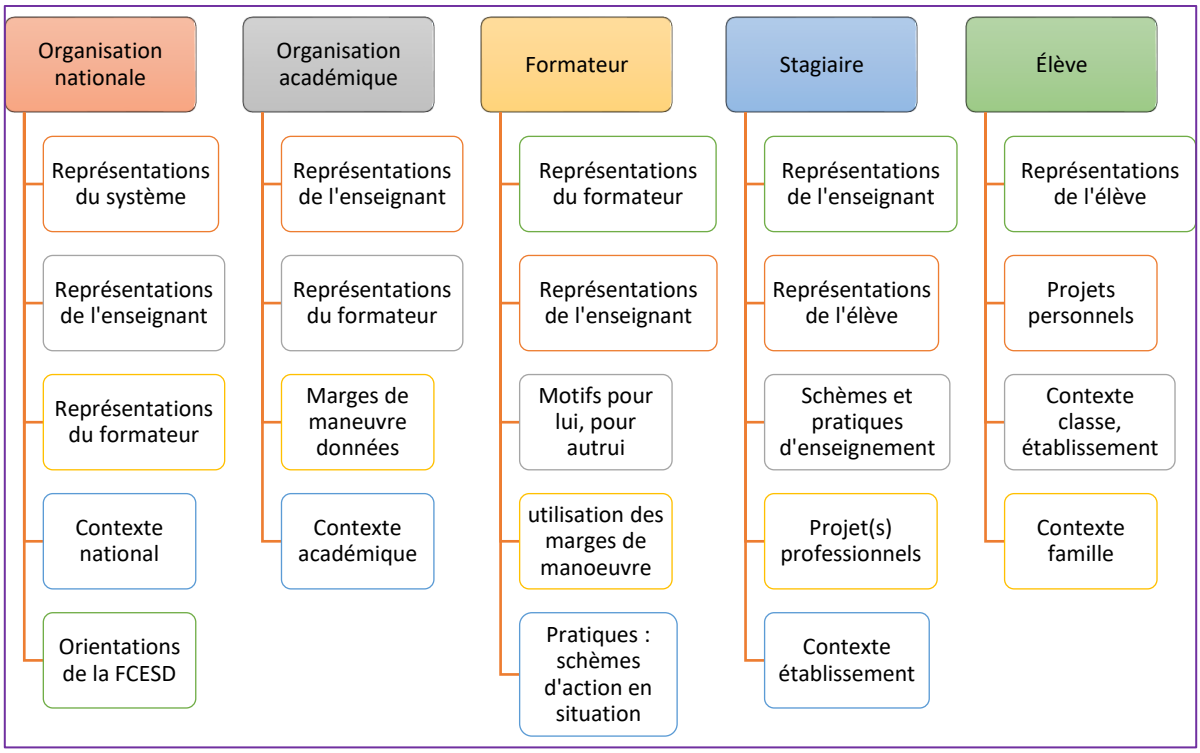



*Figure 2 : Synthèse des différents éléments de contexte qui interviennent aux différents niveaux concernés par une action de formation*

L'environnement d'une action de formation sera donc nécessairement élargi (voir annexe 2), mais il semble comporter en germes ce qui peut en occasionner des limites.

### 1.1.3. La formation continue dans le second degré, des limites repérées

D'après le site gouvernemental Eduscol, en octobre 2019 :

> *La formation professionnelle continue des personnels enseignants et d'éducation représente un élément déterminant pour le succès d'une politique d'évolution du système éducatif. Elle est également une réponse aux questions et aux situations d'enseignement que connaissent les professeurs dans l'exercice quotidien de leur pratique professionnelle.*

Au niveau de l'organisation nationale, le souci est donc double : 1. Permettre au système éducatif d'évoluer au rythme des politiques du même nom ; 2. Permettre aux enseignants d'avoir des réponses à leurs questionnements concrets professionnels.

Sur ce deuxième point, l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) menée tous les cinq ans par l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE, 2019) interroge des enseignants et des chefs d'établissement *sur leurs pratiques professionnelles et sur les conditions d'exercice de leur métier*. La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp, 2019) commente ainsi ses résultats :

*Quelle que soit la dimension interrogée (gestion de classe, enseignement et engagement des élèves), les enseignants en France expriment un sentiment d'efficacité personnelle dégradé en 2018, tant par rapport à leurs homologues européens que par rapport aux enseignants français interrogés en 2013. Par exemple, 28% des enseignants français interrogés en 2018 témoignent d'une grande capacité à calmer un élève bruyant ou perturbateur, contre 36% pour la moyenne Union européenne (UE) et 45% pour la moyenne française en 2013. Les enseignants se percevant comme les moins efficaces sont ceux qui déclarent avoir le moins recours à des pratiques identifiées comme de potentiels déterminants de la motivation et de la réussite des élèves, telles que les stratégies d'activation cognitive (comme le fait de donner des exercices sans solution évidente) ou les activités visant à développer l'esprit critique ou l'autonomie des élèves (L'état de l'école 2019 : 38, d'après Charpentier et Solnon, 2019)*

Or, ces résultats convergent avec deux rapports de l'inspection générale de 2018, portant sur le premier point :

*Le rapport de l'inspection générale s'interroge sur une situation paradoxale, où malgré la demande soutenue des enseignants et celle récurrente de l'institution**, le volume de la formation continue reste faible** et classe la France derrière les pays comparables. Les auteurs mettent en évidence les importantes évolutions du système éducatif des dernières années, ainsi que la part croissante du numérique dans la formation et les expérimentations conduites dans certaines académies, comme **des facteurs qui incitent à reconsidérer l'actuel dispositif de formation professionnelle.** (Tardy, Lhermet, Canvel, Maestracci et Gauthier, 2018)*

*Le rapport établi par la mission d'inspection générale sur le pilotage du plan national de formation (PNF) s'inscrit dans le prolongement des missions sur la formation continue des enseignants. Le constat dressé est que le PNF, malgré l'importance de son offre en direction des cadres pédagogiques et administratifs, ainsi qu'en direction des enseignants par la formation de formateurs, **ne répond pas à la diversité des attentes**. » (Érin, Cuisinier et Fardet, 2018)*

La synthèse de la conférence de consensus internationale du Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO, 2020) tire des conclusions semblables :

*Rapports après rapports, la **faiblesse de la formation des personnels d'éducation en France et des enseignants en particuli**er ainsi que les fortes attentes exprimées par ces derniers sont pointées du doigt.*
*Bien qu'en développement depuis une dizaine d'années, la formation continue des personnels de l'Éducation nationale **présente des effets limités sur leurs pratiques pédagogiques et sur les acquis des élèves**. Ceci s'explique surtout par le fait que les dispositifs de formation, certes existants, sont **peu efficaces** (temps de formation trop courts sans application sur le terrain, besoins réels des personnels à former peu pris en compte, faible attractivité de formations très majoritairement non diplômantes car formation dites « maison », non prise en compte des efforts de formation continue dans la carrière, faible évaluation de la qualité des formations et de leurs effets…). (Mons, Chesné, Piedfer-Quêney, 2021 :14)*

Les dernières publications de la Depp, de l'inspection générale et de la CCI du CNESCO, montrent ainsi le peu d'impact de la formation professionnelle continue, en particulier dans le second degré, comme le résume Malet :

> *« Cet engagement faible dans les actions de formation continue s'explique moins par l'absence d'opportunités de participer à des actions de formation que par un* ***sentiment majoritaire parmi les enseignants français que la formation continue est déconnectée de leurs besoins réels, faiblement ancrée dans les réalités du travail enseignant dans la classe, concourt insuffisamment à la valorisation de leur expérience ou à la consolidation de l'expertise et de la carrière, et qu'elle n'est finalement que faiblement utile pour l'exercice quotidien de l'activité et le développement professionnel*** *(Depp, 2019 ; OCDE, 2019). » (Malet et al., 2021 : 19)*

Les formateurs restent, pour beaucoup, recrutés sur leur expertise d'enseignants, même si la mise en place du Certificat les concernant les incite à étudier des recherches en sciences de l'éducation et de la formation. Ce qui les amènent à poser la question d'une reconnaissance en aval de leurs mission.

## 1.2. Des formateurs à la recherche de dimensions de la reconnaissance alors qu'ils sont recrutés sur leur expertise d'enseignants

Il est intéressant de prendre en compte ce que rapporte Malet (2022 : 17-18) au sujet de la reconnaissance professionnelle d'une activité. Elle s'appuie sur le statut, l'estime et la considération :

> *Hoyle (2001, 144) (...) décrit ainsi les trois dimensions propres à la reconnaissance professionnelle : le statut, qui réfère à des attributs sociaux, de formation et de reconnaissance par la puissance publique ; l'estime (professional esteem), qui qualifie l'image de la profession, la considération dont elle bénéficie dans la société et qui peut référer à des qualités de probité, d'abnégation, de service rendu ; le prestige enfin, qui place l'activité sur une échelle de valorisation sociale dans une hiérarchie des professions, qu'elle soit projetée ou vécue (Frunzaru et Dumitriu, 2015).*

Nous nous demandons ce qu'il en est de l'activité de formateur-pair dans le contexte de la FCESD.

### 1.2.1. Une activité sans reconnaissance professionnelle pour des enseignants reconnus par leur hiérarchie

En tant que responsables de la formation continue sur délégation du recteur de l'académie, les IA-IPR sont amenés soit à animer des temps d'information soit à déléguer les formations, à leur tour, en recrutant des enseignants-experts qui les mettent en œuvre (Picard, 2014). De fait, ces enseignants-experts ne font pas partie du cercle des décideurs (Lenoir et Tochon, 2004).

Les formateurs de notre contexte ont donc à la fois une mission d'enseignement dans le second degré et une *mission de formation auprès d'adultes* (BO du 18/10/2016). Nous plaçons en

annexe 3-1 une lettre de mission nous concernant. Ils interviennent dans des modules relatifs au *développement des enseignants* (idem). Le Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs (2015) s'appuie sur une circulaire du ministère du travail (2011), pour préciser que ***« l'action de formation [...] consiste à "conduire un processus visant à une évolution des savoirs et des savoir-faire du professionnel" »***. Le formateur a donc pour tâche de créer des conditions de changements cognitifs, ici chez des pairs, afin que ceux-ci puissent faire évoluer leurs pratiques d'enseignement. Nous remarquons qu'il n'a pas d'obligation de résultat.

Malgré le fait que la formation continue des enseignants soit considérée comme un élément déterminant, il n'existe pas de fiche concernant le métier de formateur d'enseignant dans le Répertoire des métiers de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. Formateur d'enseignant n'est donc pas un métier.

La mise en place du CAFFA assure un statut aux formateurs-pairs, à la discrétion des cadres qui restent majoritaires dans les jurys. C'est une *reconnaissance statutaire* de la *qualité de formateur* dans sa *fonction de formateur académique* (circulaire n° 2016-148 du 18 octobre 2016). Le formateur d'enseignants du second degré assure des missions dans cette fonction. Il bénéficie d'une décharge de service à l'année ou est rémunéré en vacations.

D'après notre expérience, en plus du recrutement de formateurs-pairs, les IPR attribuent les formations selon les informations dont ils disposent sur eux, en les équilibrant selon les décharges horaires dont ils bénéficient. Dans les groupes de formateurs transversaux, sous couvert hiérarchique d'un IA-IPR, un coordonnateur indique les commandes de FIL qu'il reçoit. Les formateurs se positionnent selon leurs champs d'intervention, l'état de leurs décharges, l'éloignement de l'établissement d'accueil, leur propre réputation dans le groupe, la personnalité du « négociateur », la possibilité de coanimer, et avec qui. Le libellé de la commande joue donc un rôle dans ce choix, mais pas uniquement.

Mais, avant de dire les tâches qu'il doit remplir, attendues des commanditaires ou recommandées par des travaux de recherches, nous nous précisons les différentes formes potentielles de reconnaissance du travail du formateur relativement aux différents temps – avant, pendant et après une action de formation – et niveaux – macro, méso et micro.

## 1.2.2. Des marques possibles de reconnaissance du travail du formateur

### *1.2.2.1. Une évaluation des actions de formation sans doute pas encore assez rigoureuse*

Comme nous l'avons vu, la FCESD hérite d'une situation qui l'a longtemps placée hors du champ de la formation professionnelle ; en particulier en ce qui concerne l'évaluation des actions de formation, qui ne fait pas encore partie de la culture intrinsèque de la FCESD. Or, elle est un préalable à la reconnaissance institutionnelle du travail fourni par le formateur. Mais, pour l'instant et dans certaines académies, l'institution et la hiérarchie ont à leur disposition des questionnaires de satisfaction. Bricolés par des enseignants détachés dans les services

académiques, pleins de bonne volonté mais non nécessairement spécialistes de l'évaluation de projet, ils sont remplis sur des logiciels académiques, en fin de session de formation, par quelques stagiaires.

Ce qui explique que le rapport de l'Inspection générale de septembre 2018 (ibid. : 59) propose de procéder en plusieurs étapes : 1. « *évaluer l'effectivité d'une formation, la réalisation de ce qui était prévu, au bénéfice de ceux qui étaient inscrits* » ; cette évaluation se baserait alors sur le cahier des charges de l'action de formation paru dans le PAF ou sur le contrat négocié avec l'EPLE dans le cas d'une FIL. 2. au niveau des interactions dans la formation, le rapport nous dit : *« il conviendrait de mesurer la satisfaction à chaud des bénéficiaires, exprimée anonymement ou non, à partir d'un certain nombre de questions à leur poser ». 3.* Au niveau des transferts, le même rapport incite les commanditaires à prendre de l'information sur les effets de la formation : « *à moyen terme, il semblerait important de demander au bénéficiaire ce qu'il a tiré de la formation pour son exercice professionnel, étant entendu que, selon le cas, un bénéfice personnel sans réinvestissement explicite n'est pas à regretter.* ».

À l'échelle académique, la reconnaissance du travail du formateur provient donc essentiellement d'une évaluation informelle par le commanditaire, bien qu'il ne soit pas le supérieur hiérarchique[2] du formateur, administrativement parlant. Nous n'avons pas eu accès à ces évaluations. Nous observons que la reconnaissance du travail du formateur se fait donc essentiellement par la reconduction de sa mission de formation. Elle lui permet de bénéficier d'indemnité pour mission particulière (IMP) soit sous la forme d'une décharge de son horaire d'enseignement soit en paiement d'heures supplémentaires. Le rapport des IG de septembre 2018 reconnait la difficulté de la fonction de formateur dans notre contexte, mais indique que celle-ci n'est pas systématiquement valorisée dans les faits, surtout dans l'évolution de la carrière. En effet, si quelques formateurs se voient promus agrégés sur liste d'aptitude, bénéficient de l'accès à la classe exceptionnelle, et/ou se voient remettre une décoration comme les Palmes académiques, ce n'est pas le cas de tous.

Pour autant, des marques de reconnaissances existent et sont variées.

#### *1.2.2.2. Des exemples de marques de reconnaissance*

Nous tentons d'en donner une image assez exhaustive. Nous utilisons pour cela notre connaissance du système, et témoignons des marques de reconnaissance reçues par nous ou d'autres formateurs. Ce qui ne veut pas dire, loin de là, que tous les formateurs en bénéficient, ni que c'est le cas pour toutes les actions de formation. Ce dernier point fut d'ailleurs une question de départ de notre étude : *qu'est-ce qui fait que certaines actions de formation suscitent la satisfaction du formateur ?* Pour lister ces marques potentielles de reconnaissance, nous adaptons ici la typologie proposée par des chercheurs québécois en sciences de la gestion Brun et Dugas (2005). Elles sont détaillées dans le tableau 1 qui suit, dans lequel les mots en italiques

[2] Administrativement, le professeur titulaire dans le second degré, a pour supérieur hiérarchique, le chef d'établissement du poste sur lequel il est nommé.

sont ceux employés par Brun et Dugas. Nous distinguons trois niveaux déjà rencontrés : le niveau macro de l'institution et des commanditaires ; le niveau méso interne concernant le groupe de stagiaires au temps du stage et de l'après ; le niveau méso externe concernant d'une part le groupe de pairs formateurs et d'autre part ce que Brun et Dugas, comme Engeström (1987) nomment la communauté. Il s'agit ici de toutes les personnes qui, à un moment donné, sont susceptibles d'être concernées par cette formation.

*Tableau 1 : Des marques potentielles de reconnaissance du travail du formateur par autrui et par le formateur (adapté de Brun et Dugas, 2005 : 86)*

| **Reconnaissance par autrui du travail du formateur pendant ou en aval** | | | | **Reconnaissance par le formateur (amont, pendant, aval)** |
|---|---|---|---|---|
| **Niveaux :** *Reconnaissance par …* | **Reconnaissance du travail, des résultats, des effets** | **Reconnaissance des pratiques mises en œuvre par le formateur et de son investissement** | **Reconnaissance existentielle du formateur** | |
| Niveau macro<br>**Ministère, hiérarchie administrative* | Accès à la classe exceptionnelle<br>Accès au corps des agrégés sur liste d'aptitude | *Participation au développement* de la formation continue au niveau national | Remise d'une décoration (Palmes académiques, par exemple) | Participe aux actions de formation institutionnelles (mise en place de réformes par ex.) |
| **Délégué académique à la formation*<br>**IA-IPR* | *Félicitations et remerciements* privées ou publiques<br>Mise en relief de l'action de formation en réunion<br>Reconduction dans la fonction<br>Demande de présentation du travail<br>Sollicitation comme formateur de formateurs | *Affectation à un projet spécial*<br>Proposition de missions d'inspection / coordination de groupes / *responsabilités*<br>*Accessibilité et visibilité*<br>*Participation au développement* de la structure académique de formation | *Accès au développement professionnel*<br>*Latitude décisionnelle*<br>*Défense du* formateur si besoin<br>*Accès à un travail moins pénible*<br>*Consultation* du formateur<br>*Examen des enjeux humains*<br>Fourniture de matériel de travail | Prise en compte de la commande<br>Remerciements pour la contribution à la réussite d'une action, au travail du groupe<br>Remerciements pour une gratification |
| **Chef d'établissement d'accueil de la formation* | *Félicitations et remerciements* pour le travail effectué, privées ou publiques<br>Demande de poursuite de l'action de formation | Retour oral ou écrit, sur l'évolution des pratiques mises en œuvres par les stagiaires | *Accueil* du formateur dans l'EPLE<br>*Respect* de son professionnalisme<br>Mise à disposition du matériel et salles demandés | Prise en compte la commande<br>Abstention de prendre parti dans les conflits interne à l'EPLE<br>Remerciements pour la mise à disposition du matériel |
| Niveau méso interne à l'action de formation<br>**Stagiaires* | Satisfaction à chaud des bénéficiaires orale ou écrite<br>Remontées aux commanditaires<br>Demande de poursuite de l'action de formation<br>Évolution effective des pratiques d'un stagiaire<br>Témoignage lors d'une réunion formelle ou informelle | Retour oral ou écrit, sur ce que le stagiaire a ressenti et a tiré de la formation pour son exercice professionnel ou son développement personnel | Manifestations de gratitude orales, écrites ou matérielles | Accueil dans la formation<br>Prise en compte de la diversité des stagiaires (sens large)<br>Partage de moments informels<br>Proposition de poursuivre le travail collectivement ou individuellement<br>Valorisation des travaux produits par les stagiaires |
| Niveau méso externe à l'action de formation<br>**Groupe de pairs formateurs* | *Moment de convivialité entre pairs pour souligner la réussite* d'une action collective | Partage de pratiques<br>Mentorat de bébés-formateurs | Accueil d'un nouveau<br>*Soutien face à un besoin personnel*<br>*Demande d'info sur un sujet d'intérêt*<br>Célébration entre collègues | Participation à la vie du groupe de pairs<br>Implication dans le travail collectif de réflexion et de conception |
| *Parents, élèves, personnels des EPLE et du rectorat, ...* | Mise en relief formelle ou informelle de l'action de formation dans une réunion : conseil d'administration de l'EPLE, réunion de cadres | Mention des pratiques mises en œuvre dans un article ou un ouvrage | Accueil sympathique dans les services ou les EPLE | Manifestation d'intérêt pour le travail des autres<br>Remerciements pour les services rendus<br>Prise en compte de la diversité des élèves dans la conception de l'action de formation |

Considérant la reconnaissance du travail du formateur par autrui en aval de l'action de formation il nous a semblé plus intéressant de considérer trois formes de reconnaissance à partir de ces mêmes travaux (Brun et Dugas, 2005). Ces trois formes sont celles des *résultats*, celles des *pratiques* que nous regroupons avec celles de l'investissement du formateur, et celle de sa *personne*. Nous remarquons la porosité des colonnes, par exemple : il nous semble que la « *sollicitation comme formateur de formateurs* » pourrait tout autant être placée dans les deux autres colonnes.

Enfin, nous distinguons en parallèle une colonne qui n'est pas vue de manière distincte dans la typologie originale : celle des marques de reconnaissance données par le formateur dans les différents niveaux concernés. En effet, celles-ci sont potentiellement données en amont, pendant ou en aval de l'action de formation. Ceci nous parait une caractéristique de cette activité de service, liée à la légitimité et à la crédibilité.

Nous voyons que les possibilités de marques de reconnaissance du travail du formateur existent et sont variées. Il n'en reste pas moins que les rapporteurs devant le Sénat ne manquent pas d'appeler à « *étendre et professionnaliser les viviers de formateurs, renforcer la reconnaissance de ces fonctions et leur place dans l'institution* » (Brisson et Laborde, 2018 : 99) ; ce rapport est cité par Olivier Maulini (2021 : 46) pour qui ce type d'appels se multiplie.

Au sortir d'une action de formation, le formateur recevra, ou non, des marques de reconnaissance liées aux résultats obtenus, à la mise en œuvre de pratiques, à son investissement, et à sa personne. Il ressentira lui-même, ou non, un sentiment de satisfaction. La reconnaissance **du** travail du formateur ne sera pas l'objet de cette étude en tant que telle. Par contre, en partant d'une situation au sujet de laquelle il éprouve de la satisfaction, nous pouvons nous demander, entre autres, comment il a suscité ces marques et/ou ce ressenti en situation. Le méso-niveau est donc au cœur de cette étude.

L'étude de la place de la reconnaissance se précise. D'ailleurs, il est une forme de reconnaissance qui préoccupe le formateur, c'est la légitimité. Cela n'est pas sans raisons, car il nous semble que cette notion prête à confusion dans notre contexte.

### 1.2.3. Des formes de reconnaissance : légitimité et crédibilité

Lors des formations de formateurs que nous avons animées, la question de la légitimité, qui plus est face à des pairs, s'est trouvée systématiquement posée. En effet, le recrutement sur la base de l'expertise enseignante ne place pas le formateur dans une position confortable en tant que formateur. Dans son mémoire de Master, Astrid Grémillet (2017) se pose la question de la « *construction de l'identité professionnelle des formateurs d'enseignants »* du second degré. Elle conclut que « *la question de la reconnaissance de l'individu (...) ne semble pas faire l'objet d'un besoin spécifique pour les formateurs qui appuient essentiellement leur construction identitaire sur leur expertise d'enseignant. Cette reconnaissance de l'enseignant expert et confirmé semble être suffisante pour qu'ils ne cherchent pas vraiment celle du formateur. »*

(2017 : 58) L'obtention du CAFFA ne rassure pas tous les lauréats. L'auteur poursuit : « *Cette apparente « non recherche » de reconnaissance est à mettre en lien avec la difficulté à se définir formateur en distinction avec l'enseignant.* » (idem) Il nous semble qu'il y a ici effectivement, pour les formateurs, des amalgames entre des objets de reconnaissance qui sont pourtant bien différents. Commençons par la légitimité.

#### *1.2.3.1. La légitimité, un fait social*

Pour le Larousse en ligne, la légitimité est le « *caractère de ce qui est fondé en droit* », au risque de la confondre avec la légalité ; c'est aussi la « *qualité de ce qui est équitable, fondé en justice* » ou encore la « *qualité d'un pouvoir d'être conforme aux croyances des gouvernés quant à ses origines et à ses formes* ». Dans le Robert en ligne, on retrouve le sens de « *Qualité de ce qui est juste, équitable* » mais aussi un renvoi vers le mot « légitime » : *« État de ce qui est légitime ou considéré comme tel.* » ce dernier signifie alors : « *Qui est consacré par la loi ou reconnu conforme au droit.* » ou bien « *Conforme à la justice, à l'équité.* » ou encore « *Justifié (par le bon droit, la raison, le bon sens)*. »

Que retenir de ces définitions ? Tout d'abord, en tant que qualité, la légitimité est soumise à jugement, et donc en tant que telle, est l'objet de recherche de reconnaissance. Nous convoquons des travaux du philosophe Habermas (1987) sur la prétention à la validité, cités par Marc Weisser (2007 : 107) :

> *La prétention à la légitimité s'applique quant à elle aux actions effectuées dans le monde social et concerne les relations entre individus, entre groupes, qui sont régulées par des normes, des valeurs, des symboles.*

Nous comprenons qu'au niveau d'une organisation, la légitimité est basée sur un accord avec les normes et les valeurs qui la caractérisent. C'est donc la hiérarchie, porteuse de ces normes et valeurs et de l'évaluation des compétences de la personne, qui est à même de déclarer la légitimité de l'action de cette personne.

Dans notre contexte, les candidats-formateurs sont reconnus comme experts-enseignants par leurs inspecteurs (IA-IPR), et/ou ont obtenu le CAFFA. De plus, par leur position et leurs missions, ces derniers ont cette intelligence des situations de formation qui leur permet d'augurer la compétence potentielle d'un candidat-formateur. Ils lui donnent alors une lettre de mission : le candidat-formateur a le droit de former ses collègues. Il accède ainsi à une « première marche » de légitimité : les stagiaires peuvent s'inscrire à la formation proposée ; une légitimité que nous dirons institutionnelle, dans le sens de donnée par l'organisation « éducation nationale ».

Par ailleurs, Ricœur ajoute que se sentir légitime vis-à-vis d'autrui tient à une « *problématique d'identité éthique* » (2004 : 168). La légitimité ressentie vient donc de l'acceptation de la responsabilité « *par la capacité à se tenir comptable de ses actes*. » (idem). Ce faisant, le formateur s'engage envers des savoirs à partager et envers les stagiaires. C'est par l'engagement dans l'acte de formation lui-même que le formateur s'engage envers les formés. Par cet engagement, en s'imputant l'origine de cet acte, il se reconnait capable de mener à bien cette mission.

Le formateur se présente donc devant les stagiaires armé de sa lettre de mission, qui le reconnait capable et de son engagement envers les stagiaires et le savoir, se reconnaissant comme capable : il est légitime.

Nous n'oublions pas les personnes à qui s'adressent les formations. Les définitions nous disent que régulée ainsi par des normes, des symboles et des valeurs, la légitimité est un fait social qui sera acquis quand les actions répondront aux attentes des individus, en parlant maintenant des stagiaires. Et leurs attentes, la plus part du temps implicites voire intégrées, sont difficilement accessibles pour le formateur (Meirieu, 1989a et b). Ajoutons qu'il serait sans doute intéressant de poser la question de la reconnaissance de la légitimité de la formation elle-même : quelles sont les attentes d'un enseignant, obligé de suivre une formation qu'il n'estime pas légitime ? Peut-il alors considérer le formateur comme légitime ? Mais ceci s'éloigne de notre propos.

Le fait de considérer des rapports de reconnaissance liés à des attentes des stagiaires souvent implicites nous amène à penser qu'ils doivent être vus comme indépendants de la légitimité de la formation et du formateur. C'est une autre notion qui est en jeu ici : la crédibilité et plus précisément, la construction de celle-ci. Repartons, là encore des définitions de dictionnaires.

#### *1.2.3.2. La crédibilité, une affaire de personne*

Pour le Larousse en ligne, la crédibilité est le « *caractère de quelque chose qui peut être cru* » ; c'est aussi le « *caractère de quelqu'un qui est digne de confiance* ». Alors que pour le Robert en ligne, c'est le « *caractère de ce qui est croyable* » en donnant comme synonyme le mot « vraisemblance ». On retrouve l'idée de confiance dans les définitions du mot « crédit » : « *confiance inspirée par quelqu'un, quelque chose* » et « *influence due à cette confiance* ».

Il est question ici d'un caractère concernant la personne à travers le regard d'autrui. Nous retrouvons ce que le philosophe Habermas nomme sincérité (cités par Weisser, 2007 : 107) :

> *« Enfin, le monde subjectif se construit autour du discours collectif sur les attitudes d'un individu, sur les qualités requises d'un agent humain. Il doit satisfaire à une prétention à la sincérité. »*

Le philosophe français Paul Ricoeur (2004/2005) met en dialectique deux faces de l'identité : *l'idem*, identité immuable du même, et *l'ipse*, identité mobile du soi. La première concerne *tous les traits de permanence dans le temps* (2004 : 167), alors que l'identité-ipse est le *soi-même réflexif* (idem : 150). Cette deuxième forme d'identité est alors fondamentale pour tenir un engagement à faire, une promesse qui lie le sujet par obligation envers le bénéficiaire. La responsabilité envers celui qui est confié à sa charge est l'un des aspects de la reconnaissance de ses actes : il peut s'imputer tout en trouvant un juste milieu : « *dans les limites d'un rapport de proximité locale et temporelle entre les circonstances de l'action et ses effets éventuels de nuisance. »* (idem : 177) Cette imputation va de pair avec ce que Ricoeur (idem : 208) appelle *fiabilité*, une fiabilité qui permet de tenir la promesse liée à son engagement envers les autres. Or la force morale, indissociable de cette promesse, provient « *d'une volonté de constance, de maintien de soi (...) malgré..., en dépit de ...* » (idem : 209). Elle permet au sujet de recevoir la

crédibilité du bénéficiaire par cette promesse tenue. Ricoeur met cependant en garde d'une ipséité qui confinerait à l'obstination et propose des pistes pour s'en garantir : *ne pas promettre trop* ; faire preuve d'une *patience bienveillante à l'égard des autres et de soi-même* ; considérer l'autre comme prioritaire, lui *qui compte sur moi* (idem : 213). De plus, cet engagement n'a de réalité que sous le regard de l'autre :

> « *L'autre est le témoin, il n'y a donc pas simplement l'attestation par moi-même de mes capacités, mais il y a aussi la demande qu'elle soit reconnue par quelqu'un d'autre. Je ne peux pas parler sans attendre une écoute* » *(idem : 142)*

Les stagiaires accordent du crédit au formateur qui se montre digne de confiance par rapport à ses engagement. Celui-ci est crédible. Ils peuvent lui faire confiance. Le retour des stagiaires quant à son attitude et ses qualités, en un mot sa compétence liée à cette mission, permet alors au formateur de se conforter dans sa crédibilité. Reconnaissant les stagiaires, il est reconnu par eux comme une personne qui tient sa promesse. Nous rejoignons ici Dejours (2007 : 66-67) :

> « *la reconnaissance porte non pas sur l'être, mais sur le faire. C'est dans un deuxième temps seulement que la reconnaissance portant sur le faire, lorsqu'elle a été obtenue, peut être rapatriée dans le registre de l'être par le sujet lui-même* ».

Dans ce sens, « se reconnaitre » vient là-aussi après la « reconnaissance par autrui ». Métral (2013 : 2) ne dit pas autre chose quand il définit deux types de jugements en interaction, qui « *interviennent dans les actions décomposant l'activité* » sur les tâches, les actions déployées, leurs résultats mais aussi sur la personne elle-même : soit ils sont portés par autrui et reflètent l'importance des normes sociales ; soit ils sont portés par l'individu lui-même. « *c'est à travers le jugement des autres et de soi-même sur ses actions et leurs résultats que l'individu construit son propre jugement sur ses capacités.* » Il est temps de tenter une synthèse de ce que nous venons de voir en l'appliquant à notre contexte.

#### *1.2.3.3. La reconnaissance de l'action de formation : légitimité et crédibilité*

D'une manière générale, le professionnel vise une production performante appuyée sur sa compétence, mais il recherche d'abord des « *espaces sociaux de jugement pour la mettre et se mettre en valeur.* » (Dodier, 1995 ; cité par Jobert, 2016 : §13) La légitimité du formateur, reçue et acceptée en amont de la formation, ne signe donc pas sa compétence de formateur. Dit autrement, la mission confiée à un formateur reconnait en lui les capacités potentielles de la mener à bien. En acceptant cette mission, le formateur s'en reconnait capable et en accepte la responsabilité. Ce sont, à notre sens, les deux facettes de la légitimité : donnée par l'institution et ressentie par le formateur. Dans un deuxième temps, il doit « faire ses preuves ».

C'est cet engagement en acte que nous nommons crédibilité. Il nous semble que la séparation des deux notions, bien que peu usuelle, permet de distinguer ce qui est de l'ordre de l'avant-action de formation, et ce qui a lieu, ou non, pendant cette même action. Nous illustrons ces deux temps par la figure 3 ci-dessous.

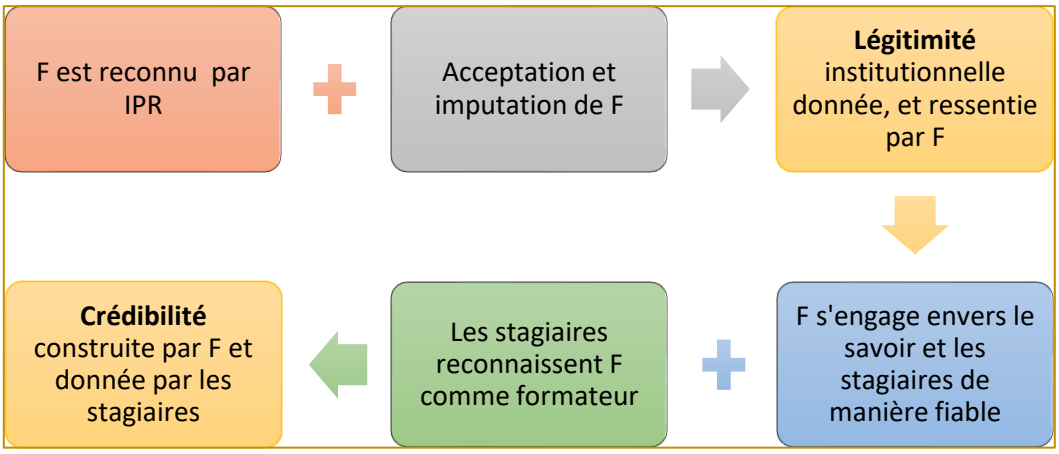



*Figure 3 : De la reconnaissance du formateur comme « enseignant expert », à sa crédibilité*

Dans la zone de coactivité, deuxième ligne, les jugements portés par les stagiaires et le formateur lui-même sur ses actions et leurs résultats sont en interaction (Métral, ibid.). Dans ce sens, c'est la crédibilité qui est en jeu dans la situation, à l'intérieur de la zone de coactivité ; elle est construite et reconstruite au cours de la coactivité par ce que le formateur « fait » en lien avec son engagement mais aussi avec la façon qu'il aura de rencontrer les attentes implicites. À la fin de l'action de formation, sa compétence avérée alors permet aux IA-IPR de renouveler leur reconnaissance.

De plus, même si Prairat (2017 : 47) explique que dans la vie quotidienne, c'est la conversation « *qui gouverne les échanges langagiers* », n'oublions pas que dans notre contexte, ces échanges langagiers sont de l'ordre de la discussion. D'après Dupeyrix (2005), dans sa théorie de l'agir communicationnel, Habermas s'est intéressé au double niveau qui structure les échanges : contenu et interrelations.

Or, le formateur est l'interface entre le terrain et les recherches (Robert, 2004)[3]. Il témoigne, au sens de Ricoeur (2004/2005), des savoirs. La conversation ne suffit plus. Témoigner des savoirs, c'est entrer en discussion. Habermas explique que la prétention à la validité passe alors par ce « *qui est rationnellement acceptable car susceptible d'être éprouvée dans l'argumentation* » (cité par Dupeyrix, 2005 : 35). Et Ricoeur ajoute que *« la certification du témoignage n'est complète que si celui-ci est non seulement reçu mais accepté et éventuellement enregistré. Dès lors, il n'est pas seulement certifié, il est accrédité.* » (ibid. : 109)

La crédibilité du formateur se construit donc, pour partie, sur la manière dont les stagiaires accueillent son témoignage, ses arguments et ce qu'il propose pour rencontrer les attentes implicites. Ils doivent permettre aux stagiaires de recevoir mais aussi d'accepter, et si possible d'intégrer, les savoirs.

Grâce aux travaux des philosophes Axel Honneth et Paul Ricoeur, vous allons voir en quoi la reconnaissance réciproque peut éclairer les motifs du formateur. En la considérant comme

[3] Robert, A. (2004) cours du diplôme universitaire de formation de formateurs d'enseignant du second degré (Université de Versailles), intégré ensuite au master professionnel du même nom (Université Paris Diderot)

attente de la part du formateur, elle apparait comme sous-jacente à ce qui précède sous une catégorisation en cinq dimensions.

### 1.2.4. La reconnaissance réciproque pour lire des motifs de l'organisation de l'activité mentale du formateur

Pour Axel Honneth, philosophe et sociologue allemand, plus que la reconnaissance elle-même, c'est sur la recherche de celle-ci qu'est basée la vie sociale : « *la vie sociale obéit à une dynamique conflictuelle pour la reconnaissance qui constitue une contrainte normative de l'ensemble des interactions* » (Lizé, E.U.). En posant que chaque individu cherche à être reconnu par l'autre au travers de conflits de tous ordres, Honneth pense que l'ordre social est structuré et régulé par les attentes de reconnaissance qui sont normées et correspondent à des valeurs. (Guégen et Malochet, 2012 : 44-45).

#### *1.2.4.1. Des attentes de reconnaissance comme principes normatifs des échanges sociaux*

Les travaux d'Axel Honneth, actuel directeur de l'École de Frankfort, fondent la théorie de la reconnaissance. Pour lui, toute personne se construit socialement en intériorisant des règles, sous le regard d'autrui. Des marques de reconnaissance lui permettent progressivement d'identifier sa propre valeur d'une part, et d'autre part, sa place dans la communauté sociale. « *Ainsi chaque sujet humain est-il fondamentalement dépendant du contexte de l'échange social organisé selon les principes normatifs de la reconnaissance réciproque.* » (Honneth, 2004 : 134)

Honneth modifie le modèle habermassien[4] en pensant la dimension communicationnelle de l'agir non plus selon le modèle de l'interaction langagière, mais selon le modèle de la reconnaissance réciproque. En s'appuyant sur la psychologie sociale de George Herbert Mead, il insiste sur le fait que le rapport positif à soi, qui est au cœur de l'identité, est inter subjectivement constitué dans la socialisation et qu'il reste inter subjectivement vulnérable. De ce fait, il est toujours en attente de confirmation par la reconnaissance. Honneth conçoit ainsi les attentes de reconnaissance comme des « *présuppositions normatives de l'interaction* », ou comme des attentes à l'œuvre, sous forme tacite ou sous forme de demande expresse, dans l'ensemble des interactions (Renault, 2008 : 69).

Dans son ouvrage *La lutte pour la reconnaissance*, Honneth (2000/2013 : chapitre 5) propose ces principes normatifs sous trois formes du rapport positif à soi : *confiance en soi, respect de soi, estime sociale*. Il les considère comme des attentes de reconnaissance. À partir des travaux du philosophe Hegel et de l'ethnologue Mead, Honneth les fait provenir de trois mondes qui se suivent et se complètent.

[4] Ce modèle est précisé dans le paragraphe 2.1.3.

Premier monde : la première forme de la reconnaissance est celle de l'amour, dans différentes formes de relation, des amants aux amis. Suivant Donald Winnicott, pédiatre psychanalyste anglais, Honneth voit dans cette forme de reconnaissance « *un arc de tension communicationnel qui relie continuellement l'expérience de la capacité d'être seul à celle de la fusion avec autrui* » (ibid. : 179). C'est le dépassement de l'état fusionnel qui permet à l'adulte de supporter l'absence de l'autre. Ce qui n'est possible que dans une relation de confiance installée : « *c'est la confiance dans la permanence de la sollicitude réciproque qui fait de la déliaison une épreuve bénéfique*. » (Ricoeur, 2004/2005 : 299-300) Pour Ricoeur, la recherche d'une reconnaissance réciproque prend ici la forme de la **recherche de l'approbation de l'existence des interactants** ; c'est elle qui permet cette confiance réciproque.

Deuxième monde : la deuxième forme de reconnaissance, pour Honneth, est celle du droit (du juridique) qui s'articule aussi sur la reconnaissance réciproque. Honneth s'appuie sur les principes de liberté et d'égalité développés par Hegel et sur l'idée d'autrui généralisé apportée par Mead. Ils conduisent Honneth à l'idée de dignité humaine, jusqu'à la forme de reconnaissance mutuelle cognitive de la « *même autonomie individuelle* » (ibid. : 187) et de la responsabilité morale de chacun. La dynamique conflictuelle pour le droit contribue donc à démontrer à l'individu « *qu'il est une personne moralement responsable jouissant d'une reconnaissance générale.* » (idem : 204) Ce qui implique **une double visée de la recherche de la reconnaissance, celle d'autrui et celle de la norme** (Ricoeur, ibid. : 309). Plus précisément, cette double visée prend place dans une intelligence des contraintes normatives d'une part et d'autre part des situations où les personnes exercent leurs compétences, sur deux plans : capacités au plan des personnes et validité au plan des normes (idem : 311).

Le troisième monde est à l'échelle de la société. La reconnaissance prend ici la forme de la considération sociale. Honneth fait se rejoindre ici les idées d'Hegel autour de la vie éthique et de Mead autour de la division coopérative du travail (2000 : 208). Ce qui sous-entend que chacun « *se référence aux mêmes valeurs et aux mêmes fins* » (idem) et donne ainsi accès à tous à **l'appréciation des qualités particulières de chacun dans leur contribution à la concrétisation de ces valeurs et fins communes**. On comprend combien ces jugements sont sujets à interprétations et par là-même, enjeu d'une lutte permanente (idem : 216).

La dynamique conflictuelle de la recherche de reconnaissance prend donc différentes formes dans ces trois sphères. La première est celle de l'intime de la personne, construit dans le rapport à la mère et se développant principalement dans les rapports amoureux et amicaux ; elle établit la confiance en soi par la sollicitude. La deuxième sphère est publique, elle concerne les droits et permet le respect de soi, alors bâti sur la responsabilité morale et inférant donc la dignité. La troisième est celle de la considération sociale, son marqueur est l'estime sociale dans une communauté de valeurs. Dans un écrit postérieur, Honneth (2004 : 136) précise qu'ils correspondent aux *« principes institutionnalisés de l'amour, de l'égalité et du mérite qui, pris ensemble, déterminent ce qu'aujourd'hui, nous devons comprendre sous le terme de justice sociale. »* Nous y ajoutons la précision apportée par Paul Ricoeur (2000) dans l'article « Éthique » de l'Encyclopædia Universalis : *« La justice est le schème des actions à faire pour*

*que soit institutionnellement possible la communication, ou mieux la communauté voire la communion des libertés.* »

Par ailleurs, au-delà d'une reconnaissance de place, Axel Honneth déduit des écrits d'Hegel que *« la lutte pour la reconnaissance est un évènement social qui renforce les liens communautaires en provoquant un élargissement des formes de consciences individuelles.* » (2000/2013 : 52) En s'appuyant sur les travaux de Mead, il ajoute :

> *la reproduction de la vie sociale s'accomplit sous l'impératif d'une reconnaissance réciproque, parce que les sujets ne peuvent parvenir à une relation pratique avec eux-mêmes que s'ils apprennent à se comprendre à partir de la perspective normative de leur partenaires d'interaction, qui leur adressent un certain nombre d'exigences sociales (idem, 157)*

Nous voyons combien cette recherche de la reconnaissance permet de se trouver soi-même en référence à autrui dans des relations de communication interpersonnelles. En reconnaissant les exigences d'autrui, les siennes propres trouvent un contour qui permet la solidarité entre sujets et donc le renforcement des liens. Autant pour Ricoeur que pour Honneth, la reconnaissance s'appuie sur le fait que l'autre est un semblable à soi. Cette prise en compte de chacun est une reconnaissance, constat à la fois de sa valeur propre et de son appartenance à la communauté humaine.

Au travers de ces mondes et de ces principes, nous identifions maintenant cinq dimensions de la reconnaissance réciproque comme motifs ou intentions potentiels des actions du formateur.

#### *1.2.4.2. Cinq dimensions de la reconnaissance réciproque comme motifs possibles des actions du formateur*

La reconnaissance réciproque, explorée rapidement ci-dessus, nous amène à qualifier cinq de ses dimensions qui peuvent jouer un rôle dans les motifs qui guident les actions du formateur. Pour ce faire, nous repartons du texte de Paul Ricoeur. Dès les premières pages de son ouvrage *Le parcours de la reconnaissance* (2004), il nous plonge dans l'emploi pluriel du verbe reconnaitre. À la voix active, nous allons « reconnaitre quelque chose ou quelqu'un » et à la voix passive, nous pouvons « être reconnu par quelqu'un » ; il existe également la possibilité, sous forme pronominale de « se reconnaitre » qui permet par exemple de (se) comprendre ou d'admettre quelque chose.

Pour Paul Ricoeur et pour Axel Honneth, plus que la reconnaissance elle-même, c'est sur la recherche de celle-ci qu'est basée la vie sociale. Nous les suivons donc pour poser les cinq dimensions de la reconnaissance dont nous chercherons des traces dans les schèmes des formateurs.

Nous l'avons vu, la reconnaissance d'autrui est, *a priori*, indissociable de la reconnaissance par autrui. Ces attentes de reconnaissance, dans des situations d'interaction, sont vécues par chacun des interactants. Dans notre contexte, nous pouvons donc, en plus y ajouter l'idée de faire reconnaitre autrui par les autres puisque les formations décrites ne sont pas *stricto sensu* des

conférences. Nous nous rappelons également de l'engagement pris par le formateur qui nous amène à une quatrième dimension la reconnaissance de soi par soi.

Enfin, nous avons trouvé chez Habermas et Ricoeur, cette idée de témoignage du Savoir, liée au fait que l'installation de bonnes interrelations ne suffit pas au formateur pour être crédible. Il lui faut également faire reconnaitre le savoir, plus précisément les conditions d'ajustement des pratiques d'enseignement. Nous avons d'ailleurs ici à distinguer ce qui relève de sa monstration-cognition et ce qui relève de sa re-cognition. Autrement dit, la place que le savoir occupe dans la conception de l'action de formation. Nous aborderons plus finement cette distinction dans le chapitre 2.

Dans notre contexte, nous retenons donc cinq dimensions de la reconnaissance réciproque comme attentes normatives des échanges sociaux et plus profondément comme **motifs** potentiels – *forces qui poussent à agir* (Hutteau, 2007 : 299) – ou **intentions** potentielles – représentations de conduites vers un but (Guichard, 2007) – des actions du formateur (figure 4). Nous les qualifierons à l'aide des trois formes du rapport positif à soi : *confiance en soi, respect de soi, estime sociale* (Honneth, ibid.) ; par rapport à la tâche et dans deux plans : soit reconnaitre autrui pour qu'il ait la confirmation du rapport positif à lui ; soit être reconnu par autrui pour avoir la confirmation du rapport positif à soi. Nous posons que, dans notre contexte**, la recherche de reconnaissance se révèle comme un motif profond de l'action du formateur lorsque celle-ci est tournée vers autrui ou vers la tâche et comme une intention profonde de l'action du formateur lorsque celle-ci est tournée vers lui-même.**

Le formateur recherche ces dimensions de la reconnaissance réciproque à travers l'accomplissement des tâches qui lui sont attribuées par sa mission.

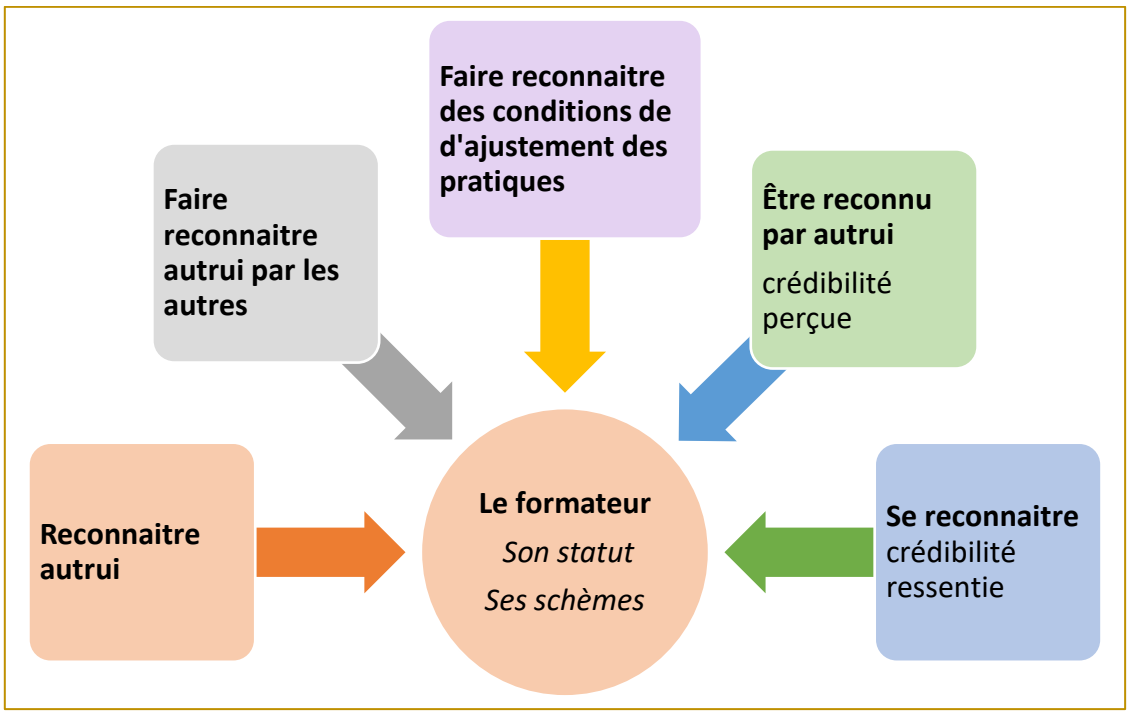



*Figure 4 : Les cinq dimensions de la reconnaissance qui peuvent sous-tendre les motifs et intentions du formateur*

## 1.3. Des tâches pour concevoir et animer un module de formation

### 1.3.1. Des missions complexes inscrites dans un contexte d'évolution du modèle du métier d'enseignant qui n'est pas stabilisé

#### *1.3.1.1. Une fonction à l'intersection de trois registres*

Pour Thierry Piot, (2004 : 60-62), la dynamique d'engagement du formateur, ce qui donne du sens à son action, est au centre de trois registres qui la produisent en se complétant :

> *l'identité du formateur (avec des dimensions psychologique et sociale dominantes), les savoirs théoriques et les savoirs d'action (avec une dimension cognitive dominante) ; la situation et le contexte de l'action (dimension pragmatique dominante).*

Or, ses travaux montrent aussi que cette dynamique « *semble fragile, au moins non pérenne* » puisqu'elle nécessite de la maintenir en équilibre en ancrant *« son action professionnelle à partir à la fois d'une lucidité à lire les situations concrètes, historiquement, socialement et culturellement construites avec des outils d'analyse multi référencés et à SE lire, SE projeter dans ces situations.* » (idem) Il doit connaitre et maintenir à jour les savoirs théoriques et concrets, académiques, didactiques, et pédagogiques qui font système, dans toute sa complexité ; mais aussi être capable d'interpréter les signaux envoyés par les stagiaires en anticipant ce qui ne l'est que difficilement. Ce qui nous ramène aux notions de savoirs et de compétences comme objets de formation pour accompagner une évolution du métier d'enseignant.

#### *1.3.1.2. Un objet de formation inscrit dans des choix politiques différents et en tensions*

Dans un article suivant, Thierry Piot (2005 : 12-13) présente trois modèles, que l'on pourrait qualifier de politiques, qui sous-tendent l'évolution du métier enseignant, et de ses pratiques, depuis la fin des années 70. En effet, l'auteur explique que le paradigme de la professionnalisation prend petit à petit la place d'un idéal vocationnel, que nous imaginons en lien, entre autres, avec la massification. Au-delà de la transmission de savoirs académiques, l'enseignant se doit maintenant, dans l'exercice de sa fonction, de développer des compétences liées à la manière de les transmettre ainsi qu'aux relations qu'il installe dans la classe afin d'optimiser cette transmission.

Pour accompagner cette évolution, le premier modèle s'appuie sur « *la recherche des «gestes professionnels efficaces» au niveau de la classe et au niveau de l'établissement. » (idem)* Nous comprenons qu'il s'agit de repérer et de diffuser de « bonne pratiques », qui sont *mesurées en terme d'apprentissage* des élèves dans une visée d'adaptabilité socio-économique.

Le deuxième modèle se réfère à une *base de savoirs professionnels pour enseigner*, à la fois didactiques et pédagogique, à côté des savoirs académiques. Il s'agit ici de *penser et*

*transformer le travail enseignant à partir d'un corpus théorique (idem).* Ce qui pose le problème de leur propre didactisation en formation d'enseignants.

Le troisième modèle renvoie à *une perspective vigotskienne* qui met en tensions *savoirs formels, contextes et savoirs d'action (idem)*, individuellement et collectivement en considérant l'évolution dans sa dynamique. Ce qui, d'après nous, répondrait à la complexité et à la systémie de l'exercice actuel de cette profession.

Ces trois modèles sont portés de manière non stabilisée par les politiques, les chercheurs, les syndicats, les mouvements pédagogiques. Nous nous permettons de prendre en exemple la politique ministérielle de 2017 à 2022 qui visait le premier modèle tout en l'imposant sous la caution de certaines recherches, nommées « la Recherche ». Le référentiel des formateurs n'échappe pas d'ailleurs à certaines contradictions.

#### *1.3.1.3. Les compétences du référentiel sont plutôt des attendus qui portent des contradictions*

Nous faisons un petit détour pour écouter Philippe Perrenoud (2014) parlant de la formation professionnelle initiale des enseignants. Il nous invite à réfléchir à une logique organisationnelle qui ne se réfèrerait pas assez à l'activité à laquelle elle est censée préparer :

> *(...) les référentiels de formation sont récents et ont souvent été fabriqués « en chambre », les outils de l'analyse du travail sont encore peu connus et peu utilisés.*
> *Il serait faux d'affirmer que la formation des enseignants ne se réfère aucunement au travail réel des enseignants. Et faux de prétendre qu'elle s'y réfère de manière précise et rigoureuse. (2014 : 97)*

Pastré, de son côté, voit le référentiel comme un *instrument de gestion d'un dispositif de formation, outil par excellence des prescripteurs de formation* (1999b : 118). Mais comme les référentiels découpent la tâche et son but en sous-tâches et sous-buts, ils sont dans une conception procédurale de l'action et non développementale : ils parlent de savoir-faire et non de savoir-comprendre puisque l'on perd le sens général de la situation. Pastré évoque ensuite un deuxième problème : un même but peut être atteint de multiples manières et celles-ci ne sont pas hiérarchisées, « *on en restera à une perspective comportementaliste, qui finit toujours par réduire la compétence à la performance, qui l'exprime certes, mais qui ne l'épuise pas »* (idem : 120) D'autant plus que selon la situation, la stratégie mobilisée peut permettre une économie tant au niveau matériel que psychique (idem : 120).

Le Référentiel de compétences professionnelles du formateur (ibid.) n'échappe pas à cette règle. Il est paru en 2015, en annexe de la circulaire portant sur l'organisation du CAFFA. Il concerne tous les formateurs pour le second degré, des tuteurs de professeurs stagiaires aux intervenants sur demande en établissement. Les compétences professionnelles y sont plutôt de l'ordre d'attendus de savoir-faire généraux (Coulet, 2011). Elles sont regroupées en quatre domaines : *1. Penser – Concevoir – Élaborer ; 2. Mettre en œuvre – Animer ; 3. Accompagner l'individu et le collectif ; 4. Observer – Analyser – Évaluer.*

Dans le premier domaine, nous relevons des formulations qui renvoient explicitement à une mise en apprentissage des stagiaires, correspondant presque mot pour mot à ce qui est attendu d'un enseignant : Élaborer un programme de formation : formuler un objectif de formation et des objectifs pédagogiques ; identifier les prérequis ; choisir les méthodes d'évaluation ; élaborer une progression des apprentissages ; identifier les techniques d'animation possibles (Référentiel formateurs, 2015 : 1). Mais nous remarquons en même temps, le net souci de se démarquer d'une formation surplombante où le formateur « sachant » apporte les savoirs et travaille avec des apprenants comme avec des élèves. Il s'agit bien ici d'éclairer les pratiques par les recherches :

| ***Référentiel enseignants*** *(p.3)* | ***Référentiel formateurs*** *(p.2)* |
|---|---|
| *Savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation* | *Accompagner les apprenants dans leur apprentissage : partager les références théoriques, mettre des mots sur les situations et les ressentis, les dilemmes professionnels rencontrés en mobilisant différents langages et une pluralité de modèles explicatifs issus des savoirs de recherche.* |

Il sera intéressant de voir comment un formateur-pair résout ce qui peut paraitre contradictoire, alors que le référentiel lui-même est articulé dans une perspective comportementaliste.

L'activité du formateur, comme celle de l'enseignant, relève d'une activité de service adressée à autrui (Pastré, 2007). Dans ce contexte, les situations sont toujours singulières et demandent une grande faculté d'adaptation aux réactions d'autrui (Pastré, 2011b), comme nous l'avons vu avec Thierry Piot. Les tâches sont ainsi faiblement prescrites, les éléments du référentiel de compétences n'entrent pas dans les détails du comment faire mais font état des attentes du commanditaire institutionnel. Nous nous appuierons donc sur ce texte pour décrire et hiérarchiser les tâches attendues concernant notre étude.

Elles sont de plusieurs ordres et se déclinent, pour notre étude, en deux temps : la conception et la mise en œuvre en animant les temps de coactivité.

### 1.3.2. Concevoir une action de formation : des objectifs aux dispositifs proposés

#### *1.3.2.1. Des tâches attendues sous forme d'objectifs de formation*

Les tâches attendues du formateur sont de plusieurs ordres. Pour concevoir un module donné de formation académique, le formateur s'appuie sur les objectifs qui proviennent du descriptif du PAF et sont formulés par l'inspection académique, parfois par lui-même, dans le cadre d'un cahier des charges défini nationalement et décliné selon les académies. Un exemple est en annexe 3-2.

Pour des Formations d'initiative locale (FIL) dans un Établissement public local d'enseignement (EPLE), c'est-à-dire un collège ou un lycée, il participe à une séance, parfois appelée

négociation ; il y relève la commande du chef d'établissement, les demandes, les besoins et attentes exprimées par quelques futurs participants et formule une proposition de formation jointe au protocole d'accord. Celui-ci est signé par le chef d'établissement et le conseiller en ingénierie de formation de bassin, représentant la DAFOR (ou DAFPA, etc., selon l'académie). Un exemple de chacun de ces deux documents est en annexe 3-3.

Il construit ensuite une progression en tenant compte de la durée du stage, parfois appelée maquette du contenu-déroulé. Il y propose des tâches et prévoit des apports de savoirs théoriques et/ou d'exemples concrets. Si les formateurs font partie d'une équipe, la conception de la maquette peut réunir tous ceux qui vont travailler sur un même module. Mais il arrive aussi que chacun doive s'emparer d'une maquette préétablie ou la conçoive seul.

Le formateur s'est approprié des **dispositifs**, nous y reviendrons, et nous en reprenons la définition du didacticien Marc Weisser (2009 : 102) en l'appliquant au formateur :

> *Nous appellerons Dispositif ce qui relève de la préparation préalable de l'enseignant : au plan matériel (sélection des informations, des objets à manipuler), au plan didactique (répartition du matériel entre les élèves, modalités de regroupement, différenciation des consignes, attribution des tâches, rotation des tâches…).*

En lien avec les objectifs, définis préalablement, de la formation, le formateur prend des décisions concernant l'objet du stage et choisit les modalités, et donc les dispositifs, qu'il va proposer aux stagiaires.

#### *1.3.2.2. Des choix qui tiennent de représentations sociales et mentales*

Pour choisir et décider, le formateur prend appui sur deux sortes de représentations : les unes correspondent aux représentations sociales de l'objet « formation » et de « l'objet même du stage », partagées, ou non, avec les commanditaires, les formateurs de son groupe d'appartenance et les stagiaires ; et les autres sont ses propres représentations mentales sur les mêmes objets.

Nous précisons que nous adoptons cette définition de la représentation sociale :

*La « **représentation sociale** » peut être définie comme « une façon de voir localement et momentanément partagée au sein d'une culture, qui permet de s'assurer l'appropriation cognitive d'un aspect du monde et de guider l'action à son propos » (ROUQUETTE, 1997, p. 1110). Les représentations sociales permettent d'interpréter, de comprendre et d'évaluer notre environnement, ainsi que de mettre en place certains de nos comportements (MOLINER, 1997). (Filisetti et Peyronie, 2007 : 11)*

Nous la nuançons cependant en écoutant Paul Ricoeur (2004/2005) : il dépasse la vision d'un rôle de compréhension et d'adaptation puisqu'il relie ces représentations sociales à une identité sociale. Par ailleurs, nous avons sans doute besoin de nous rappeler que, selon Bernard Gibello, professeur émérite de psychopathologie, « *les **représentations mentales** sont des formes visuelles, auditives, tactiles, olfactives, tonico-motrices, émotionnelles, etc., qui constituent les objets de notre pensée, avec les liens qui les unissent.* » (2006 : 43) Il en existe des *symboliques complexes*, comme les mots et les liens entre eux, mais aussi d'autres qui

représentent *un changement, une transformation,* que l'on trouve en particulier *dans les processus cognitifs, les raisonnements*, ou encore les *émotions ou affects*. (idem)

Enfin, la psychosociologue clinicienne, Florence Giust-Desprairies (2005 : 31), relie les deux formes citées en voyant les **représentations** comme un processus qui donne du sens et construit la cohérence en organisant les perceptions et les affects mais aussi en s'ancrant dans des normes ou des modèles sociaux qui fournissent repères et explication : « *se représenter est un processus actif de construction du réel.* » (idem).

Par ailleurs, d'après ses recherches sur les enseignants-chercheurs (2016) Geneviève Lameul explique de manière pragmatique *: Sous-tendu par des convictions et croyances relatives à l'éducation et la formation à l'enseignement, à l'apprentissage et à la vie qui se sont élaborées au cours de la biographie personnelle, incluant l'expérience scolaire*, et les partages avec son environnement, le formateur va adopter *un fonctionnement mental, inscrit dans son corps, selon son histoire personnelle, les habitudes acquises, ses expériences antérieures* (Lameul, 2016 : 145). Ce fonctionnement mental conceptualise, d'après elle, la notion de posture. Reprenant sa définition de 2006, elle propose la **posture** comme « *la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par les **croyances** et orientée par les **intentions**, celle-ci exerce une influence directrice et dynamique sur les **actions**, leur donnant sens et justification* » (idem) Nous comprenons que la posture est une traduction en acte de représentations tant dans la conception du module de formation que dans sa mise en œuvre.

Il nous apparait donc que les actions de choix et de décision, qui président à la conception du programme de formation et à sa mise en œuvre, s'appuient sur les représentations mentales du formateur, sur les représentations sociales qu'il a intégrées ou qu'il accepte de partager en cette occasion. Celles-ci comprennent ses croyances et ses intentions concernant ces actions. Elles déterminent une posture qui lui est propre et qui est située, lui permettant de trouver du sens à ce qu'il fait et de se justifier, au moins à ses yeux. Ce qui est d'autant plus important qu'il va devoir mettre en œuvre, avec cette posture, ses choix de dispositifs vis-à-vis d'autres personnes.

### 1.3.3. Mise en œuvre du programme : créer des interactions dans le respect réciproque de chacun pour réaliser la tâche prescrite

Dans la posture qui provient de ses représentations, le formateur anime donc ensuite la formation sur la base de cette maquette. Il est dans son **rôle** de formateur qui, à la différence de la posture, correspond à « *un ensemble de comportements associés à une place et/ou à un statut et attendus réciproquement par les acteurs sociaux.* » (Bloch et al., 1997 : 1124)

Il veille d'abord à faire signer la liste d'émargement qui fait preuve qu'il a effectué sa mission. Le formateur agit ensuite en proposant son organisation des dispositifs retenus. Cette organisation – programme ou maquette ou planification (Goigoux) ou déroulé (Robert, ibid.) – est mise en œuvre au moyen d'interactions. Dans ce contexte, les stagiaires accordent, ou non, du crédit aux savoirs par l'intermédiaire de l'organisation, et donc des dispositifs, mais aussi

des interactions proposées par le formateur. En particulier, quand les interactions ont pour but une coopération entre chacun : *« cette logique de collaboration, idéalement de coopération, a un effet symbolique d'ouverture qui accroît la confiance en eux des bénéficiaires et leur reconnaît symboliquement une place* (Piot, 2019 :210). Ce ne sera pas le cas lorsque la relation est asymétrique et que le formateur agit surtout sur l'autre pour le « *changer en échangeant* » (Pastré, 2011a/2018 : 209, citant Vinatier, 2007). Argumenter en cherchant à convaincre à tout prix permet difficilement à l'autre d'exister.

Par ailleurs, les interactions imprévisibles amènent le formateur à redéfinir, dans l'action, ce qu'il avait prévu, selon sa posture : poursuivre à tout prix ou accepter de composer avec les réactions et de s'adapter.

> *puisqu'il existe une grande part d'imprévu liée à la complexité du réel (Boutinet, 1998 ; Perrenoud, 1996), le formateur ne peut à coup sûr prévoir le comportement de l'autre en situation interactionnelle (Ardoino, 2000). Il est donc soumis à des perturbations qui heurtent ses prévisions. (Trinquier, 2005 : 111)*

Il développe alors une attention par le regard, par l'écoute, pour capter les informations dont il a besoin pour décider comme le précise Guy Jobert :

> *ce continuum qui part de la perception multisensorielle, passe par l'interprétation des observables signifiants (ce que nous avons appelé l'intelligence des signes) pour déboucher sur la prise de décision et l'action (ici l'activité de travail). (Jobert, 2020 : 140)*

En inscrivant sa mission dans un cadre relationnel, le formateur doit tenir compte des stagiaires, au risque que ceux-ci ne soient pas satisfaits. Contrairement à la résolution qui a lieu lorsque l'action a atteint son but, a été efficace, Isabelle Vinatier (2007) propose de parler de **satisfaction** au niveau de la gestion des interrelations**.** Cette satisfaction concerne alors la relation installée et maintenue par le formateur. Par exemple, dans la gestion d'une tension, le formateur pourrait avoir la tentation de la manipulation (Joule et Beauvois, 1996/2002), plus que de celle de la gestion de la face au sens de Goffman (1973). Mais pour Pastré (2011a/2018), si l'un des stagiaires a conscience d'une manipulation, elle empêchera sa satisfaction. *A contrario*, il sera sensible à l'attention prêtée par le formateur, que Vinatier (2007 : 42) détaille comme *« le respect réciproque du narcissisme et du territoire de parole et de pensée de chacun des interlocuteurs.* ». Cette attention implique un sens de l'éthique et donc s'appuie sur les valeurs qui fondent l'identité personnelle du formateur et se traduit par sa posture : l'attitude communicationnelle mais aussi, le cadre qu'il proposera et dont il sera le garant, joueront pour la réciprocité à deux niveaux, entre lui et les stagiaires mais aussi entre les stagiaires entre eux. Il mobilise donc ses compétences de communication et de régulation dans les interactions (Gendron, 2007, 2011).

A la fin de cette mission, il propose aux stagiaires de remplir la fiche d'évaluation du stage ou insiste pour qu'ils remplissent le document dématérialisé. Il rend compte du déroulement de la formation aux services du rectorat et aux commanditaires, son inspection ou le chef de l'établissement concerné.

Mais les représentations sociales de la fonction d'enseignant ou de formateur provenant d'expériences qu'ils ont pu vivre en tant qu'élèves ou stagiaires peuvent cacher la réalité du terrain leur faire adopter une posture qui ne conviendra pas nécessairement à la situation de terrain.

### 1.3.4. Des représentations sociales idéalisées : un formateur magnifique qui prend la suite d'un professeur admirable

Dans ses recherches en sciences de l'éducation, Marguerite Altet (1999 : 53) a identifié *« trois profils de formateurs à dominante distinctes ».* Nous y reconnaissons en filigrane trois types de représentations mentales et sociales. Le premier est le formateur préoccupé par l'enseignement de sa discipline qui, passionné, tient à en partager le grand intérêt, très probablement celui qu'il éprouvé en tant qu'étudiant. Le deuxième a découvert des pratiques pédagogiques transversales, il les met en place dans ses cours et veut partager ses convictions de *professionnel de l'apprentissage* en tenant compte des contextes variés des stagiaires. De ces deux premiers profils, nous en avons rencontré[5] certains capables d'envolées lyriques et dithyrambiques ; ou d'autres, à l'inverse, centrés sur leur objet, faisant défiler les pages d'un diaporama surchargé ; d'autres encore, cherchant tellement à convaincre un « opposant », qu'ils en oublient les autres stagiaires et à force d'arguments parviennent à … vaincre, en s'admirant eux-mêmes. Le troisième profil identifié par Altet se distingue cependant puis qu'il

> *part des besoins et des demandes réelles du terrain, prend en compte à la fois les logiques de la discipline, de l'élève et de l'établissement et revendique une culture professionnelle spécifique de formateurs d'adultes et de chercheur ainsi qu'une plus grande reconnaissance de la fonction spécifique de formateur d'enseignant à profil polyidentitaire.* (idem)

En règle générale, reconnus comme experts par les IA-IPR, de plus en plus titulaires du CAFFA, tous ces enseignants ont fait reconnaitre leurs compétences d'enseignement pour être légitimés en tant que formateurs comme le montrent les travaux de Weber (dans Lenoir et Tochon, 2004, citant Gouldner, 1965). À rebours, Philippe Perrenoud nous offre un regard décalé. Parlant certes de la formation initiale des enseignants et du rôle du tuteur (2001), il nous indique :

> *Il n'est pas nécessaire, pour former des praticiens réflexifs, d'envoyer les étudiants chez les " meilleurs enseignants ", à supposer qu'on sache comment les définir. Mieux vaudrait travailler sur le contrat, expliciter l'orientation de la formation vers la pratique réflexive et autoriser les conseillers pédagogiques et autres formateurs de terrain à partager avec leurs stagiaires leurs doutes et leurs réflexions sur le métier. J'avais il y a quelques années (1994) avancé l'idée que le formateur de terrain idéal doit :*
>
> - *favoriser l'explicitation des attentes et du contrat didactique ;*
> - *verbaliser ses propres modes de pensée et de décision ;*
> - *ne pas jouer la comédie de la maîtrise, renoncer à incarner une norme, un surmoi, un modèle ;*
> - *exprimer ses doutes, ses peurs, ses ambivalences, ses lassitudes, se mettre en jeu comme personne, ne pas se cacher derrière le rôle ;*
> - *accepter les différences comme irréductibles ;*

[5] Nous tenons à préciser que nous ne sommes pas certaine d'avoir échappé à ces tentations.

- *prendre les erreurs comme des occasions de progresser.*

Il nous apparait que ces remarques concernent également notre contexte, d'autant que l'aura d'un formateur « *magnifique* » fait écho à l'expertise d'un professeur « *admirable* » dont tout un chacun garde en tête une certaine nostalgie mais, « *on les convie à paraître plus sûr d'eux qu'ils ne sont.* » (idem) Ce qui peut expliquer un repli vers une théâtralisation de leurs interventions.

Quoi qu'il en soit, leur tâche demande des compétences larges et spécifiques. Ce qui pose la question de l'accompagnement à l'entrée et au maintien dans la fonction de formateur.

### 1.3.5. Des possibilités variées pour apprendre à être formateur, un exemple

La question de l'apprentissage de la fonction de formateur se pose de manière différente selon l'académie et selon la discipline d'enseignement. En restant dans notre contexte de FCESD, on trouve de l'apprentissage informel, non formel et formel.

Dans notre cas, nous avons débuté, à deux novices, trouvant rassurant pour les stagiaires de leur expliquer que nous étions comme eux. Leurs regards consternés nous ont appris que nous faisions fausse route : en apprentissage « sur le tas », on apprend de ses erreurs ! Nous avons ensuite bénéficié de compagnonnage, apprentissage vicariant, où l'on apprend « en faisant comme ». Puis, vinrent les groupes de formateurs qui nous ont permis de bénéficier d'une part des échanges dans ces groupes, et d'autre part de formations par des universitaires ou des experts d'un champ qui concernait nos formations. Les formes en ont été variées : analyses de pratiques, conférences suivies ou non d'ateliers, apports précédés de recherche de nos représentations et suivies de mise en pratiques, co-formations par un membre du groupe, ateliers-lecture ... nous avons appris des contenus pédagogiques et didactiques, mais également à travailler sur des formations hybrides ; nous avons appris à distinguer commande, demande, attentes et besoins pour concevoir un module de formation adapté à des objectifs prédéfinis ; nous avons vécu des dispositifs et nous les sommes appropriés pour les reproduire, ou non, en stage. Nous avons également assisté à des conférences diverses et variées ; pratiqué des lectures, beaucoup de lectures, ; fréquenté des mouvements pédagogiques divers ; suivi des formations personnelles, y compris des formations universitaires diplômantes.

Nous nous sommes permis d'illustrer ce paragraphe par notre exemple qui nous parait montrer à peu près le panorama de ce que peut faire un formateur pour se former. À une exception près, il peut maintenant, pour passer le CAFFA, être accompagné par une formation universitaire diplômante (un DU) ou bien par une formation sur une année proposée par les services académiques.

## Ce que nous retenons du chapitre 1

La formation continue des enseignants du second degré pâtit très probablement de la survivance d'un rapport au savoir académique dominant plutôt que pragmatique (Maulini, 2020) ainsi que de la démultiplication hiérarchisée (Regrain, 1992) qui lui est associée. Cependant il ne faudrait pas, pour autant, penser que les pratiques des formateurs de terrain qui interviennent en FCESD n'ont pas d'incidence sur la faiblesse de l'impact de leurs missions (rapports IG 2018, enquête TALIS 2018, CCI du CNESCO, 2020), due d'après ces écrits à des conceptions behavioristes des formations. Des explications portant sur différents points peuvent être données. Mais toutes se rejoignent sur les représentations sociales partagées, ancrées dans l'enfance, du « bon enseignant » et sur la diffusion de « bonnes pratiques » (Perrenoud, 2001).

En effet, recruté sur son expertise d'enseignant, le formateur est incité par le CAFFA, à se pencher sur des thèmes touchant à la didactique de sa discipline, moins souvent à la pédagogie et très rarement à la formation des adultes. Et le référentiel fixant les attendus de sa mission n'est pas non plus exempt de contradictions sur ce point. Comme les tâches qui lui sont prescrites ont un contour nécessairement flou, ainsi qu'il est de mise dans une activité de service adressée à autrui (Mayen, 2008), il conçoit et anime le module de formation avec une marge de manœuvre, néanmoins sous le regard, plus ou moins proche, des commanditaires.

L'objet du travail du formateur est de montrer les possibilités d'évolution des pratiques à des enseignants du second degré, ses pairs, inscrits en stage de manière volontaire ou non. Il n'y a pas d'obligation de résultat. Cependant, trois modèles pour accompagner l'évolution actée du métier d'enseignant restent en tensions : un catalogue de bonnes pratiques à généraliser ; un répertoire de savoirs professionnels à diffuser ; la mise en tensions des savoirs formels, du contexte et des savoirs d'action, signant une prise en compte du dynamisme de cette évolution portée par les stagiaires eux-mêmes.

Dans notre contexte, le formateur est reconnu comme enseignant-expert par la hiérarchie commune à celle des stagiaires, et/ou détenteur du CAFFA. Il est ainsi, de fait, légitime dans la mission qui lui est confiée. Se sachant « exemplaire », reconnu comme « bon enseignant », et obtenant quelques marques de reconnaissance en tant que formateur (Brun et Dugas, 2005), il peut oublier qu'il a à construire sa crédibilité de manière éthique (Habermas, 1987 ; Ricoeur, 2004/2005) en adoptant une posture. Celle-ci est la traduction en acte de représentations (Lameul, 2016). D'autant plus qu'il peut avoir tendance à s'appuyer sur la représentation socialement partagée et fortement ancrée du « bon prof » ( Crahay et al., 2010). Tout dépend donc des motifs et intentions profonds qui l'animent. Cherche-t-il essentiellement à : 1. Reconnaitre autrui ? 2 . Faire reconnaitre autrui par les autres ? 3. Faire reconnaitre des conditions d'un ajustement des pratiques enseignantes ? 4. Être reconnu par autrui ? 5. Se reconnaitre ? Ces cinq dimensions associées à la reconnaissance réciproque peuvent être catégorisées selon les trois formes du rapport positif à soi : confiance en soi, respect de soi et estime sociale. (Honneth, 2000, 2004). Ces cinq dimensions de la reconnaissance réciproque motivent la

construction par le formateur, selon ses représentations, de sa crédibilité en action. C'est cette construction qui est l'objet du chapitre 2.

En effet, après les généralités sur les formations d'enseignants et leurs formateurs, il est temps de s'intéresser à la manière dont le formateur peut concevoir sa fonction vis-à-vis des participants.

# CHAPITRE 2 – FORMER DES ADULTES PROFESSIONNELS EN POSTE

*Le dialogue véritable suppose la reconnaissance de l'autre*
*dans son identité et son altérité*
*Proverbe africain*

## Introduction du chapitre 3

Nous précisons ici nos réflexions sur les différentes visées de la formation, leurs modalités d'organisation et leurs conséquences pour les stagiaires. En adaptant les conceptions de l'apprentissage à la formation d'adultes professionnels, nous rencontrons tout d'abord, ce qui tient d'un cadre informel ou non formel, entre un professionnel expérimenté et un débutant ou entre pairs. Les possibilités de l'apprentissage vicariant (Bandura, 1999) ne sont plus à démontrer, que ce soit pour les enfants (Marcelli, 2017) qui y voit un *« processus d'imitation, d'identification »* (p.22 ) ou pour une enseignante débutante grâce au travail partagé (Marcel, 2009, 2013). Mais il ne correspond pas à notre contexte. Pour les mêmes raisons, nous mettons de côté une modalité purement informative, de type conférence ou table ronde. Nous parlons de formation formelle, dans un cadre organisé par l'institution scolaire en direction des enseignants. De nombreux articles et ouvrages traitent de l'apprentissage professionnel, de la professionnalisation, mais il s'agit le plus souvent de la formation initiale, qui n'est pas non plus notre objet d'étude.

Il convient également de différencier les objets sur lesquels la formation va faire travailler les stagiaires ; mais aussi les objets sur lesquels les stagiaires viennent travailler. S'engageant dans telle formation, l'enseignant-stagiaire vient-il apprendre de nouveaux savoirs académiques, didactiques ou pédagogiques ? Il est des cas où, même en formation continue, il est question d'apprendre l'utilisation d'une nouvelle technologie ou d'un savoir académique que de nouveaux programmes disciplinaires demandent d'enseigner. Nous n'avons pas choisi de nous intéresser à ces cas dans cette étude.

Il est question ici de formations dans lesquelles des adultes professionnels en poste viennent comprendre, en vue d'une éventuelle appropriation, de nouveaux gestes du métier d'enseignant ; « éventuelle » car sans obligation de résultats dans les textes pour ces formations.

Nous avons cependant identifié plusieurs pistes qui pourraient correspondre à notre contexte. Tout d'abord, il s'agira de voir quelles pédagogies peuvent être adaptées (Bourgeois et Nizet, 1997). Ensuite, nous questionnerons le principe de la prescription en l'opposant au développement du pouvoir d'agir (Ricoeur, 2004/2005) et en nous rappelant que, si le formateur n'a

pas d'obligation de résultats, il est de la responsabilité de l'enseignant de saisir, ou non, l'opportunité qui lui est proposée. Encore faudra-t-il que le formateur le considère et nous verrons que celui-ci a le choix entre trois approches de la reconnaissance au travail (Brun et Dugas, 2002, 2005). Ce choix sera guidé par les représentations qu'il se fait de sa mission et du métier d'enseignant (Crahay et al., 2010). Mais changer de représentations n'est pas si facile. Nous convoquerons la théorie de la dissonance cognitive pour nous aider à comprendre pourquoi et comment, malgré la pression psychique que cela engendre, certains justifient la coexistence d'éléments cognitifs dissonants, sans changer de comportement.

Nous commençons donc par voir ce qui peut être adapté d'un processus d'enseignement-apprentissage.

## 2.1. Une pédagogie qui devrait s'adapter à des professionnels en poste

### 2.1.1. Un apprenant relié à un univers de pratiques

La mise en œuvre de l'apprentissage ou du développement d'une activité professionnelle est abordée par Pierre Pastré :

> *(...) l'apprentissage est un processus qui, de réorganisations en réorganisations, n'a pas de fin assignable). (...) On peut transmettre des représentations, des savoirs; on ne peut pas transmettre des concepts : les concepts ne peuvent être que le résultat d'une activité de conceptualisation. Ce fut l'intuition de Piaget : la dimension constructiviste de l'apprentissage. (Pastré, 2007b : 84)*

Bourgeois et Nizet (1997) s'appuient également sur le modèle théorique général d'assimilation-accommodation de Piaget : la transformation n'a lieu qu'en cas de « conflit » entre le savoir nouveau et ce que la personne connait déjà, adulte comme enfant. Nous avons également appris de Vygotski, que

> *« les cognitions se construisent tout d'abord lors des échanges avec autrui (c'est la voie interpsychique); leur intériorisation progressive permet au sujet un fonctionnement autonome (c'est la voie intrapsychique). C'est la raison pour laquelle, la pensée a, pour Vygotski, une origine non seulement biologique mais surtout sociale. » (Weil-Barrais et Resta-Schweitzer, 2008 : 86).*

Nous passons ainsi au socio-constructivisme. Dans sa note de synthèse (2005), Patricia Champy-Remoussenard complète en expliquant que l'adulte se différencie de l'enfant par le rapport qu'il a avec son activité. En effet, pour Lesne (1984), la formation est :

> *une activité seconde par rapport à celles résultant de ses conditions actuelles d'existence qui induisent plus ou moins directement les types de capacités nouvelles à acquérir ou les itinéraires de formation à suivre. (cité par Champy-Remoussenard, 2005 : 16)*

Concernant l'apprentissage, **l'adulte, de par son vécu personnel et professionnel, est donc relié à un univers de pratiques** (Champy-Remoussenard, 2005 : 18). Mais, il doit aussi pouvoir

**se projeter dans un avenir professionnel.** L'adulte a donc besoin de se rapporter à ses expériences passées tout en donnant également du sens aux expériences nouvelles. Ces sens sont de quatre ordres : sens des expériences en faisant des liens entre les passées et les nouvelles ; sens de la situation qui lui apporte l'appétence de la découverte ; sens de la direction qui lui permet de se projeter grâce aux priorités qu'il se donne ; sens de la signification verbalisée et explicitée qui donne des racines aux apprentissages (Boutinet, 2014). Le rôle du formateur serait alors de proposer des situations concrètes et des éléments théoriques, en s'appuyant sur les expériences professionnelles qui permettent aux apprenants de s'approprier ces sens mobilisateurs avec une dimension de projection.

De plus, les recherches en psychologie du développement montrent que les adultes apprenants sont capables de développer une pensée « post-formelle », celle qui vient après l'acquisition de la pensée formelle associée à l'adolescence pour Piaget :

> *cette forme de pensée se caractérise notamment par la capacité de résoudre des problèmes ouverts, complexes, et ne comportant pas de solution unique, de prendre en compte et d'articuler plusieurs cadres de référence, de reconnaître et d'accepter l'incertitude et les contradictions, etc. (Bourgeois, 2003 : 58)*

Par ailleurs, le renouveau de la valeur du travail se base avant tout sur le don, la confiance et la coopération (Le Goff, 2015, cité par Elzbieta Sanojca, 2018 : 15). Elle souligne que « *la pensée systémique, non linéaire et multidimensionnelle* » répond à la complexité du monde, en lien avec les possibilités multiples de réseaux tant de communication que sociaux.

En manière de synthèse, nous rejoignons Étienne Bourgeois et Céline Buchs (1999/2011 : 299-303) qui font état de plusieurs recherches montrant que la formation est améliorée par le fait : *d'associer les apprenants à la gestion du processus de formation ; de les constituer collectivement en groupe ; de contractualiser le processus ; de désamorcer les comparaisons sociales ; de renforcer les buts de maitrise* par rapport aux buts de performance ; *de réduire la complaisance* qui participe de l'évitement du conflit socio-cognitif, et au contraire*, d'en favoriser la régulation par une approche maïeutique de la construction des savoirs ; de présenter plusieurs représentations* permettant d'impulser une demande de *coordination des points de vue ; de structurer la situation d'enseignement-apprentissage en visant l'interdépendance positive par exemple par la coopération.*

Nous voyons combien les compétences du formateur doivent être conséquentes et variées, nos analyses devront permettre de les identifier en situation. Nous regarderons également sa manière de prendre en compte les évolutions de l'environnement au sens large mais aussi les apports de ces travaux de recherche. Il n'en reste pas moins que, nous aurons également à nous intéresser à ses façons d'ajuster ses pratiques d'étayage afin que les stagiaires puissent avoir la possibilité de se transformer.

### 2.1.2. Des interactions ajustées par la médiation et les représentations de la relation à mettre en place avec des pairs

#### *2.1.2.1. Des fonctions d'étayage dans la relation à l'autre*

Former, faire apprendre, derrière ces termes, le philosophe René Daval (2008) offre un point de vue commun entre les idées humanistes de Carl Rogers et existentialistes de John Dewey au sujet de la pédagogie : il s'agit d'aider l'autre à devenir lui-même. Il considère chacun comme une personne avec son expérience, son vécu. C'est penser en humaniste et en existentialiste pragmatique. Cependant la relation d'aide suppose une relation dissymétrique entre l'aidant qui sait et l'aidé qui ne sait pas encore. Dans une formation de notre contexte, vouloir aider place donc le formateur dans une posture de sachant.

C'est ce que Michel Vial (2010), dans une conférence, cherche à mettre en relief quand il explique que l'aide n'est pas synonyme d'accompagnement puisque les rapports au savoir et à l'autre y sont en contradiction (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Il rappelle que l'aide est définie dans une relation thérapeutique et que ni les enseignants, ni les formateurs n'y sont formés. Certes, chacun peut apprendre à recevoir la parole de l'autre sans jugement, base de ce que Rogers appelle l'empathie, ce n'est pas pour autant une relation d'aide. En analysant une étude de cas clinique, il montre que la confusion entre les deux termes provient d'une confusion entre la fonction et le résultat de la relation installée. Le fait que celle-ci procure de l'aide ne la classe pas pour autant dans une relation de type thérapeutique ; le recours à la dénomination accompagnement est alors une manière parler d'étayage en le confondant avec le guidage. Or,

> *Il est logique d'entendre que guider s'avère nécessaire quand l'autre est diminué ou carencé : on sait bien qu'aider, c'est diagnostiquer l'autre comme incapable (sans l'aidant), alors qu'accompagner, c'est parier que l'autre va y arriver. Que l'aide soit légitime dans un contexte thérapeutique ne fait pas qu'il le soit dans une relation éducative. (Vial, 2010 : 10)*

La difficulté, soulignée par Vial (2007), c'est que les mots aider, conseiller, guider, tutorer, mentorer, piloter, animer, modeler, montrer l'exemple, diriger, protéger, assurer, escorter, dévoiler, aiguiller, supporter, guérir, corriger, remédier… font partie du champ sémantique de l'étayage mais ne sont pas « accompagner ». Il rappelait également, dans cette conférence, que la notion d'étayage est multi-référencée puisqu'elle provient aussi bien de(s) : « *théories du psychisme ; Freud (les objets d'étayage, la mère archaïque) ; Winnicott (1975) (espace et objet transitionnel, holding) ; Bruner (1983), l'enrôlement, la médiation ; en lien avec le concept de « zone proximale de développement » de Vygotsky (1985)* »

#### *2.1.2.2. Une médiation didactique professionnelle pour articuler les interactions*

Ce qui nous amène à nous intéresser à la notion de médiation (Bruner, 1983).

> *L'étymologie du préfixe médiat nous rappelle qu'il s'agit du fait d'agir grâce à un moyen intermédiaire. L'action d'un sujet est rendue possible ou encore ne peut se déployer que*

*parce qu'il y a une médiation, c'est-à-dire un intermédiaire qui la rend possible. (Vinatier et Laurent, 2008 : 5)*

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, il y a donc nécessité d'intermédiaire entre le savoir et le sujet apprenant, « *système médiateur permettant au sujet de s'en saisir de telle sorte qu'il puisse en être transformé. »* (Weil-Barrais et Resta-Schweitzer, ibid. 84). Ce système médiateur recouvre ce que propose l'enseignant ou le formateur : l'organisation de la mise en scène du savoir, les dispositifs qu'il choisit à cet effet, les interactions qu'il provoque et gère.

Pour Vygotski (1934, 1997), la médiation est un processus qui permet de déclencher et de soutenir le processus de transformation cognitive. Dynamique, il passe, entre autres, par des échanges langagiers entre interactants que l'enseignant prend soin de situer dans la zone de proche développement de l'enfant. Celle-ci est la zone où ce dernier peut apprendre, par la médiation d'un tiers, ce qu'il n'aurait pas pu apprendre seul. En considérant « *à la suite de Piaget, et de Vergnaud, que l'action de médiation didactique est la confrontation cognitive des schèmes d'enseignement de l'enseignant avec les schèmes d'action de l'élève en vue de créer des conflits cognitifs chez l'élève par des coordinations nouvelles de ces schèmes initiaux* », Line Numa Bocage (2007 : 37) peut saisir deux sortes d'aide sollicitant des schèmes de tutelle ou des schèmes de médiation de l'enseignant. Les premiers correspondent à une adaptation anticipée *aux réactions possibles de l'élève* (idem : 59) ; les seconds permettent l'ajustement *dans l'action* (idem).

Dans notre étude, la didactique ne concerne pas, comme ci-dessus, les savoirs des disciplines scolaires mais des savoirs professionnels du métier d'enseignant. Nous parlerons donc de **médiation didactique professionnelle** (Numa Bocage 2007,2015) comme processus interactif par lequel les individus développent savoirs et compétences (Coulet, 2011). Par ailleurs, des précisions sur les schèmes seront données dans le chapitre suivant. Nous retenons qu'ils seront un outil puissant d'analyse des ajustements du formateur dans sa manière de gérer les interactions permettant aux stagiaires de se transformer.

Nous poursuivons ce deuxième chapitre avec les formes de mise en débat du savoir, objet de la formation au travers des interactions.

### 2.1.3. Discuter le savoir pour apprendre : deux points de vue

Si Prairat (2017 : 47) explique que dans la vie quotidienne, c'est la conversation « *qui gouverne les échanges langagiers* », cette relation à l'autre en formation s'installe au-delà de la conversation ; et comme nous l'avons vu, au-delà également d'un agir purement stratégique, correspondant à une recherche calculatrice de l'atteinte d'un objectif personnel. Pour Habermas, elle se construit dans ce qu'il nomme une discussion. Ce qui nous emmène vers sa Théorie de l'agir communicationnel (1987).

Nous nous appuyons ici sur la thèse de doctorat d'études germaniques qu'Alexandre Dupeyrix (2005) a consacrée à Jürgen Habermas. L'étudiant sous un prisme socio-politique qui n'est pas

le nôtre, Dupeyrix éclaire cependant notre compréhension de la Théorie de l'agir communicationnel du philosophe allemand. Ainsi, Habermas isole deux types d'actes qu'il retrouve dans tout *acte de parole* entre deux personnes : les actes locutoires et illocutoires. Les premiers correspondent au niveau « *des expériences et des états de choses qui forment le contenu de la communication* » et les seconds au niveau « *de l'intersubjectivité des relations interpersonnelles* » (idem : 36)

Nous comprenons que selon le type d'échanges verbaux, les parts des actes locutoire et illocutoires varient. Dans le cadre d'une formation sous forme de conférence, la part de l'illocutoire est souvent nulle ou quasiment. Au contraire, Habermas se place dans une visée émancipatrice, liant celle-ci *à la possibilité de prendre part au débat (idem : 34).*
Concrètement, dans ce double niveau qui structure les échanges, contenu et interrelations, Habermas isole quatre éléments d'une prétention à la validité :

> *(...) prétention à **l'intelligibilité** (« Verständlichkeit ») : « le locuteur doit choisir une expression intelligible, afin que le locuteur et l'auditeur puissent se comprendre l'un l'autre » ; prétention à **la vérité** au sens strict (« Wahrheit ») : « le locuteur doit avoir l'intention de communiquer un contenu propositionnel vrai, afin que l'auditeur puisse partager le savoir du locuteur » ; prétention à **la justesse normative** (« Richtigkeit ») : « le locuteur doit choisir une énonciation juste au regard des normes et des valeurs en vigueur, afin que l'auditeur puisse accepter l'énonciation, de sorte que l'un et l'autre, l'auditeur et le locuteur, puissent être d'accord quant à l'énonciation relative à un arrière-plan normatif » ; prétention à **la sincérité** (« Wahrhaftigkeit ») : « le locuteur doit vouloir exprimer ses intentions sincèrement, afin que l'auditeur puisse croire l'énonciation du locuteur (lui faire confiance). » (Dupeyrix, ibid. : 36-37 )*

Ainsi, de deux choses l'une : soit les quatre éléments de la prétention à la validité sont respectés, le contenu n'est pas spécialement débattu parce qu'il correspond « *à un savoir implicite qui n'est justement pas remis en cause »* (idem : 38). Soit, l'un des éléments de prétention à la validité n'est pas respecté, il n'y a pas consensus au niveau du contenu, la communication devient discussion où les arguments s'échangent. L'apprentissage peut alors avoir lieu, dans l'entente et la coopération, puisque pour Habermas :

> *il n'est pas possible d'apprendre et de développer des connaissances sans admettre le rôle primordial de l'argumentation et sans postuler un réalisme minimal qui constitue l'horizon de référence à partir duquel des questions peuvent être débattues et des connaissances acquises. L'éthique communicationnelle de Habermas est donc fondamentalement une éthique de la reconstruction, de l'amélioration, de l'apprentissage. (idem)*

Habermas explique que la prétention à la validité passe alors par ce « *qui est rationnellement acceptable car susceptible d'être éprouvée dans l'argumentation* » (idem : 37 ).

Or, pour le philosophe de l'éducation Alain Firode (2021 : 106), « *selon ce point de vue, le langage est principalement un outil de communication intersubjective* » et cela présuppose que « *l'universel n'est pas donné a priori et que personne n'en n'est détenteur, mais qu'il est nécessaire de le construire dans la confrontation et l'inter-argumentation.* » (Meirieu, 2018 : 77, cité : 107) Ce qui permet de justifier philosophiquement la conception constructiviste du processus d'enseignement-apprentissage.

Firode propose un autre regard philosophique, celui de Karl Popper. Le langage est « *chez Popper, un instrument au service de la connaissance théorique* » (p. 106) puisque pour ce philosophe, « *c'est l'argument qui compte et non celui qui le profère* » (Popper, 1991 : 154, cité : 106-107) et la discussion collective ne vise donc pas à produire ou légitimer des savoirs mais de les soumettre à l'épreuve critique par une discussion collective :

> *l'objectif de cette dernière n'étant pas de parvenir à un accord provisoire et rationnellement établi autour d'une conception commune, mais de* ***multiplier les angles d'attaque afin d'éprouver autant qu'il est possible la résistance des connaissances enseignées et d'attester, par-là même, de leur prétention à valoir comme savoir scientifique****. (...) Ce que résume Popper en disant que les maîtres dont nous pouvons réellement apprendre quelque chose sont ceux qui défient leurs élèves (en les incitant à critiquer leur propre discours) au lieu de chercher à les convaincre (directement, en leur exposant un savoir appuyé sur des preuves supposées « indiscutables » ou indirectement, en les amenant à adhérer au savoir au terme d'une « reconstruction » collective). Bref, ceux qui s'adressent à eux comme à autant de contradicteurs potentiels. (idem)*

Le formateur est l'interface entre le terrain et les recherches (Robert, 2004)[6] et il témoigne, au sens de Ricoeur (2004/2005), des savoirs. Mais, à part le fait que les deux points de vues sont d'accord pour rejeter l'exposition directe des savoirs, nous comprenons que nous pouvons nous attendre à rencontrer deux autres conceptions de la formation qui mettent le savoir en discussion *a priori* : soit comme objet de reconstruction collective, qui aboutit finalement là où le formateur voulait arriver, puisque c'est lui qui détient l'argument final ; soit comme objet de défi en le soumettant aux questions des stagiaires et aux débats qui peuvent s'ensuivre.

Nous l'avons vu : légitime de par la délégation qui lui est faite au niveau de l'inspection et/ou certifié dans ces missions par l'obtention du CAFFA, c'est au formateur de créer les conditions de sa crédibilité auprès de son public, c'est-à-dire de lui permettre réellement de se transformer. Cependant, les actions de formation des adultes sont encore trop souvent conçues comme un enseignement. C'est ce que soutient Guy Jobert dans son article de 2013.

### 2.1.4. Concevoir la formation dans deux visées possibles : pourvoir des emplois ou développer dans et par le travail

Selon le constat fait par Guy Jobert (2013) les formateurs d'adultes s'intéressent peu au travail malgré les publications à leur disposition. Il y voit plusieurs raisons. Tout d'abord, suivant en cela Pastré (2011a/2018), il remarque que la formation des adultes s'est fondée sur des champs qui ne font pas allusion au travail ont essentiellement voulu se démarquer de l'enseignement aux élèves et de la pédagogie et il cite la psychosociologie. Nous pouvons aussi penser au modèle de l'andragogie (Knowles, 1990 ; Kolb, 1975, 1976) qui se différencie de la pédagogie en postulant que l'adulte a besoin d'expérimenter pour apprendre. Mais, parallèlement, les postulats behavioristes de Skinner, datant des années cinquante, se répandent en

[6] Robert, A. (2004) cours du diplôme universitaire de formation de formateurs d'enseignant du second degré (Université de Versailles), intégré ensuite au master professionnel du même nom (Université Paris Diderot)

France courant des années soixante-dix et débouchent sur un modèle éducatif pensé en termes de stimuli internes et externes au sujet :

> *[la pédagogie par objectifs] s'appuie sur l'analyse des exigences des postes de travail et sur leur élaboration permettant la rédaction des objectifs de formation ; ceux-ci devaient toujours être exprimés avec des verbes d'action. L'idée était que, la compétence n'étant pas quelque chose d'observable, on pouvait par contre observer la performance obtenue par l'action compétente et les objectifs qui étaient visés. Ce faisant, en allant directement au résultat, on faisait l'économie de l'organisation de l'activité, de l'organisation du travail et donc de l'activité elle-même. (Jobert, 2013 : 32)*

Une autre raison tient au deuxième choc pétrolier : la formation des adultes a été mise au service des politiques de l'emploi sans tenir compte de la *complexité des processus en jeu* (p.33) et Jobert insiste : « *l'emploi n'est pas le travail.* » (idem : 33). Il définit le travail, à la manière des ergonomes, comme « *ce qui prend place dans cet espace entre la tâche [prescrite] et l'activité [réelle]* » (idem : 34), nécessairement en situation. Il postule donc :

> *L'action efficace située doit obéir à des règles, à des normes. L'ensemble de la prescription fait bien partie des normes ; mais travailler, c'est renormaliser les situations et donc produire de la règle (Schwartz, 1988). Toute action est un choix, puisque tout geste qui est posé dans le monde réel écarte toute une série d'autres gestes qui auraient pu être posés. (idem)*

En cela, Jobert rejoint Pastré (1999a : 18) pour qui l'écart entre travail prescrit et travail réel est-ce *qui fait du travail une réalité vivante*. D'après Jobert, cet écart est le lieu de toutes ces délibérations contribuant à des décisions donc à ces choix qui font agissement sur le monde mais aussi développement de soi. Et c'est là qu'il revient à la différence entre emploi et travail défini précédemment en opposant ici apprentissage et développement : « *le modèle qualification-certification-classification, qui règle l'emploi, est du côté de l'apprentissage* » ( Jobert, 2013 : 36) ; en précisant, certes, que les ressources alors acquises et accumulées le sont dans un but d'utilisation future en action. De l'autre côté, il y a le modèle du développement, au sens de Vygotski, dont « *le moteur (....) est du côté des interactions humaines et de l'action* » (idem : 38). De la même manière que l'emploi n'est pas le travail,

> *tout apprentissage n'est pas nécessairement développement. La capacité de développement est très variable selon les individus. Notamment parce que ça suppose de la discontinuité, de la métamorphose. C'est donc déstabilisateur. (idem : 37)*

Pour le formateur, viser le développement consiste alors à s'appuyer sur le vécu du travail, le revisiter pour qu'il devienne ressource dans la suite en ouvrant les possibilités. Le formateur d'adultes, selon Jobert, doit donc être :

> ***agent de développement**, c'est-à-dire mobilisateur de ressources au service d'une action transformée, au service de l'ouverture d'alternatives à ce qui est là, à ce qui est accompli ; plutôt que comme **professeur d'adultes** qui diffuse des savoirs décontextualisés. (idem : 38)*

Or, nous posons que parler de développement, c'est parler du développement du pouvoir d'agir, au sens d'une part de l'agentivité du chercheur canadien Bandura (1997/2019) et de l'homme capable de Ricoeur (ibid.).

## 2.2. De la prescription au développement du pouvoir d'agir

### 2.2.1. Des limites soulignées par des recherches internationales

Les travaux canadiens en sciences sociales de Vallery et Le Bossé (2006) proposent de voir le développement du pouvoir d'agir comme une traduction du mot anglais *empowerment* :

> *L'expression «développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités» est privilégiée pour circonscrire la notion d'«empowerment» qui réfère à «la possibilité pour les personnes ou les communautés de mieux contrôler leur vie» (Rappaport, 1987), ou, de façon plus spécifique, à un processus caractérisé par l'exercice d'une plus grande maîtrise sur l'atteinte d'objectifs importants pour une personne, une organisation ou une communauté. (Vallerie et Le Bossé, 2006 : 88)*

Dit ainsi, ces travaux offrent une possibilité de retour au comportementalisme par la définition d'objectifs que les organisations assignent aux salariés. Dans sa note de conjoncture basée sur des recherches internationales, Malet rappelle que :

> *[le] développement professionnel des enseignants (teachers' professionnal development/growth) est solidaire du tournant organisationnel de ces deux dernières décennies (Holmes Group 1986, Malet 2009, 2017 ; Bascia & Stevenson 2017), en Angleterre, aux États-Unis, en Australie et en Nouvelle-Zélande, dans lesquels l'attention s'est fortement portée sur l'établissement scolaire, avec la montée des enjeux de climat scolaire (school climate), de développement et d'efficacité des écoles (school development, school improvement) (Ingersoll 2006). Cet investissement dans un collectif professionnel situé signale une continuité présumée entre la qualité des écoles et, en leur sein, des politiques de responsabilisation des enseignants eux-mêmes, visant prioritairement moins le bien-être des enseignants que la satisfaction des usagers et la réussite scolaire des élèves. (Malet, 2022, : 23)*

Et en effet, Malet (ibid.) explique que là où ces politiques n'ont pas assez été soutenues, « *c'est le statut et l'identité mêmes des enseignants qui s'en trouvent abîmés, au profit d'une identification contrainte à l'organisation scolaire et à ses performances, dont l'enseignant, "agent du changement" (Judge 1995, 253), devient coresponsable et individuellement imputable à ce titre.* » (p.24) Et, citant les travaux d'Ostinelli (2009), lorsque le développement professionnel ne s'appuie pas sur la confiance dans les enseignants, il induit une formation de conformation professionnelle (p.26). Néanmoins, ces notions s'inscrivent dans l'évolution sociétale et il convient sans doute de chercher à comprendre les fondements théoriques de cette notion. Nous convoquons à nouveau les travaux de Paul Ricoeur.

### 2.2.2. Le sujet professionnel, homme capable

#### *2.2.2.1. Agentivité et pouvoir d'agir*

Ricoeur (2004/2005) convoque la puissance d'agir (ou *agency*) comme incontournable de l'homme capable. On la retrouve dans la théorie sociocognitive d'Albert Bandura (2003, 2008),

où l'agentivité est définie ainsi : « *le sujet devient « agent » lorsqu'il exerce intentionnellement une influence personnelle sur son propre fonctionnement, sur le cours de sa vie et de ses actions, sur les autres et sur les systèmes d'actions collectives ou encore sur l'espace social et naturel.* » (Jézégou, 2014 : 273)

L'homme capable ne nait pas « agent », il le devient, c'est une construction sociale liée à son environnement, en réciprocité avec lui (Duchesne et Gagnon, 2014). Sens subjectif d'être à la source de ses propres actions et de les distinguer de celle d'autrui, l'agentivité est en lien avec le sentiment d'efficacité personnel (SEP) et le sentiment d'efficacité collective (SEC). Le premier « *concerne les jugements et les croyances qu'entretient la personne à propos de ses compétences, de ses ressources et de ses capacités à réaliser une tâche attendue.* » (Duchesne et Gagnon, 2014 : 74) Le second concerne celles du groupe.

Par ailleurs, à la suite de Ricoeur, Prairat (ibid. : 80-81) relie cette puissance d'agir avec l'estime de soi : « *Nous ne nous estimons que parce que nous sommes l'auteur de nos actes*. » Au travers de cette estime de soi, c'est sa propre humanité que l'on estime, et donc « *autrui, car l'humanité est ce que l'on a en partage* ». Or, pour pouvoir agir, il faut croire que l'on peut agir, poursuit-il, ce qui arrive *quand quelqu'un croit en vous*. En reliant les capabilités individuelles et des formes sociales qui emmènent vers la reconnaissance mutuelle, Ricoeur montre que, sans éradiquer la violence dans les rapports humains, comme décrite par Hobbes (1651) dans Léviathan, il est possible de l'atténuer. C'est parler en philosophe de l'éthique.

#### *2.2.2.2. Quatre formes de capacités au centre du paradigme de l'homme capable*

Pour Ricoeur (2004/2005), les rapports humains sont rendus plus aisés lorsque les interactants sont des hommes capables, se reconnaissant et étant reconnus comme tels. Pour ce faire, il distingue quatre formes du « Je peux », en commençant par « *Je peux dire* ». Comme les héros grecs, la personne peut parler de son action, s'interpeller, mais aussi poser son identité en situation d'interlocution : « *en particulier, l'appellation est plus que de l'autodésignation : c'est l'instauration d'un sujet parlant capable de dire « Moi, un tel, je m'appelle … »* » (ibid. : 58)

La deuxième forme est « *Je peux faire* ». C'est la « *capacité de faire arriver des évènements dans l'environnement physique et social du sujet agissant*. » (idem : 159) Il s'agit ici de relier le quoi, le comment et le qui de l'action. Une difficulté surgit lorsque plusieurs sujets agissent en même temps et que leurs actions s'entremêlent.

La troisième forme est « J*e peux raconter et je peux me raconter* ». Ricoeur trouve ici la mise en intrigue qu'Aristote aborde dans la Poétique. L'identité-personnelle est sollicitée mais c'est l'identité-ipse qui, devant l'altérité, doit mesurer sa refiguration afin de ne pas manipuler ou être manipulé. Nous y reviendrons.

Enfin, et comme nous l'avons vu précédemment, au-delà de pouvoir dire, décrire et se décrire, de pouvoir s'engager et agir, l'homme capable peut promettre puis porter les conséquences de ses actes. C'est ce que Ricoeur (idem : 171) nomme l'imputabilité, entendu comme « *Je peux me rendre comptable de mes actes* ». En allant plus loin, la responsabilité permet de

« *mettre l'accent sur l'altérité impliquée dans le dommage ou le tort.* » (idem : 175). Défini ainsi, l'homme capable se reconnait : la reconnaissance de soi passe par la reconnaissance de ses responsabilités vis-à-vis du bénéficiaire. Nous y reviendrons également.

Avant d'exercer sa puissance d'agir d'homme capable, c'est donc par la découverte de ses propres capacités et par le fait de les accepter, que le sujet devient donc « agent » ; il peut faire des choix, dont il acceptera l'imputabilité vis-à-vis de lui-même et d'autrui.

Des exemples déjà mis en œuvre pour développer le pouvoir d'agir des enseignants montrent que c'est possible, sous certaines conditions. Il s'agit en particulier de développer le professionnalisme en s'appuyant sur l'intelligence collective, comme dans les communautés de pratiques (Lave & Wenger 1991) ou les communautés d'apprentissage (Cristol, 2017). C'est le cas d'un dispositif de formation continue nommé « Formation de pair à pair » (Talérien, Chaliès et Bertone, 2019) basé sur la transmission explicite de règles ; ou de l'utilisation d'enquêtes collaboratives pour accompagner des équipes (Lussi Borer et al., 2018) ; ou encore des lessons studies, importées du Japon, et suivies, par exemple, par une équipe avec Michèle Artigues[7] en didactique des mathématiques.

Plus généralement, l'approche par les capabilités, développée par le prix Nobel d'économie Sen (1992, 2000), a été convoquée par Solveig Fernagu (2011, 2017) pour construire le modèle d'environnement capacitant. Nous nous y intéressons maintenant.

### 2.2.3. L'approche par les capabilités : capacités et opportunités

Le philosophe et économiste indien Amartya Sen reçoit le prix de la Banque de Suède en sciences économiques en mémoire d'Alfred Nobel en 1998 pour ses travaux sur sa *Théorie du choix social*. Ayant vécu pendant son enfance une période de famine, il cherche à comprendre comment des ressources en nourriture, existantes, ne sont pas parvenues à ceux qui en avaient besoin. Il identifie ce qui s'est passé comme une combinaison de faits tenant conjointement aux personnes, à leurs situations économiques du moment, et à l'organisation de la distribution des ressources. La puissance d'action effective, que Sen nomme capabilités, ne dépend donc pas seulement des caractéristiques individuelles de chacun, mais aussi des opportunités offertes par l'environnement, que la personne saisit ou non.

La philosophe nord-américaine Martha Nussbaum, proche de Sen, nous rappelle que les capabilités sont la réponse à la question « *Qu'est-ce que cette personne est capable de faire et d'être ? Ce sont des libertés ou des possibilités créées par une combinaison de capacités personnelles et d'un environnement politique, social et économique » (2012 : 39)* Solveig Fernagu (2018) voit ici une rupture avec une conception, qu'elle nomme ressourciste, qui considère qu'apporter des ressources en nombre suffisant permet à chacun de vivre correctement. Ce qui renvoie la responsabilité de son bien-être sur les personnes, en se centrant sur les moyens.

[7] Une vidéo à regarder : Université Paris Cité| Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques | Lesson Studies en mathématiques , Michèle Artigue, Charlotte Derouet et Blandine Masselin (u-paris.fr)

Or, « *lorsqu'une ressource n'est ni accessible, ni convertissable, en toute logique elle ne peut participer à la liberté d'être et de faire.* » (Fernagu, 2018 : 138) La Théorie du choix social s'appuie donc sur deux concepts : **la liberté de choix et les facteurs de conversion**. Nous comprenons qu'à opportunités offertes égales, deux personnes ne s'en saisiront pas de la même manière selon comment elles sont proposées, la possibilité de les convertir et/ou de choisir étant propre à chacun. Cela posé, Fernagu s'intéresse plus particulièrement à « *la relation organisation individu de manière singulière et contextualisée. »* (idem : 140). Et c'est en cela que nous convoquons cette approche par les capabilités.

> *(..) si l'approche sénienne des capabilités peut être considérée comme une théorie du choix individuel, le chercheur va inscrire cette perspective dans un cadre plus large, montrant l'influence sur les choix individuels mais aussi des facteurs sociaux (les groupes, l'entourage, etc.) et environnementaux (institutionnels, organisationnels, politiques, matériels, etc.) sur le développement des individus. (idem : 143)*

Cette approche nécessite de définir l'objectif même que l'on cherche à atteindre. Dans notre contexte, il pourrait se situer à plusieurs niveaux : 1. Comprendre en quoi certains facteurs d'une formation peuvent être des obstacles au développement professionnel des stagiaires ; 2. Comprendre les obstacles qui empêchent un formateur de faire évoluer l'organisation de son activité mentale ; 3. Comprendre ce qui fait contrainte et pourrait bloquer un changement de paradigme dans la formation, provenant de l'organisation.

Ces dernières contraintes existent, comme les exigences de la commande d'un chef d'établissement ou d'une réforme à mettre en place. Mais notre propos n'est pas ici de les étudier. Nous nous plaçons dans le cas où le formateur peut trouver ou se donner des marges de manœuvre suffisantes, premier facteur de conversion le concernant.

De même, nous n'avons pas choisi de centrer cette étude sur le développement professionnel des stagiaires mais sur les pratiques du formateur, qui visent le développement professionnel des stagiaires en les mettant *en situation d'apprendre et de se développer* (idem : 160). Autrement dit, il met des ressources à la disposition des stagiaires au travers de ses pratiques et nous regarderons comment il met ceux-ci en capacité de faire.

Or, quelles que soient les théories, le développement professionnel, comme objet d'analyse, concerne les relations entre un sujet, la configuration de ses modalités d'action et son environnement professionnel (avec ses différents niveaux de contextes : social, culturel, temporel, spatial, etc.). Ces trois éléments (le sujet, ses actions et l'environnement) sont interdépendants et participent à décrire, à comprendre l'agir et à expliquer le développement professionnel (Lefeuvre et al., 2009 ; Bandura, 1999 ; Carré, 2004). (idem : 160)

Concernant le sujet et ses actions, la possibilité de changement de pratiques des stagiaires, comme des formateurs, nécessite que nous nous intéressions aux changements potentiels de leurs représentations.

## 2.3. Les changements des représentations et des pratiques professionnelles sont liés

Pour Isabelle Vinatier (2021)[8], l'évolution, au sens darwinien du terme, provoque des réactions qui permettent de s'adapter aux ruptures. Plus précisément, en relisant Vergnaud (2010), *« l'individu s'adapte à des situations* » et « *c'est par l'évolution de l'organisation de son activité qu'il s'adapte*. » (Vergnaud, 2010 : 2).

Comme nous venons de le voir avec Jobert, soit le formateur ne fait pas évoluer l'organisation de son activité mentale, il enseigne alors à ses pairs en les formant à de nouvelles capacités professionnelles, prescriptions de bonnes pratiques, les siennes ou celles imposées par l'organisation ; alors, il *fait s'exercer les stagiaires à l'activité* (Pastré, 1999b : 118). Soit il fait évoluer l'organisation de son activité mentale et il cherche à proposer du développement du pouvoir d'agir aux stagiaires Ce qui se fait, pour Pastré (idem) par la *co-analyse de l'activité avec les stagiaires*. en effet, déjà en 1999 Pastré faisait la différence entre *savoir faire, sans comprendre ce qu'on fait* et réussir, mais surtout *comprendre sa réussite, pour pouvoir la transposer et la généraliser.* (Pastré, idem : 110).

Or, faire évoluer l'organisation de son activité mentale passe par un changement de ses représentations.

### 2.3.1. Changer en surface ou transformer ses représentations

Pour Marcel Crahay *et al.* (2010), les croyances et les représentations ne sont pas fondamentalement différentes. Les auteurs y associent également : *théories personnelles, perspectives, conceptions, préconceptions, théories implicites, perceptions, attitudes, dispositions… Bien que ces termes aient des définitions différentes, ils sont difficilement différenciables (idem : 86).* Dans cette note de synthèse, portant sur des recherches anglophones et francophones, ils posent la question de la malléabilité des croyances des enseignants. Nous postulons que, nos formateurs étant eux-mêmes enseignants, les travaux relatés les concernent au premier chef dans leur métier premier et qu'il sera intéressant de voir en quoi ils restent d'actualité dans leur fonction de formateur.

Or, les enseignants s'appuient sur des savoirs pragmatiques ou pragmatisés (Pastré, 2007b), connaissances et croyances mêlées : *les chercheurs considèrent que les connaissances et les croyances des enseignants, inévitablement modelées par leurs expériences personnelles et professionnelles, servent de filtres pour analyser et gérer les situations d'enseignement* (Crahay *et al.* 2010 : 88). Crahay *et al.* en donnent plusieurs raisons : les savoirs scientifiques sur les

[8] Propos tenus par Isabelle Vinatier lors de son intervention : « En quoi la théorie de l'activité de Gérard Vergnaud peut-elle servir le devenir sujet des professionnels en formation ? » lors des séminaires de recherche, sous l'égide de l'association ARDECO Association pour la recherche sur le Développement des Compétences ; 9 et 10 septembre 2021 intitulés :« Schème, sujet, activité Réflexions et débats autour de la théorie des champs conceptuels »

processus d'enseignement-apprentissage ne sont pas encore stabilisés, comme en témoigne d'ailleurs André Tricot (2017) dans ses recherches en psychologie cognitive ; par ailleurs, les auteurs citent les travaux de Lortie (1975) et Knowles (1992) pour expliquer que les années passées à l'école construisent un socle de représentations de ce qu'est, et doit être, l'enseignement. De plus,

> *ces croyances construites précocement ont tendance à se perpétuer et seraient réfractaires au changement (…) Pour étayer cette idée d'une influence précoce des modèles rencontrés dans les salles de classe, Pajares (1992, p. 322) cite Van Fleet (1979) qui décrit une visite chez son frère où il découvre sa nièce âgée de huit ans en train de « jouer l'enseignante ». Celle-ci, décrit le chercheur, était dans sa chambre, entourée de ses poupées et plantée devant son tableau noir : « Se tenant là avec la craie qui se balançait à la perfection entre ses doigts, avec la bonne intonation et l'expression du visage adéquate, elle enseignait, exhortant ses poupées élèves à être particulièrement attentives durant cette leçon importante » (Van Fleet, 1979, p. 283). (Crahay et al., 2010 : 108)*

Pour ces raisons, les auteurs notent qu'il est très difficile de *faire évoluer les croyances des enseignants sur le court terme* (idem : 107).

De plus, ils relèvent que le changement peut se faire uniquement en surface, par l'appropriation d'artéfacts comme on l'a vu. Il peut également avoir lieu en amalgamant des connaissances contradictoires mais qui se bricolent entre elles quand elles facilitent les pratiques ou sont utilisées dans des classes de situations différentes. Plus récemment, la note de synthèse de Berger et Girardet (2016 : 148) confirme :

> *En effet, plusieurs recherches ont révélé la nature parfois éphémère des changements de croyances. Si des changements sont observés durant le temps où l'enseignant est en formation, cela ne constitue pas une garantie du maintien des nouvelles croyances et pratiques au fil des années.*

Ces chercheurs suisses font aussi la relation avec la difficulté de changer les représentations profondément installées. Une piste de compréhension est donnée par la notion de dissonance cognitive.

### 2.3.2. La dissonance cognitive, une motivation de l'activité humaine pour comprendre le changement

Élève de Kurt Lewin, Léon Festinger (1919-1989) était un psychosociologue nord-américain, professeur à l'institut technologique du Massachussetts (MIT) puis à Stanford, en Californie. En 1954, avec un petit groupe de chercheurs et d'enquêteurs étudiants en psychologie sociale, il s'est intéressé à une petite secte millénariste. Ils étudièrent les réactions des membres lorsque la fin du monde annoncée ne se produisit pas à la date prévue. Festinger releva que ces adeptes, loin de revenir sur leurs croyances, se lancèrent dans le prosélytisme, persuadés que leur foi avait sauvé le monde. Ce qui leur permettait de vivre cette contradiction avec moins de coût psychique. Il publie *L'échec d'une prophétie* (1956), récit de cette enquête de terrain. En 1959, il met en place une expérience, avec Carlsmith, pour valider sa Théorie de la

dissonance cognitive qu'il a publiée entre temps, en 1957, sous le titre *A theory of cognitive dissonance*.

#### *2.3.2.1. Une théorie de la rationalisation du comportement*

Le déroulement de l'étude sur la secte comporte sans doute des biais. Mais, à la suite de ces observations « classiques » dans le paysage d'alors de la psychologie américaine, ses publications ouvrent la voie au traitement statistique des données en psychologie (Favret-Saada, 2012). De plus, cette théorie s'oppose aux renforcements, piliers de la démarche behavioriste. En effet, *« la théorie générale d'une motivation importante et inédite de l'activité humaine (réduire la dissonance cognitive) » (idem : 27)* montre qu'un individu ne cherche pas systématiquement à fuir des situations de déplaisir. Il cherche plutôt à minimiser le coût psychique d'un inconfort. Et cet inconfort est analysé ici en termes de pression due à un état de dissonance cognitive : la théorie *explique finalement comment l'être humain réagit lorsqu'il possède à l'esprit deux éléments incompatibles l'un avec l'autre. (Vaidis et Halimi-Falkovicz, 2007 : 10).* Il s'agit alors, pour la personne, de retrouver une certaine cohérence par des stratégies – ou modes de réduction.

Pour suivre Festinger, il faut comprendre que les justifications se font dans l'après-coup, qu'elles sont, en quelque sorte, une motivation inversée : c'est trouver de « bonnes raisons » d'avoir agi comme on l'a fait, une justification, qui permet de se sortir d'un inconfort psychique. Il donne l'exemple de quelqu'un qui n'arrête pas de fumer malgré les risques qu'il connait. Il peut penser qu'en arrêtant, il risque de prendre du poids ou qu'il aime tellement fumer que ça va être compliqué, etc. Cette théorie est également, pour les psychosociologues Joule et Beauvois, une théorie de la rationalisation des comportements (Joule, Azdia, 2004 : 6).

Festinger (1957/2017 : chp1) définit les notions utilisées. Les *éléments* dits *cognitifs* peuvent être de l'ordre de : *ce que la personne fait ou ressent réellement, comportement ou attitude donc ; ce qui existe vraiment dans son environnement ; ce que d'autres pensent ou font ; ce qui a été vécu par expérience ou ce que d'autres personnes ont dit.* Deux éléments A et B sont incompatibles, c'est-à- dire **dissonants**, si non-A découle de B ; si l'un découle de l'autre, ils sont consonants ; si ni l'un ni son inverse ne découle de l'autre, ils sont non-pertinents. Robert-Vincent Joule (1986) indique trois sources de l'état de dissonance : 1. *une prise de décision* lorsque la personne a choisi et éliminé une possibilité ; 2. des *changements de comportement forcés* ; 3. *une exposition à de nouvelles informations ou à la présence d'autrui*. La personne cherche alors d'une part, à réduire cette dissonance pour atteindre une consonance et d'autre part, à éviter tout ce qui pourrait l'augmenter.

#### *2.3.2.2. Réduction de la pression en changeant soit de comportement, soit d'attitude(s) et/ou de conviction(s)*

Festinger (ibid.) explique que les changements de comportement sont d'autant plus difficiles quand ils sont douloureux ou impliquent une perte ou quand le comportement actuel est satisfaisant. Comme il s'agit également d'éviter la dissonance, nous trouvons chez Festinger

(ibid.) l'idée d'une attitude auto-protectrice : soit la *réticence à s'engager dans un comportement par crainte d'une dissonance* ; soit la tentative *d'éviter des sources d'information qui augmenteraient la dissonance* ; ou encore l'essai *d'éviter l'apparition d'une dissonance suite à une expérience passée*.

Pour tenter de réduire la pression, Festinger (ibid.) note la baisse de l'importance de la dissonance existante en la mettant en relation avec autre chose ou bien *l'ajout de nouveaux éléments cognitifs,* parmi lesquels il souligne :

- Rechercher activement de nouvelles informations pouvant réduire la dissonance totale, comme voir avec quelqu'un qui serait d'accord avec le nouvel élément cognitif ; et éviter tout ce qui pourrait augmenter celle qui existe déjà, comme les relations avec des personnes qui pourraient être en phase avec le facteur qu'il cherche à changer ;
- Ajouter un élément cognitif qui réconcilie les deux éléments dissonants comme croire que ça vient de l'extérieur ;
- Ajouter de plus en plus d'éléments consonants à l'élément qui pose problème ;
- Ajouter un élément d'un genre différent en se dissociant psychologiquement de l'action.

Pour lui, ne pas admettre qu'on s'est trompé correspond à un état de dissonance maximale.

#### *2.3.2.3. Les travaux qui ont poursuivi cette théorie : l'engagement, le Soi et un modèle basé sur l'action*

Dans les annexes de l'édition de *A theory of cognitive dissonance,* consultée en e-book (2017), David Vaidis propose une synthèse des travaux scientifiques qui ont suivi. Il note en particulier plusieurs voies de recherches, compléments à la théorie initiale : sur l'engagement, sur le Soi et le Modèle basé sur l'action. Il les détaille comme suit ; afin de ne pas surcharger, nous renvoyons à ces annexes pour les références dont nous ne présentons qu'un rapide résumé. Il s'agira pour nous de repérer celles qui nous semblent pertinentes dans le contexte (voir ci-dessous) et plus particulièrement dans les entretiens menés avec les formateurs-pairs. Nous reprendrons alors des explications plus détaillées.

A partir de 1962 et les travaux de Brehm et Cohen, le concept de résistance au changement a été remplacé par le **concept d'engagement** qui renvoie à la *volition* et à la prise de décision d'un individu à s'exposer à des informations ou d'accepter un comportement problématique. Vaidis explique que Kiesler (1971) identifie sept facteurs d'engagement qui facilitent l'observation du changement d'attitude : *le caractère public de l'acte, le caractère explicite de l'acte, le caractère irrévocable de l'acte, la répétition de l'acte, les conséquences de l'acte, le coût de l'acte, le contexte de liberté.* Joule et Beauvois (1996/2002) ajoutent des explications causales, en particulier les raisons d'ordre interne augmenteraient l'engagement.

Il en résulte l'exploration de nouveaux modes de réduction, d'après Denizeau, Gosling et Oberlé (2009 : 631) :

> *l'existence de plusieurs modes de réduction a été démontrée : la justification externe du comportement (Stalder et Baron, 1998), la restructuration cognitive (Leippe et*

*Eisenstadt, 1994, 1999), la rationalisation en acte (Beauvois et Joule, 1996, 1999, Fointiat, 1996, 1998 ; Martinie et Joule, 2000a, 2000b), la diminution de l'importance du comportement contre-attitudinal (la trivialisation, Simon, Greenberg, et Brehm, 1995), la surconfiance (Ansel et Girandola, 2004), le déni de responsabilité (Gosling, Denizeau, et Oberlé, 2006).*

Concernant ce dernier, ces auteurs expliquent également qu'il leur parait être un moyen psychiquement peu couteux et probablement spontané d'éviter une pression de dissonance :

> *De nombreux travaux ont montré que les gens cherchent à éviter la responsabilité de leurs échecs (le biais d'auto-complaisance, dans son versant défensif), il ne serait pas étonnant qu'ils cherchent à éviter aussi la responsabilité de leurs comportements problématiques. (idem : 652)*

Enfin, Vaidis présente le **modèle basé sur l'action** (action-based model, Harmon-Jones, 2002 ), comme prolongement de la théorie de Festinger. Ce modèle explique en quoi le processus de dissonance est adaptatif : il permettrait aux individus d'adopter des actions efficaces. La dissonance serait un état d'orientation vers l'action qui pousserait l'individu à agir lorsqu'il existe une incertitude ou tout autre élément réduisant le cours efficace de l'action. En effet, des expérimentations, impliquant des mesures de l'activité neuronale, montrent que les situations de dissonance impliquées dans le paradigme du libre choix activent des zones relatives à l'orientation vers l'action.

Nous comprenons que le modèle général de Festinger peut expliquer le fait que certains formateurs-pairs enseignent en formation.

#### *2.3.2.4. Un possible état de dissonance pour des formateurs-pairs*

En effet, les formateurs-pairs de notre contexte sont des enseignants chevronnés. Leurs valeurs, leurs connaissances académiques, didactiques et pédagogiques, leurs schèmes d'enseignement, et plus généralement, leurs représentations forment un système qui les a fait recruter dans cette mission de formation. Ils doivent s'ajuster au fait que ce ne sont plus des élèves devant eux mais des adultes, professionnels et qui plus est des pairs. Ce nouvel élément s'oppose à leur système de cognition et crée une dissonance latente.

Nous serons donc attentive aux différences dans les pratiques en tant que formateur ou en tant qu'enseignant ; le formateur change-t-il de comportement ou bien ajuste-t-il ses convictions et/ou ses attitudes uniquement ? Si oui, sous quel mode de réduction ? Nous pourrons donc nous interroger également sur l'engagement du formateur, sur le lien possible de ses représentations avec son ego et sur sa manière d'orienter son action dans les situations d'incertitude. Plus nous en saurons sur les stratégies adoptées et plus nous pourrons répondre. Pour cela, nous convoquons les sciences de la gestion.

## 2.4. Des approches de la reconnaissance au travail pour lire des stratégies dans l'organisation de l'activité mentale du formateur

Après la reconnaissance **du** travail du formateur, vue au chapitre 1, nous abordons maintenant la reconnaissance **au** travail, notion plus large qui permet de considérer les interactions des protagonistes mais aussi l'organisation proposée, ici aux stagiaires. En effet, en octobre 2002, Jean-Pierre Brun, professeur en sciences de la gestion, et Ninon Dugas, professionnelle de recherche, publient, avec la collaboration de Marc Tison, journaliste, un premier document de sensibilisation nommé *La reconnaissance au travail : une pratique riche de sens.* En 2005, ils reprennent leurs arguments dans un article *La reconnaissance au travail : analyse d'un concept riche de sens*. Ils proposent de concevoir la reconnaissance au travail dans une perspective interactionnelle, que nous adoptons, et la voient comme une forme de message que chacune des parties renvoie à l'autre en l'inscrivant au cœur des relations de travail (2005 : 87), première étape d'une définition que nous nous approprions pour le moment. D'après eux, il existe *« quatre approches de la reconnaissance au travail : la perspective éthique, la conception humaniste et existentielle, l'école de la psychodynamique du travail et l'approche comportementaliste*. » (idem : 81)

Disons tout de suite nous ne retenons pas ici la première approche, la perspective éthique, dans laquelle la lutte pour la reconnaissance concerne les valeurs, qui convoque un champ philosophique rencontrant la sociologie, comme nous l'avons vu. Comme l'objectif est d'identifier des types de stratégies, il nous a semblé que dans cet article, celles étant liées à cette perspective éthique se retrouvaient potentiellement dans les autres approches. Par ailleurs, nous prenons le parti de supposer que les formateurs qui s'engagent dans la formation de leurs pairs ont un comportement éthique vis-à-vis d'eux et plus largement de la mission dont ils ont accepté l'imputation tout en ayant un rapport positif à eux-mêmes engageant leur responsabilité morale.

Comme le cadre théorique de l'article d'appui est éloigné du notre, la conceptualisation dans l'action, nous allons reprendre cette catégorisation en l'examinant dans divers champs, en particulier celui de la psychologie. Nous regardons le point de vue adopté par chaque approche et leurs apports respectifs concernant la reconnaissance au travail dans notre contexte. Nous convoquons essentiellement les travaux de Skinner pour le behaviorisme, de Rogers pour l'approche humaniste et existentielle, de Dejours pour la perspective de la psychodynamique du travail (tableau 2). L'objectif n'est pas de faire un catalogue de modèles du processus enseignement / apprentissage en formation mais de voir de manière synthétique les différences entre les trois approches de la reconnaissance au travail, déclinées par rapport aux pratiques possibles du formateur.

*Tableau 2 : Les différences des trois approches de la reconnaissance au travail retenues (à partir de Brun et Dugas, 2002)*

| **Catégorie** | **Pilote** | **Facilitateur** | **Médiateur** |
|---|---|---|---|
| Attention portée prioritairement … | à la tâche et aux résultats | à la personne | à la qualité et à l'utilité du travail |
| Rôle de … | metteur en scène des tâches : prescripteur et contrôleur | metteur en valeur d'autrui et régulateur du groupe | maïeuticien du travail réel et intermédiaire dans une construction collective |
| Démarche | Behaviorisme (i.e. Comportementalisme) | Humanisme et existentialisme | Psychodynamique du travail |
| Travaux de … | Skinner | Rogers | Dejours |

Les trois approches nous permettent de considérer la reconnaissance au travail comme possiblement organisatrice de l'action. C'est à cette dernière que nous nous intéressons. Ce qui précède nous laisse penser que la reconnaissance organisatrice de l'action est différente selon que l'attention est portée aux résultats, à la personne, à la qualité et l'utilité du travail.

À la suite de ces apports d'ordre général, nous nous replaçons dans notre contexte. Nous sommes ici au cœur du niveau méso. Nous nous attachons à la façon dont chaque approche regarde la reconnaissance au travail du formateur et aux pratiques qu'elle peut induire.

### 2.4.1. Reconnaissance de la performance : stratégies de contrôle et de maitrise

Zehrouni (2019), dans un chapitre de l'ouvrage *Psychologies pour la formation*, s'est chargé d'expliquer les travaux de Burrhus Frederic Skinner, professeur de psychologie, notamment à Harvard. Nous en reprenons les grandes lignes afin de nous garantir d'erreurs d'interprétation.

#### *2.4.1.1. Le conditionnement opérant*

Ayant découvert les travaux de Pavlov sur les réflexes conditionnés, Skinner, étudie le comportement. Il s'intéresse plus spécifiquement à ce qu'il nomme le processus de *conditionnement opérant* : le comportement peut être renforcé par rétroactions positives ou négatives. Ce qui en limite la portée à ce comportement *a priori*, mais Skinner observe qu'ils peuvent être généralisés. Après des expérimentations sur des rats et des pigeons, il applique ses théories comportementales à l'éducation puis à la société. En particulier, il prône un enseignement par petites phases consécutives. Les apprenants réalisent chacune d'elles par essais-erreurs. Les renforcements systématiques permettent alors d'ancrer l'apprentissage visé.

Dans cette approche, la reconnaissance est donc « *définie sur la base de ses effets et non de processus cognitifs* » (idem : 131) et s'appuie sur le contrôle du processus d'enseignement-apprentissage uniquement par l'enseignant, ici le formateur.

Rappelons que cette approche behavioriste s'est développée en France à partir des année soixante-dix sous la forme de la pédagogie par objectifs (Maubant, 2004). Cette méthode

repose sur le découpage d'une progression par objectifs d'apprentissage. Elle suppose des énoncés et consignes clairs, comportant : des verbes rendant l'action observable, les conditions de la tâche et les critères d'évaluation. Ce qui permet de fournir des rétroactions fréquentes et ciblées sur la progression de chacun. Ce modèle d'enseignement-apprentissage est utilisé en formation.

#### *2.4.1.2. La pédagogie par objectifs en formation, une stratégie de pilotage*

Lorsque le formateur utilise une conception behavioriste de la formation, le chercheur peut s'attendre à ce que le processus de mise en apprentissage soit contrôlé par le formateur et plus particulièrement, toutes les interactions. C'est lui qui impose et mène. Dans cette approche, le formateur renforce de manière positive les actions réalisées par les stagiaires par des feedbacks, des encouragements, des remarques. Il reconnait les activités réussies du stagiaire dans le but que celui-ci reproduise le même comportement et le transfère dans ses pratiques avec les élèves. Ce modèle est mis en cause dans le rapport de l'inspection générale de 2018 (ibid. : 59) :

> *Le modèle de formation continue où les enseignants sont consommateurs de formation, où l'entrée en formation se fait souvent par des dispositifs, et où les modalités de formation sont pensées sans référence aux attentes des enseignants, est peu adapté à l'exercice d'un métier en constante évolution et dont la complexité s'accroit.*

Ce rapport laisse donc entendre que les résultats de l'apprentissage des stagiaires ne sont pas probants. Il n'en reste pas moins que le référentiel de compétences du formateur (ibid.) prescrit des attendus faisant explicitement référence à cette approche : « *Élaborer un programme de formation : formuler un objectif de formation et des objectifs pédagogiques ; identifier les prérequis ; choisir les méthodes d'évaluation ; élaborer une progression des apprentissages ; identifier les techniques d'animation possibles.* » (idem : 1) ou « *Mettre en œuvre des modalités pédagogiques et des techniques d'animation fondées sur la mise en action des apprenants : faire comprendre, faire dire, faire faire, faire collaborer.* » (idem : 2)

Dans une approche behavioriste de la reconnaissance au travail, le chercheur va essentiellement repérer la manière dont le formateur fait faire, contrôle, observe et récompense le comportement des stagiaires au travers des interactions qu'il génère et gère. Cette première approche s'appuie sur le contrôle du processus d'enseignement-apprentissage uniquement par le formateur. Il cherche avant tout à maitriser les interactions pour garder ce contrôle. C'est lui qui pilote. Nous nommons donc cette première approche le **Pilotage**.

Il est d'ailleurs reproché à cette approche purement comportementaliste de méconnaitre l'importance des processus mentaux. D'autres courants de la psychologie proposent des théories différentes qui en tiennent compte, par exemple :

> *Deci et Ryan ont développé la théorie de l'autodétermination (SDT pour Self-Determination Theory), qui a renversé la croyance dominante selon laquelle le meilleur moyen d'inciter les êtres humains à accomplir des tâches était de renforcer leur comportement avec des récompenses ... (Csillik et Fenouillet, 2019 : 223)*

C'est le cas de la psychologie humaniste et existentielle développée par Carl Rogers, Abraham Maslow et Rollo May comme nous allons le voir maintenant.

### 2.4.2. Reconnaissance de la personne : une approche humaniste et existentielle

Nous reprenons ici les propos du chapitre écrit par Lipiansky (2019) concernant Carl Ransom Rogers, professeur de psychologie dans diverses universités américaines. Rogers est le fondateur de *l'approche centrée sur la personne,* qui trouve son développement dans le domaine du conseil psychologique Avec Abraham Maslow, théoricien de l'accomplissement de soi, et Rollo May, père de la psychothérapie existentielle (Salathé-Granès, 2015), Rogers est une figure de proue du courant humaniste et existentiel à la recherche d'une *troisième voie* entre la psychanalyse de Freud et le comportementalisme de Skinner.

#### *2.4.2.1. Développer la personne en soi en lien avec les autres*

Pour Rogers, « *toute personne possède une capacité d'auto-développement, d'intégration et de réalisation de soi* » (Lipiansky, ibid. : 95) Il rejoint Rollo May sur la primauté donnée à l'expérience. Celle-ci comporte tout ce qui concourt à une action ou une interaction du point de vue de la personne, ses gestes mais aussi sa vie intérieure – émotions, représentations, ressentis, besoins ...

D'après Lipiansky, l'objectif pour Rogers est de permettre à la personne de se concevoir comme valable et « *capable de fonder ses normes et ses valeurs sur sa propre expérience.* » (Rogers, 1946 : 48 ; cité : 97) Rogers rejoint ainsi John Dewey : *« Il s'agit pour les deux penseurs d'aider une personne à devenir elle-même et à tirer profit des ressources qui existent en elle. Il faut se garder d'imposer une théorie ou un savoir, mais essayer en instaurant une relation authentique avec l'autre de l'aider à devenir lui-même.* » (Daval, ibid. : 9) Le philosophe René Daval affirme également la proximité de vue entre Rogers et Kierkegard puisque « *tous deux jugent que la tâche essentielle est de développer la personne en soi et chez les autres*. » (idem : 12) Il ajoute que « *Carl Rogers, psychothérapeute et aussi éducateur ne parle pas de valeur morale de l'empathie, mais il juge qu'elle n'a d'efficacité que si elle met en présence deux ou plusieurs personnes conscientes de leur individualité*. » (idem : 19)

Dans cette approche, la reconnaissance peut donc être définie comme l'acceptation inconditionnelle des personnes, de soi comme de « *l'autre dans ce qu'il est aujourd'hui mais aussi de le considérer comme une personne en devenir.* » (Lipiansky, ibid. : 97) ; ce qui implique par ailleurs la reconnaissance de la personne par elle-même comme but de la relation.

#### *2.4.2.2. Acceptation inconditionnelle des personnes en formation, une stratégie de facilitation*

Lorsque le formateur utilise une conception humaniste et existentielle de la formation, le chercheur peut s'attendre à ce que le formateur adopte une posture permettant au stagiaire

d'être pris en compte par rapport à l'objet de la formation. Il appartient à ce dernier de choisir de travailler ce qui lui pose problème, avec une démarche qui lui convient.

L'objet de la formation n'est pas ici l'objectif premier du formateur. Ce qui ne veut pas dire que les stagiaires n'y voient pas comment faire évoluer leurs pratiques. L'objectif de la formation n'est pas l'obtention d'une certification, d'un diplôme ou l'acquisition d'un savoir ou d'une compétence. Dans cette approche, la reconnaissance au travail correspond à l'acceptation inconditionnelle des personnes, ce qui implique la reconnaissance de la personne par elle-même comme motif de la relation de formation. Il nous semble que cette approche en FCESD correspond aux analyses groupales de pratiques professionnelles développées dans les groupes Balint ou les Groupes d'entraînement à l'analyse de situations éducatives (GEASE). Même si certains formateurs ont la formation nécessaire pour les animer, c'est, dans notre contexte, un des dispositifs proposés parmi d'autres sur le temps de l'action de formation. Néanmoins, par la posture qu'elle requiert, le chercheur peut s'attendre à en trouver des traces dans les entretiens.

La posture est ici celle du facilitateur dont les caractéristiques sont : la *congruence* – il ne joue pas de rôle, il est en accord avec lui-même, de personne à personne ; *l'acceptation* et la *considération* de l'autre ; *l'empathie* – compréhension du monde de l'autre sans fusion avec lui. Cette posture se travaille à force d'expérience. Comme le formateur ne s'appuie pas sur sa propre maquette de formation, elle suppose une bonne confiance en soi, qui permet cette prise de risque.

Dans cette approche de la reconnaissance au travail, le chercheur va essentiellement repérer la manière dont le formateur prend en compte chaque personne et régule le groupe, en particulier s'il adopte une posture de facilitateur. Dans la suite, nous nommerons cette deuxième approche la **Facilitation**, comme dans l'article de Brun et Dugas.

Toujours au cœur du niveau méso, nous nous intéressons maintenant à l'approche proposée par Christophe Dejours (2007 : 66) en psychodynamique du travail qui prend le contrepied de l'approche précédente : « *la reconnaissance attendue dans le monde du travail n'est pas la reconnaissance de la personne, et encore moins la reconnaissance de l'identité.* ». Nous voyons comment il la définit à partir du déni de reconnaissance.

### 2.4.3. Reconnaissance du point de vue du salarié sur son travail : le champ de la psychodynamique du travail

En psychodynamique du travail, le déni de reconnaissance ne porte pas sur la personne elle-même mais sur son travail, par « *un déni du réel du travail* », occasionnant des souffrances que l'acteur cherche à minimiser. (Dejours, 2007 : 63) Il en résulte que la reconnaissance ne porte pas sur la mobilisation subjective dans le travail, qui existe a priori, mais qu'elle est davantage la réponse à la question : « *Comment ne pas briser cette mobilisation ?* » (Potiron, 2015 : 27).

#### *2.4.3.1. La reconnaissance par et avec autrui pour réduire l'écart entre le travail prescrit et le travail réel*

Rappelons que le travail est ici considéré comme *« l'ensemble de la mobilisation subjective déployée par un sujet pour effectuer une tâche encadrée par des contraintes matérielles et sociales.* » (Debout, 2014 : 12) Frédérique Debout explique que ces contraintes empêchent toujours le travail prescrit. C'est en manifestant une intelligence, « *collective et axée sur la pratique* » (idem : 15) que l'écart entre travail réel et travail prescrit peut être comblé et la souffrance au travail transformée en plaisir au travail. Cette transformation passe par la reconnaissance de la manifestation de cette intelligence pratique mise en commun, offerte aux regards des autres. Le travail offre ainsi un espace de reconnaissance dont chacun devrait pouvoir se saisir lorsqu'il se trouve au minimum insatisfait, qu'il est en attente et adresse une demande à autrui (Dejours, 2007, ibid.)

En effet, « *travailler, ce n'est pas seulement produire, c'est également vivre ensemble* » (Gernet et Dejours, 2009 : 29) Ainsi la reconnaissance du travail ne se limite pas à celle de son utilité mais convoque également celle de sa qualité, permettant des innovations : « *la validation du travail par la reconnaissance accordée par les autres contribue de façon majeure à la construction du sens du travail.* » (idem : 31).

De plus, Isabelle Gernet et Christophe Dejours considèrent que :

> *La plupart des sujets ne peuvent tenir leur identité, uniquement, par eux-mêmes. C'est pourquoi ils ont constamment besoin de confirmation par le regard de l'autre. L'engagement dans le travail peut donc représenter un médiateur irremplaçable pour stabiliser et accroître son identité. Celui qui a été reconnu pour la contribution qu'il a apportée à l'organisation par son travail peut éventuellement rapatrier cette reconnaissance de son savoir-faire dans le registre de son identité. Grâce à la reconnaissance, travailler n'est pas seulement produire des biens ou des services, c'est également « se transformer soi-même ». (idem : 32)*

La psychologue Pascale Molinier (2010 : 107) ajoute que la reconnaissance obtenue d'autrui, dans le monde du travail, n'est acceptable que lorsqu'elle permet de pouvoir travailler selon ses propres critères et valeurs : « *Ce qui est en jeu est aussi la considération du point de vue des salariés sur ce qu'ils font, comment ils le font et pensent devoir le faire. En d'autres termes, il est faux de penser que l'on travaille pour être reconnu.* »

Il n'en reste pas moins que, pour Dejours (ibid. : 66), la reconnaissance au travail demandée par les travailleurs porte sur *« la reconnaissance de la contribution qu'ils apportent à la production, d'une part, à la coopération, d'autre part*. »

#### *2.4.3.2. L'importance de la coopération*

Frédérique Debout (ibid. : 13) rappelle que, dans le travail, chacun est toujours relié à un collectif, qui n'existe pas sans les règles que ce collectif fixe à plusieurs niveaux : « *d'une part des règles données par l'organisation du travail (ce qu'on appelle la coordination) et d'autre part, les règles établies par les sujets au travail (ce qu'on appelle la coopération).* » Alors qu'elle implique d'accepter non seulement le regard de l'autre mais aussi des discussions avec lui, la

reconnaissance se gagne en s'impliquant dans le collectif de travail : « *de ce point de vue, le sujet devient intelligent avec et grâce aux autres, grâce au débat avec l'autre sur le faire*. » (idem : 20) À la fois « *mobilisation de l'intelligence individuelle (l'ingéniosité) et de l'intelligence collective (la coopération)* », la reconnaissance permet la production de ces règles de travail. (Dejours, ibid. : 65)

Pour la psychodynamique du travail, cette implication dans le collectif de travail se fait à trois niveaux de coopération : horizontal, celui des pairs ; vertical, celui de la hiérarchie dont nous avons déjà parlé ; transverse, celui des bénéficiaires. (Debout, ibid.) Nous appliquons ces trois niveaux au travail d'un formateur de la FCESD.

Le niveau transverse concerne les bénéficiaires, ici appelés stagiaires. Debout (ibid. : 20) rappelle que « *ce qui est analysé, c'est la collaboration « avec le destinataire de l'action » (...) Ce bénéficiaire tient alors un rôle dans la qualité du travail et la réussite de l'action*. ». Ceci est particulièrement vrai pour tout métier concernant une relation de service, dans laquelle la reconnaissance devient un *enjeu permanent* (Guéguen et Malochet, 2014 : 58)

Le niveau horizontal concerne *a priori* les pairs formateurs, dont nous avons vu qu'ils peuvent intervenir au niveau de la conception de la maquette. Une action de formation peut également être coanimée sous plusieurs formes : soit les compétences des formateurs se complètent ; soit l'un des formateurs est lui-même en apprentissage de la fonction – le terme consacré est alors « bébé-formateur » ; soit le nombre de stagiaires oblige à une démultiplication dans le lieu de stage. En aval, les pratiques peuvent être soumises à la discussion dans des groupes de formateurs. Dans tous les cas, au niveau méso, il y a prise de risque concernant le regard d'un ou plusieurs pairs mais aussi l'accès possible « *à l'appartenance à une communauté : celle des travailleurs, d'une équipe, d'un collectif, d'un métier (...)* [par la] *reconnaissance de la qualité de son travail.* » (Dejours, ibid. : 67)

#### *2.4.3.3. Une souffrance au travail occasionné par un manque de reconnaissance du travail*

Les travaux de la psychodynamique du travail s'attachent également à identifier les défauts de reconnaissance au travail. Actuellement, les organisations – entreprises ou institutions – peuvent occasionner de la souffrance au travail sous plusieurs formes.

L'une d'elles correspond à une (non-)reconnaissance biaisée du travail. En premier lieu, les bénéficiaires du travail ne sont pas qualifiés pour évaluer le travail ; tout au plus, ils peuvent montrer de la gratitude mais celle-ci ne remplace pas la reconnaissance par les pairs ou la hiérarchie (Potiron, ibid. : 29). Il arrive aussi que la hiérarchie émette un jugement sans connaitre réellement les règles du métier. Elle ne juge alors que les résultats sans s'apercevoir de la réelle qualité du travail : « *si la hiérarchie méconnait le travail réel, ces arbitrages peuvent être perçus comme illégitimes et poser problème*. » (Debout, ibid. : 20)

Par ailleurs, sous prétexte de rentabilité, mais on le voit aussi avec le télétravail, l'organisation, peut supprimer les espaces informels de discussion qui permettent la coopération comme le

montre l'étude de Pascale Molinier (2003). Elle explique également que les réactions face à des situations à risque ou à la peur engendrent des stratégies collectives de défense mais que celles-ci dénaturent la coopération et *« empêchent de penser à ce qui fait souffrir en lui opposant un déni. Or, ce qui fait souffrir c'est ce qu'il faudrait transformer, élaborer, dépasser.* » (Debout, ibid. : 25)

En outre, Pascale Molinier s'insurge contre la récupération du vocabulaire de la souffrance au travail qui suppriment la référence au travail et contre l'utilisation de la reconnaissance comme un procédé uniquement intersubjectif : soit renvoyant *de manière particulièrement rusée,* la reconnaissance soit au travailleur lui-même (2010, ibid. : 110) ; soit au manager de proximité ; soit se contentant « *d'actes ponctuels d'encouragement, de gratitude ou de félicitations personnellement et chaleureusement adressés par la hiérarchie, les collègues ou les clients. » (p.106)* Elle ajoute : « *Or la dimension affective de la reconnaissance peut aisément être manipulée et constituer un piège pour plus d'exploitation.* » (idem : 106) Et Dejours insiste « *La reconnaissance attendue, celle pour laquelle luttent les travailleurs, c'est d'abord et avant tout la reconnaissance de leur travail – c'est-à-dire, fondamentalement, de la qualité du travail*. » (2007, ibid. : 66) D'autant plus que :

> *dans les organisations contemporaines du travail, la contradiction entre travail et valeurs morales apparaît désormais comme une source majeure de souffrance au travail. Sur ce point, la question de la servitude volontaire apparaît comme un chaînon important dans la compréhension de la souffrance éthique générée par le fait de pousser les individus au travail à accomplir des actes que techniquement et moralement ils réprouvent. (Debout, ibid. : 13)*

Ceci concerne aussi bien la fonction de formateur que le travail des enseignants. Pour ces derniers, la formation peut alors devenir un espace d'écoute et de reconnaissance de cette souffrance et permettre de la dépasser en cherchant collectivement des solutions.

#### *2.4.3.4. La formation comme un espace de reconnaissance de la manifestation de l'intelligence pratique mise en commun, une stratégie de médiation*

Dans l'approche par la psychodynamique du travail, le chercheur peut s'attendre à ce que le formateur offre un espace de reconnaissance de la manifestation de l'intelligence pratique mise en commun, offerte aux regards des autres. D'une part, en validant le travail, ce regard *contribue de façon majeure à la construction du sens du travail.* D'autre part, comme reconnaissance de la qualité et de l'utilité du travail par autrui, elle permet l'évolution des règles du métier par ces échanges sur la pratique.

De plus, la spécificité de la fonction de formateur de notre contexte nous permet, dans cette approche, une lecture de la reconnaissance au travail qui mêle formel, informel et médiation aux niveaux transversal et horizontal. En effet, cette spécificité concerne le formateur qui a toujours, en parallèle, une mission d'enseignement dans le second degré. Les bénéficiaires de l'action de formation sont donc également des pairs dans le métier commun d'enseignant. La collaboration à installer avec les stagiaires porte donc sur les deux niveaux : horizontal dans

les références aux pratiques enseignantes et transverse dans celles qui concernent les pratiques de formateur.

Nous comprenons que ce double enjeu de la reconnaissance pour le formateur pourra avoir lieu dans des espaces formels ; il y mettra ses méthodes de formateur en œuvre et ses pratiques d'enseignant sous le regard des stagiaires. Mais, par ailleurs, il pourra également s'appuyer sur des temps informels dans lesquels les interactions sociales porteront sur la qualité des pratiques enseignantes : temps « *informel qui permet aux sujets d'élaborer leurs ressentis dans le travail, donc de s'en défendre mais aussi qui permet l'élaboration des règles, la consolidation et la transmission des règles de métier.* » (Debout, ibid. : 25) Il bénéficiera ainsi d'un espace commun où les arrière-plans de tous lui sont plus facilement accessibles, cet « *arrière-plan sur lequel ce que je peux exprimer reçoit une signification* » (Wittgenstein, 2002 : 16).

En extrapolant et en revenant au niveau horizontal mais cette fois pour les stagiaires, l'espace entier de la formation pourrait constituer un lieu privilégié de construction et d'évolution collectives des règles du métier d'enseignant. La conception de la formation et du positionnement du formateur serait alors différente des deux premières approches behavioriste ou humaniste et existentielle. Ne faisant pas partie de la hiérarchie, le formateur se positionne comme médiateur, fournissant un espace-temps de travail sur le métier et permettant aux stagiaires de mener des analyses réflexives individuelles et interpersonnelles sur celui-ci. En effet, Gernet et Dejours affirment que « *la visée de transformation réside d'abord dans les ressources mobilisées par les travailleurs eux-mêmes, en particulier à travers la reprise du travail de pensée initié par la délibération sur le travail*. » (ibid. : 33)

Dans cette approche de la reconnaissance au travail, le chercheur va chercher à repérer la manière dont le formateur et les stagiaires collaborent dans les espaces formels et informels et à voir si le formateur adopte une posture de médiateur entre les stagiaires et leur travail, au sens vu dans le paragraphe 2.1.2. Comme dans l'article de Brun et Dugas, nous nommerons donc cette approche la **Médiation**.

## Ce que nous retenons du chapitre 2

Des travaux, essentiellement issus de différents champs de la psychologie, de la psychosociologie et de la philosophie de l'éducation , proposent des voies pour faciliter le processus d'enseignement/apprentissage et ils indiquent aussi des pistes pour adapter la pédagogie à un public d'adultes. En particulier, au niveau des contenus de savoirs, il s'agit de prendre en compte les pratiques et l'expérience des stagiaires (Dewey), d'utiliser des fonctions d'étayage qui évitent la dissymétrie (Vial, 2010 ;  Paul, 2004) ; mais aussi de choisir des dispositifs créant des interactions qui mettent les savoirs en débat (Habermas, 1987 ; Popper, 1993).

Or, Jobert (2013) précise que le formateur d'adultes a le choix entre deux conceptions de sa fonction : enseigner à des adultes ou être agent du développement. Ces deux conceptions correspondent à deux manières de considérer le stagiaire au travers des tâches qui lui sont proposées. Pastré (1999b) indique que dans la première, le formateur coconstruit avec les stagiaires, tandis que dans la deuxième, il leur fait faire des exercices. Dans cette conception, le stagiaire a la possibilité de faire. Mais il n'est pas certain que les trois autres capacités au centre du paradigme de l'homme capable de Ricoeur (2004/2005) lui soient accessibles. Et nous savons que le formateur est recruté sur son expertise enseignante et/ou sur l'obtention du CAFFA. Il connait donc des travaux de recherche dans la didactique de sa discipline voire, en pédagogie. Il y a donc des chances que le formateur enseigne à ses pairs des « bonnes pratiques » prescrites par une réforme ou par conviction professionnelle. Ce faisant, il ne change pas ses pratiques, encore moins ses représentations (Crahay et al., 2010). La théorie de la dissonance cognitive (Festinger, 1957/2017) nous permet de comprendre comment il réduit la pression psychique due à cette dissonance (des pairs comme des élèves) en trouvant des justifications a posteriori plutôt que de changer de comportement, donc de pratiques ici.

Il nous fallait un cadre théorique pour identifier les pratiques des formateurs. Nous avons alors convoqué les travaux en sciences de la gestion de Brun et Dugas (2002, 2005) sur les approches de la reconnaissance au travail. Ils nous ont permis d'identifier les stratégies de mise en œuvre possibles des pratiques du formateur, à trois approches. La première est une stratégie de contrôle et de maitrise, basée sur le behaviorisme (Skinner) ; nous l'avons nommée Pilotage. La deuxième est une stratégie humaniste et existentielle (Rogers) ; Brun et Dugas l'ont nommée Facilitation. La troisième est une stratégie de l'intelligence pratique mise en commun, basée sur la psychodynamique du travail (Dejours) ; Brun et Dugas l'ont nommée Médiation, sous-entendu, entre le sujet et le travail.

Ce qui nous amène à l'analyse de l'activité de travail, objet du chapitre 3.

# CHAPITRE 3 – L'ANALYSE DU TRAVAIL À DES FINS DE FORMATION

*Un obscur processus se développant entre ce qui est anticipé, prévu,*
*et ce qui est vraiment fait.*
*(Schwartz, 2007 :130)*

## Introduction du chapitre 3

En nous plaçant dans une démarche de didactique professionnelle, nous visons, dans un premier temps, la compréhension fine de pratiques de formation et l'identification de stratégies qui font obstacle ou levier au développement des stagiaires. Puis, dans un deuxième temps, les facteurs qui permettraient aux formateurs de changer leurs pratiques obstacles pourraient être mises en œuvre en formation dédiée.

Dans sa note de synthèse, titrée *Les théories de l'activité entre travail et formation* (2005), Patricia Champy-Remoussenard présente un certain nombre de courants portant sur l'analyse du travail, en lien avec le thème de la formation. Comme le remarque Pierre Pastré (1999c/2011 : 419), « *la formation continue est trop liée aux situations professionnelles pour ne pas être amenée, un jour ou l'autre, à s'emparer de l'analyse du travail* ». Signalons tout d'abord que le vocabulaire n'était pas stabilisé en 2005 puisque, selon les courants, on trouvait :

> *activité, action, pratique, travail, situations de travail… Sans se recouvrir totalement, ces termes et ces concepts sont définis par des arrière-plans théoriques parfois voisins, parfois éloignés. (Champy-Remoussenard, 2005 : 12)*

Plusieurs méthodes et outils sont proposés dans des champs différents avec des finalités différentes. Nous en retenons par exemple la psycho phénoménologie développée par Pierre Vermersch à partir de l'entretien d'explicitation qui nous sera utile pour récolter et commencer à analyser des données.

Par ailleurs, en nous inscrivant dans une double perspective de compréhension et de développement dans le contexte de la formation, il était logique que nos pas se retrouvent dans ceux des chercheurs qui analysent l'activité de travail plus spécifiquement dans une démarche de didactique professionnelle. En effet, l'objet de cette recherche ne porte pas tant sur les savoirs transmis par le formateur, comme c'est le cas en didactique disciplinaire, mais plutôt sur son activité (Pastré, 2007b). Pour Pastré (2002), cette démarche est née à partir du croisement de deux cadres théoriques : celui de l'ergonomie de langue française développée par Faverge (1955), Leplat (1987) et Savoyant (1979) et la conceptualisation dans l'action, courant initié

par Gérard Vergnaud (1985, 1989, 1996). Ils ont en commun de s'intéresser au couplage activité-situation. Les apports majeurs de l'ergonomie dans l'analyse du travail nous permettront de différencier la tâche prescrite de l'activité réelle, et, nous l'avons vu avec Guy Jobert, le travail se glisse dans les interstices alors laissés ; mais aussi, puisqu'il est question de transformation de pratiques à plusieurs niveaux, nous présenterons la notion de genèses instrumentales (Rabardel, 2005).

Nous regarderons ensuite l'approche spécifique permise par le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action, plus particulièrement comment les concepts organisateurs de l'action trouvent une signification dans les couplages des composantes des schèmes avec les classes de situations de référence. Ce qui nous placera dans la démarche de la didactique professionnelle, avec sa double finalité de compréhension et de formation.

Enfin, nous chercherons à rendre compte des travaux du psychologue Pierre Vermersch qui s'est engagé pour sortir l'entretien d'explicitation de son côté purement technique et l'asseoir sur la théorie de la psychophénoménologie.

Nous commençons par voir comment bénéficier des apports des théories de l'activité, nées de la psychologie russe du XXe siècle.

## 3.1. Les théories de l'activité : des principes d'analyse

Pour les ergonomes François Daniellou et Pierre Rabardel (2005) différentes communautés de chercheurs se sont développées dans le monde à partir des travaux du psychologue russe Lev Vygotski au début du XXe siècle. Ils sont poursuivis par Alexis Leontiev (Olry, 2019). Par exemple en Finlande, Yrjö Engeström a pris la suite et proposé un modèle que nous présenterons dans les pages suivantes.

Les apports de Vygotski, en lien avec nos travaux, concernent essentiellement le concept de médiation de l'activité par des instruments (matériels ou symboliques), les effets de l'activité sur l'environnement et sa nature collective et sociale.

### 3.1.1. La médiation de l'activité par des instruments

L'activité humaine est orientée par un but, elle est réalisée par un sujet sur un objet. C'est Vygotski qui a attiré l'attention sur le fait que toute activité humaine est médiatisée par l'utilisation d'au moins un outil artificiel. Janet Friedrich (2012) explique qu'il distingue les instruments de travail et les instruments psychologiques selon l'objet sur lequel ils agissent : régulation et transformation *du monde matériel, du psychisme propre ou celui des autres* (Rabardel, 1995 : 65)

Les instruments psychologiques sont placés sous le concept *d'activité médiatisante*. Vygotski se réfère là à la « *ruse de la raison* » du philosophe Hegel : « *pour réaliser ses objectifs,*

*l'homme déclenche une activité bien déterminée entre les objets du monde, tout en se tenant à l'extérieur de cette activité*. » (Friedrich, 2012 : 192). L'auteure donne l'exemple de la gouttière déplacée pour que l'eau qui en coule fasse un trou dans une pierre calcaire placée dessous. Pour ce qui nous concerne, les instruments psychologiques utilisés dans une médiation sur autrui ou soi-même seront plutôt « *le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, bref tous les signes possibles*. » (Vygotski, 1930/1985 : 39 cité par Friedrich, ibid. : 199)

### 3.1.2. La nature collective et sociale de l'activité

Dans une interview, Engeström (2011) défend l'idée que, bien que Vygotski ait plus travaillé sur le mouvement d'intériorisation (du social vers l'individu), il faut comprendre l'interactivité sociale comme « *un mouvement d'aller-retour. Il n'y a pas seulement un mouvement d'internalisation à partir du social, mais aussi une externalisation du sujet vers le social.* » (2011 : 173) C'est dans ce sens que nous parlerons de coactivité et d'interactions. Ce qui a déjà amené Engeström (1987) à modéliser l'activité humaine sous la forme du schéma systémique suivant (figure 5).

> *What used to be adaptive activity is transformed into consumption and subordinated to the three dominant aspects of human activity – production, distribution and exchange (or communication).*
>
> *The model suggests the possibility of analyzing a multitude of relations within the triangular structure of activity. However, the essential task is always to grasp the systemic whole, not just separate connections. (Engeström, 1987 : 94)*

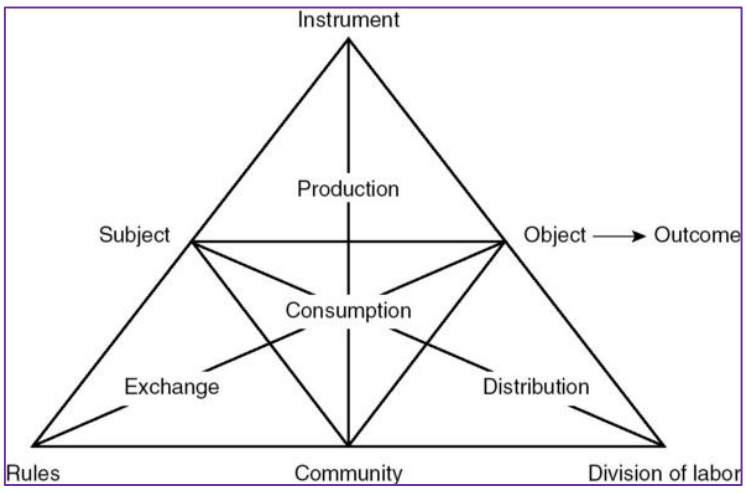



*Figure 5 : La structure de l'activité humaine (Engeström, 1987 : 94, figure 2.6)*

Ce modèle entérine le fait que l'activité est dynamique et fait partie d'un système global. D'ailleurs, les transformations qui ont lieu pendant et à la suite de l'activité concernent tout le système, acteurs et instruments, ainsi que la situation qui évolue.

Engeström remarque que les apprentissages scolaires sont organisés autour de la langue écrite mais qu'ils se poursuivent dans les situations de travail, transformant ainsi les acteurs, reconstruisant les règles et les instruments. Par ailleurs, il précise que les instruments principaux de l'activité d'apprentissage sont les modèles qui permettent à l'apprenant d'explorer les relations de l'objet d'apprentissage, rejoignant ainsi Bruner (1985). Ainsi, il fabrique un instrument plus général, une méthodologie, sous réserve d'une prise de conscience maintenant désignée par le terme « métacognition ». Nous mettons en relation cette vision et celle des didactiques disciplinaires qui ont justement pour objet la prise en charge de cette exploration par les élèves, mais aussi la démarche dans laquelle nous nous inscrivons, celle de la didactique professionnelle. Toujours dans ce sens, il rejoint également les travaux des chercheurs de l'ergonomie française.

### 3.1.3. Les travaux des ergonomes de langue française

Nous précisons avec Leplat (1987 : 13-14) qu'il s'agit ici de l'activité en situation de travail. Leplat parle donc d'analyse psychologique du travail. Celle-ci porte sur les relations, que nous avons vues complexes et il ajoute dynamiques, entre trois notions essentielles, la tâche (donnée ou prescrite), l'activité réelle et l'agent (sujet, opérateur ou acteur). Les ergonomes Pierre Falzon et Catherine Teiger (1995 : 34) précisent que cette activité est construite par le sujet en tenant compte des *exigences de sa tâche, des contraintes de l'environnement, de son état interne, et de ses objectifs individuels.*

#### *3.1.3.1. L'activité, le sujet et la tâche : trois piliers de l'ergonomie*

Pour ce faire, Savoyant (2005/2014) rappelle la structure en trois niveaux de cette praxis dans la théorie de l'activité (Leontiev, 1974) : activité, action, opération. Commençons par celui de l'activité elle-même. Elle est guidée par un motif (*mobile* en anglais) ou une finalité, afin de satisfaire un besoin qui a défini la (ou les) tâche(s) prescrite(s). Cette finalité contient les intentions mais aussi le contexte et la situation (Taurisson, 2005).

Un ensemble d'actions réalise l'activité pour répondre à son motif. Les actions seront différentes suivant les personnes et les conditions et contraintes de l'environnement. Ces actions sont orientées par des buts en lien avec les représentations des effets possibles. Cette caractérisation de l'action par son but plutôt que par son résultat permet d'envisager la pensée comme une action.

Le troisième niveau tient à la réalisation effective des actions. Les processus mis en œuvre correspondent alors à la notion d'opérations, celles-ci étant mentales et/ou motrices. (Rubinstein, 2007, cité par Métral, 2013). Elles ont pour effet la transformation de la situation. Mais elles sont également constituées d'opérations d'orientation et de contrôle.

La dynamique de l'activité est alors vécue au travers de deux boucles de régulation concernant d'une part la tâche et d'autre part les caractéristiques de l'opérateur. La première consiste en la comparaison des résultats avec les buts. La deuxième concerne l'opérateur qui régule son

activité selon les effets qu'elle a sur lui, soit en atténuant directement les contraintes de la tâche, soit en changeant de mode opératoire pour ce faire. L'une de manière d'analyser l'activité est de travailler sur ces boucles de régulation.

De plus, cette composante individuelle est inscrite dans un collectif de travail, lui-même faisant partie d'une organisation et plus généralement d'un système, appelant d'autres régulations comme nous l'avons vu avec Engeström.

Nous avons vu que l'activité est orientée par un motif qui pousse le sujet à réaliser des actions pour atteindre les buts. Ces actions vont transformer le réel de manière matérielle, symbolique ou sociale (Pastré, 2007b : 84). C'est ce que Rabardel et Samurçay (2004) appellent l'activité **productive**. Les deux ergonomes définissent, par ailleurs, un deuxième niveau de transformation qui concerne le sujet de l'activité : l'activité **constructive**. En ajoutant anticipation et généralisation au travers de son activité productive, celle-ci correspond au potentiel développement professionnel. Sa capacité d'agir, ressource mobilisable, s'élargit alors en pouvoir d'agir (Rabardel, 2005).

L'ergonome Pierre Rabardel a travaillé, entre autres, sur les moyens utilisés pour opérer la tâche en précisant les notions d'artéfact et d'instrument.

#### *3.1.3.2. De l'artéfact à l'instrument : les genèses instrumentales sous quatre formes de médiation*

Pour Rabardel (1995) l'outil, quelle que soit sa forme – matérielle ou non – avant l'action, est un artéfact. Il ne devient instrument que lorsqu'il est utilisé dans *des activités où il constitue un moyen mis en œuvre pour atteindre les buts que se fixe l'utilisateur*. (Rabardel, 1995 : 73). L'instrument existe par sa relation avec le but dans lequel il est utilisé. Médiateur entre le sujet et l'objet (idem : 75), l'instrument *est élaboré par le sujet à travers l'activité constructive et mobilisé dans l'activité productive* (2005 : 15). S'il en est ainsi, c'est que :

> *L'instrument mobilisé par le sujet dans son activité a une double nature. Il est formé par l'association entre des composantes artefactuelles (données au sujet ou qu'il élabore en partie voire dans certains cas en totalité) et des composantes structuro-organisationnelles de son activité : des schèmes sociaux d'utilisation et d'activité instrumentée. C'est l'association de ces deux types de ressources hétérogènes (artefact et schème) en une entité fonctionnelle unitaire qui est constitutive de l'instrument subjectif. (Rabardel, 2005 : 256)*

Dans l'activité productive, Rabardel distingue alors, dans la tradition vygotskienne, deux orientations de cette médiation : une internalisation et une externalisation. La première procède *d'une **médiation épistémique** où l'instrument est un moyen qui permet la connaissance de l'objet ; la seconde d'une **médiation pragmatique** où l'instrument est moyen d'une action transformatrice (en un sens large incluant le contrôle et la régulation) dirigée vers l'objet*. (1995 : 72) Par ailleurs, la possibilité de conserver cet instrument pour s'en resservir, voire de la transmettre, agglomère en lui les transformations successives et donc l'expérience accumulée qui se cristallise, notion développée par Leontiev (idem : 73). Par ailleurs, Rabardel (2005 :

15) s'appuie sur Schwartz (1990) pour dire que le sujet *se connait, se gère et se transforme lui-même dans un usage de soi par soi*. Ce sont ces rapports, du sujet à lui-même, que Rabardel nomme ***médiations réflexives***. Et enfin, les ***médiations interpersonnelles*** *concernent* (...) *l'ensemble des dimensions socialement inscrites des activités* (Rabardel, 1999 ; cité 2005 : 16).Ces formes de médiation peuvent, ensemble ou non, jouer sur tout type d'artéfact et concerner conjointement l'objet, le sujet ou autrui. Entre alors enjeu l'activité constructive qui transforme le sujet. Et nous retrouvons les processus d'internalisation et d'externalisation. À la suite de Vygotski, Rabardel nomme ***instrumentation***, le mouvement dirigé de l'objet vers une transformation du sujet lui-même, de sa manière d'agir ; et ***instrumentalisation***, le mouvement dirigé du sujet vers une transformation de l'objet pour le rendre conforme à sa manière d'agir.

> *Ces deux processus constituent les deux faces d'une des dimensions de réalisation de l'activité constructive : les* ***genèses instrumentales*** *et plus largement opératives. Les genèses instrumentales portent à la fois sur les artefacts, tant au plan structurel que fonctionnel, que sur le sujet lui-même (les objets de l'activité, les formes de l'activité et leurs organisateurs que sont les représentations, les concepts et les schèmes). Elles s'inscrivent dans les temporalités longues qui sont celles du développement, souvent plusieurs mois, voire dizaines de mois. (Rabardel, 2005 : 17)*

Nous voyons ici que l'artéfact ne devient instrument que par des formes de médiation qui procèdent du but, mais aussi de ce qui guide la manière du sujet d'organiser l'activité. C'est ainsi que Rabardel est amené à définir plus précisément : « *l'instrument comme une totalité comprenant à la fois un artefact (ou une fraction d'artefact) et un ou des schèmes d'utilisation.* » (idem : 74)

#### *3.1.3.3. Capacité et pouvoir d'agir*

Rabardel s'appuie *sur les travaux de Ricœur autour du sujet capable comme sujet du pouvoir d'agir.* (2005 : 12). Mais, en tant qu'ergonome, il précise les liens avec les activités productives et constructives :

> *Le sujet capable est à la fois sujet d'activités productives au quotidien (...). Le sujet capable est un sujet de l'agir en devenir, dont le développement se réalise à chaque moment par les activités constructives, sous des formes et selon des modalités qui articulent son histoire propre et celle de ses communautés, collectivités et groupes sociaux d'appartenance et de vie, dans un triple mouvement d'appropriation, de renouvellement et de mise en patrimoine (idem : 13)*

Il nous semble intéressant, comme le propose Rabardel, de distinguer le faire et l'agir. Faire, c'est pour lui, transformer un objet de manière intentionnelle, les conséquences étant voulues ou non. L'agir englobe aussi, et plus généralement, les autres rapports constitutifs de l'action (idem : 18) en élargissant *les critères auxquels l'action répond, se conforme ou par lesquels elle est guidée : efficacité, efficience, justesse, beauté, authenticité...* (idem : 19).

Pour Rabardel, la capacité d'agir d'un sujet est ce qui est mobilisable par lui dans des classes de situations : ses ressources, les instruments qu'il s'est appropriés, ses invariants opératoires. Mais c'est aussi l'action potentielle du sujet sur un objet, c'est-à-dire, *les transformations qu'il*

*est capable de faire advenir* (idem). Le pouvoir d'agir est lié aux conditions provenant du sujet lui-même et de l'environnement à un moment fixé. Dans une situation donnée, le pouvoir d'agir est la *réalisation de la capacité d'agir* (idem).Quand nous parlons de développement du pouvoir d'agir, il s'agit donc d'augmenter les capacités d'agir. Autrement dit, il s'agit, pour un sujet, d'augmenter ses ressources, de transformer les artéfacts mais aussi ses invariants opératoires, dans une classe de situations. C'est ce que nous appellerons développer ses compétences. C'est être, en homme capable, agent de sa transformation.

#### *3.1.3.4. Les activités productive et constructive pour se transformer*

Pour Rabardel, « *le développement, la maintenance et l'évolution de la capacité et du pouvoir d'agir constituent une finalité et un résultat de l'activité constructive du sujet capable.* » (idem : 26). Nous avons vu que l'articulation des côtés productif et constructif de l'activité est complexe et dynamique. Durant l'action, ils se mêlent pour transformer le réel, mais aussi pour que le sujet se transforme possiblement. C'est l'objet de la figure 6, qui montre cette articulation avec dans les cases orange, ce qui concerne l'activité productive, et en jaune ce qui relève de l'activité constructive.

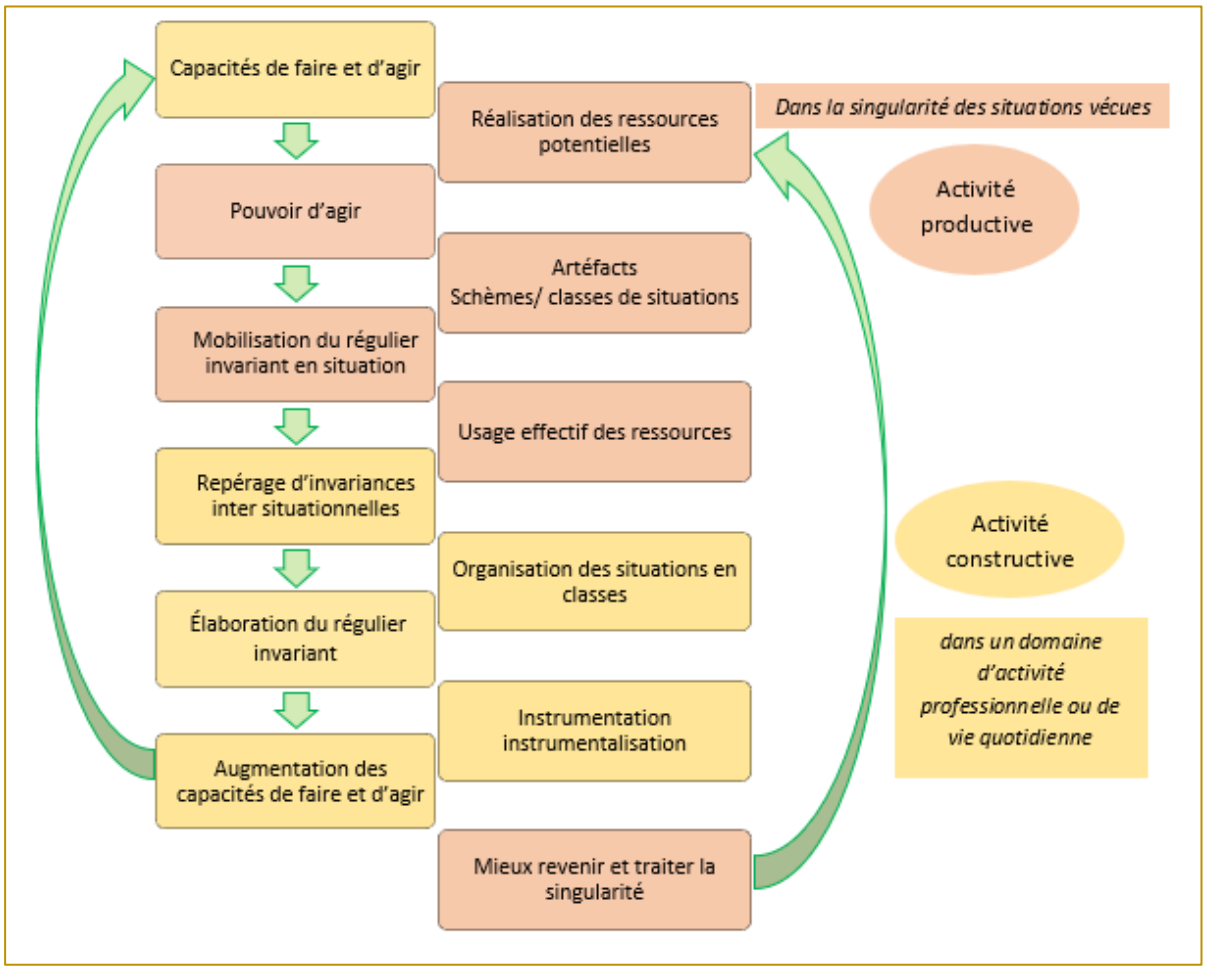



*Figure 6 : Articulations dialectiques des activités productives et constructives dans l'action, à partir de Rabardel (2005)*

Nous savons d'une part, que tout peut se dérouler conjointement mais d'autre part, que l'activité constructive se prolonge après l'action (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Ce que permet, comme nous l'avons vu, l'analyse de l'activité.

Dans le cas où des genèses instrumentales ont lieu durant ou après l'activité, l'instrumentalisation des artéfacts est en lien avec cette classe de situations, alors que l'instrumentation des schèmes concerne le domaine de situations. Que ce soit pendant ou après l'action elle-même, l'activité productive a déclenché l'activité constructive en permettant d'identifier, au-delà de cette situation, ce qui est régulier, généralisable à une classe de situation, donc transférable. De nouvelles ressources, de nouvelles compétences apparaissent comme autant de potentialités, tout en reconfigurant les anciennes (Rabardel, ibid.). Elles pourront alors être réinvesties dans l'activité productive sous forme « *de pensée, de concepts, de représentations, d'instruments, de critères et valeurs, etc. (Vergnaud 1996, Pastré 1994 et 1997).* » (Rabardel, idem : 21)

Or, nous avons vu que l'élaboration d'un instrument par ces genèses provient des formes de médiation qui les rendent possibles. Nous voyons maintenant comment ces différentes formes de médiation interviennent dans les genèses instrumentales et permettent ainsi le développement du pouvoir d'agir.

Nous illustrons et complétons ces propos par deux exemples. Le premier concerne les travaux d'Isabelle Vinatier (2012, 2015).

Exemple 1 : travail de co-analyse avec un maitre formateur du premier degré par l'association du *« couple conceptuel « analyse du travail en vue de la formation » (central en didactique professionnelle) à celui de « réflexivité en vue d'un développement professionnel ». En effet, la réflexivité prend en charge l'analyse du travail, mais elle n'a ici de sens que si elle est orientée par le sujet lui-même, pour son propre développement, et non pour répondre à une prescription. Il y a développement professionnel si l'analyse du travail que le formateur peut être amené à entreprendre réflexivement, est arrimée au développement de son pouvoir d'agir. «L'action exprime l'acteur » écrit Perrenoud (2004). Cela signifie que l'action renvoie aussi « à son identité, ses compétences, sa personnalité, son capital culturel. (Vinatier, 2012 : 42)*

Nous voyons ici combien la formation, le développement, sont rendus possibles par la coexistence des activités productives et constructives, mêlant analyse du travail et réflexivité.

Nous illustrons également ces propos par un exemple nous concernant sur trois artéfacts : l'EDE, l'application ZOOM et une fiche de lecture, qui, au cours de l'activité de cette recherche, nous sont devenus des instruments subjectifs.

Exemple 2 : en tant qu'intervieweur (activité productive) en situation d'entretien d'explicitation (EDE) à distance par l'application ZOOM, nous avons modifié nos règles d'action (activité constructive). Mais c'est la lecture de l'article de Rabardel (2005) et surtout l'instrumentalisation de l'artéfact « fiche de lecture » sur cet article qui ont permis une instrumentation au niveau de la classe de situations « mener des entretiens à distance ».

En effet, la fiche de lecture proposée par la directrice de notre thèse a permis des formes de médiation épistémiques, pragmatiques, réflexives mais aussi interpersonnelles (en raison de sa présentation en séminaire doctoral) qui ont rendues possible la transformation du schème d'action de cette classe de situations.

Dans notre travail présent, des genèses instrumentales concerneront également plusieurs niveaux de sujet : le formateur, le stagiaire et l'élève au travers de propositions d'artéfacts qui développeront leur potentiel pouvoir d'agir, si les formes de médiation peuvent être réalisées. C'est ce qu'il nous faudra prendre en compte.

Nous présentons maintenant les apports du mathématicien et chercheur en psychologie, Gérard Vergnaud, aux travaux de Piaget et de Vygotski.

## 3.2. La conceptualisation au fond de l'action

Dès 1985, Gérard Vergnaud, s'intéresse aux représentations qui permettent de conceptualiser le réel en vue de l'action efficace (1985 : 250). Pour lui, l'activité est organisée et cette organisation est conceptuelle. En d'autres termes, elle n'est pas directement accessible puisque formée dans l'action, comme caché par l'action, comme au fond de l'action. À partir des travaux de Piaget et de Vygotski – *concept inconscient* –, Vergnaud souligne l'importance du concept d'invariant opératoire pour rendre intelligible le lien entre l'action et la conceptualisation. Il précise dans son article de 2008 :

> *La théorie de la représentation dont nous avons besoin pour les recherches sur le développement, l'apprentissage et l'expérience, repose à la fois sur les composantes essentielles que sont la conscience et les formes langagières, certes ! mais aussi* ***sur des composantes qui ne donnent pas facilement leur nom, comme les formes d'organisation de l'activité que sont les schèmes*** *et les catégories de pensée formées dans l'activité. Les invariants opératoires, pour tout dire, sont des ingrédients de base de la conceptualisation. (Vergnaud, 2008 : 97)*

Or, d'après Pastré (2008b), si Vergnaud a pris de Piaget deux concepts, celui de schème et celui d'invariant opératoire, il y ajoute le fait que ces invariants opératoires généraux sont liés à des classes de situations pour former un champ conceptuel.

### 3.2.1. La théorie des champs conceptuels, trois ensembles pour définir le concept dans le processus enseignement-apprentissage

Enseigner un concept, pour Gérard Vergnaud (1990 : 135), c'est se placer dans le cadre de la théorie des champs conceptuels (TTC) puisque « *C'est à travers des situations et des problèmes à résoudre qu'un concept acquiert du sens pour l'enfant.* » La TCC nous indique que « *l'étude du développement d'un concept suppose donc une diversité de situations de référence, une diversité de signifiés, et une diversité de signifiants*. » (Vergnaud, 1989 : 115) Les

signifiés correspondent aux invariants opératoires. Les signifiants sont alors les formes symboliques, langagières, et éventuellement non langagières, qui accompagnent le concept (figure 7). Dès 1985, Gérard Vergnaud précisait :

> *Pour le psychologue qui veut en étudier le développement et le fonctionnement, un concept 𝒞 est nécessairement un triplet de trois ensembles 𝒞 = (S, I, 𝒮). S : ensemble des situations qui donnent du sens au concept. I : ensemble des invariants opératoires qui sont sous-jacents au traitement de ces situations par le sujet. 𝒮 : ensemble des signifiants (ou symbolisations) qui permettent de représenter les invariants, les situations, les procédures de traitement. (Vergnaud, 1985 : 247-248)*

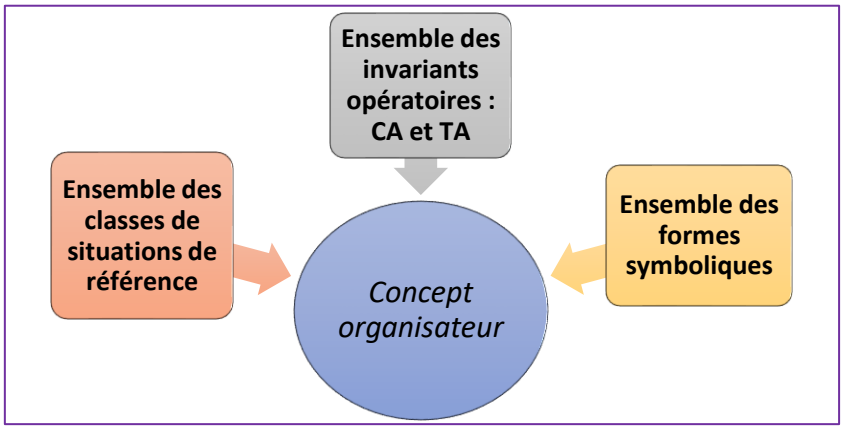



*Figure 7 : Les trois ensembles d'un concept d'après Vergnaud (1985, 1996)*

Nous retrouvons dans les signifiants, les instruments psychologiques de Vygotski. Nous notons que les invariants opératoires sont des instruments de la pensée, des décisions cognitives, construites en se confrontant avec le réel de la situation, y compris quand celle-ci varie (Vergnaud, 1989 : 155) Ils permettent de comprendre le monde, et ainsi de s'y adapter et d'agir efficacement (Vergnaud, 1989 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Leur double fonction est d'aider le sujet à trier les informations données par la situation puis d'accompagner les opérations de réalisation des actions (Lefeuvre, Garcia et Namolovan, 2009) ; ce sont des connaissances en acte, le plus souvent implicites, construites sur des expériences précédentes ou des savoirs adaptés de ces expériences, nommés respectivement savoirs pragmatiques et savoirs pragmatisés par Pastré (2007b). Ce qui permet à celui-ci de dire que

> *Conceptualiser, c'est abstraire, au sens de « faire abstraction de » tout un ensemble de propriétés d'un environnement pour extraire celles qui sont pertinentes pour l'action. (Pastré, 2011a/2018 : 242)*

Or, les invariants opératoires sont « *communs aux schèmes et aux concepts, ils permettent de faire le lien entre l'action et la pensée discursive*. » (Vergnaud, 2016 : 117) *Ils permettent de faire le pont entre l'implicite et l'explicite* (Pastré, 2011a/2018 : 252).

### 3.2.2. Le schème comme organisateur de l'activité mentale, en situation

En tant que « *passeur entre la connaissance et l'action* » (Pastré, 2011a/2018 : 89), « *le schème est le moyen d'assimiler de nouveaux objets et de s'accommoder aux propriétés nouvelles qu'ils*

*présentent par rapport aux objets antérieurement assimilés.* » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 : 149) Comme il concerne une classe de situations, non pas une situation singulière, il a une fonction adaptative. En plus de sa fonction d'action sur le réel, il a une fonction d'exploration des propriétés du réel. Clé de voute de l'analyse du travail en DP, le schème permet d'étudier l'organisation de l'activité mentale pour une classe donnée de situations : « *Le concept de schème permet de comprendre en quoi l'activité humaine est organisée, efficace, reproductible et analysable.* » (idem : 154) Il concerne tous les registres de l'activité professionnelle, en particulier celui de l'organisation d'un travail et des interactions sociales qui nous intéressent ici.

Vergnaud (1985 : 250) définit, entre autres, le schème comme la mobilisation en situation d'éléments qui se complètent : « *— des concepts-en-acte (CA) et théorèmes-en-acte (TA) — des inférences— des règles d'action— des anticipations ou prédictions.* » Ces éléments forment quatre composantes : conceptuelle, adaptative, procédurale et intentionnelle (figure 8).

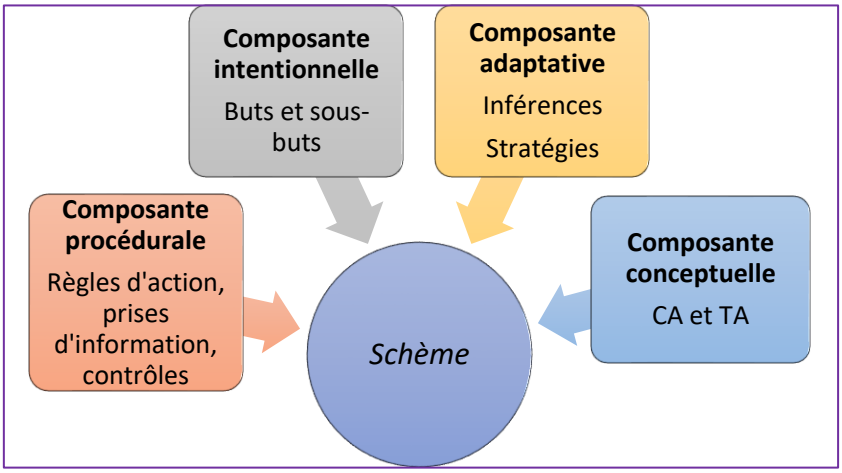



*Figure 8 : Les composantes du schème en situations d'après Vergnaud (1989)*

Dans la « composante conceptuelle » se trouvent les invariants opératoires, « *instruments de conceptualisation des situations de référence du domaine considéré* » (1989 : 116). Ce sont des « *objets, propriétés, relations et processus que la pensée découpe dans le réel pour organiser l'action* » *(1985 : 250).* Ce sont les *concepts-en-acte (CA) et les théorème-en-acte (TA). Piaget le premier en avait reconnu l'importance.* (idem)

La « composante procédurale » est constituée d'éléments « *qui permettent de décider des actions à faire et qui, en même temps, résultent des calculs inférentiels. Ce sont les règles d'action qui engendrent la suite des actions* » (1989 : 116), mais aussi les règles de prise d'information et les règles de contrôle. Il s'agit bien ici de procédures en tant que suites d'actions en situation.

La « composante adaptative » est constituée d'éléments qui « *prennent la forme de calculs à partir des informations fournies par les situations et à partir des qualités calculatoires des invariants* » (idem) Ces possibilités d'inférences permettent d'agir en référence à des situations passées, adaptant la prescription lorsqu'elle existe. Elles se lisent dans les stratégies.

La « composante intentionnelle » est constituée des éléments « *qui concernent l'effet à obtenir, et qui résultent également des calculs inférentiels.* » (idem) Elles comportent un but (ou plusieurs), des sous-buts et des anticipations. (Pastré, Mayen et Vergnaud, ibid. : 153). C'est elle qui porte l'orientation de l'activité mentale.

D'après ce qui précède, nous comprenons d'une part, que, pour analyser les pratiques du formateur dans sa mission, nous devons analyser les composantes du schème puisque :

> *L'analyse des schèmes passe inévitablement par l'analyse des conduites, mais le schème n'est pas une conduite, c'est un constituant de la représentation, dont la fonction est d'engendrer l'activité et la conduite en situation. Il nous faut donc analyser les composantes qui permettent le fonctionnement du schème. (Vergnaud , 2007 : 7)*

De plus, il nous faudra être très vigilant à la différence entre les invariants opératoires et les formes symboliques, c'est-à-dire entre signifiés et signifiants. En effet, « *les mots utilisés recouvrent plusieurs significations selon la situation dans laquelle on se trouve.* » (idem : 10), alors que le sens est conceptuel : « *la conceptualisation commence avec l'action en situation, et la formation des invariants opératoires. Ce sont eux qui sont responsables de l'écart entre sens et signification*. » (idem)

Nous prenons un temps pour mettre en lien différents travaux qui vont permettre notre étude.

### 3.2.3. Transformer ses schèmes, c'est changer en profondeur

Nous savons, avec Vergnaud (2011 : 48), que les schèmes sont intégrés aux représentations :

> *« Le concept de schème, forme d'organisation de l'activité pour une certaine classe de situations, permet de décrire et d'analyser les compétences qui mettent en jeu des conceptualisations complexes. Le couple théorique schème/situation est essentiel : si la connaissance est adaptation, ce sont les schèmes qui s'adaptent, et ils s'adaptent à des situations. C'est une première conséquence théorique. Une deuxième conséquence théorique est que la représentation est constituée de composantes distinctes, même si ces composantes interviennent ensemble dans le mouvement de la pensée : conscience et prise de conscience, formes langagières et symboliques, catégories utilisées pour prélever l'information pertinente, schèmes. La représentation n'est ni une bibliothèque, ni un dictionnaire ; c'est une instance éminemment active. Au bout du compte, les schèmes sont une composante première de la représentation. »*

Or, dans ce qui concerne notre étude, rappelons que le formateur a pour mission de présenter des conditions d'évolution des pratiques enseignantes. Et nous avons vu avec Crahay *et al.* (2010) que les changements de pratiques sont liés aux changement de représentations. Nous en déduisons que, pour proposer plus que des conditions de changements de surface, le formateur aura à présenter des conditions de transformation des schèmes en situations pour initier un changement de représentations et donc de pratiques.

En allant plus loin, cela concerne également la formation de formateurs ... nous avons là des pistes à suivre tant pour l'analyse des données que pour les interprétations qui suivront.

Nous voyons maintenant comment la didactique professionnelle intègre les deux cadres précédents.

## 3.3. La démarche de la didactique professionnelle, une double finalité d'analyse de l'activité : épistémique et pragmatique

Pour Tourmen (2014), la didactique professionnelle (DP), établie par l'article de Pierre Pastré, Patrick Mayen et Gérard Vergnaud (2006), fait partie des théorisations de l'activité, au même titre que la clinique de l'activité (Clot, 2000) ou le cours d'action de Theureau (2010).

Basée sur le constructivisme piagétien, la DP l'élargit par *« l'hypothèse que les professionnels acquièrent des compétences par une confrontation plus ou moins longue à une diversité de situations (familières et nouvelles).* » (Lefeuvre, Garcia et Namolovan, 2009 : 282) À la différence des deux autres approches et comme *« il n'y a pas d'activité sans apprentissage* », (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 : 155), l'analyse du travail en DP permet de co-construire du sens et d'apprendre par le travail en situation ou dans des formations construites à partir de cette analyse. Une double finalité de la DP donc, dans l'idée que c'est la situation qui est elle-même porteuse d'apprentissage et de développement potentiels.

Signalons toutefois que toutes les situations ne favorisent pas de la même manière la potentialité de développement (Mayen, 1999). Elle dépend de l'organisation du travail et ce qu'elle offre par rapport à l'autonomie, la collaboration et l'initiative. Sensevy (2011 : 43) renchérit *« l'action humaine ne se comprend et ne s'explique que par référence aux situations et aux institutions en lesquelles elle se déploie.* »

Analyser le travail pour le comprendre revient donc d'une part à le situer dans un contexte et une situation, à identifier les éléments qui orientent l'action et d'autre part à explorer les stratégies complexes mises en œuvre. Les objets de l'analyse du travail en DP sont précisés ainsi : *1. Analyse des situations « génériques » et « critiques » de travail ; 2. Analyse des activités des personnes dans ces situations ; 3. Analyse des ressources utilisées ou à construire pour agir dans et sur ces situations*. (Tourmen, 2014 : 21)

Ces analyses puisent leur origine à la confluence de la théorie de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996) et de l'ergonomie de langue française, ayant toutes deux comme référence, entre autres, les travaux de Vygotski.

### 3.3.1. Analyser l'activité de travail du point de vue empirique du professionnel

Nous revenons donc à notre point de départ, l'action du sujet. Dans une situation appartenant à une classe donnée de situations, sont en jeu dans l'action en vue de la réalisation d'une tâche, les quatre composantes du schème dans son couplage avec la situation ; l'action se

traduit par des opérations, appuyées sur des artefacts, qui permettent d'exécuter la tâche ; la réussite ou l'échec se base sur des feedbacks de contrôle en comparaison avec le(s) but(s) de l'action ; ce qui devient une expérience pour le sujet. Et cette expérience devient à son tour un appui, un nouveau schème ou juste une adaptation, pour des situations nouvelles, de la même classe de situations. Vergnaud parle là de « *répertoire existant des formes déjà construites*. » (Vergnaud, 2008 : 98)

Ce cadre d'analyse de la conceptualisation dans l'action, appuyé sur les schèmes, permet de concevoir l'analyse de l'activité de travail en centrant celle-ci sur le sujet, plus que sur la tâche. La didactique professionnelle se démarque ainsi de l'ergonomie, tout en conservant les avancées qu'elle a apportées. Nous remontons un peu dans le temps pour mieux saisir les liens en suivant le récit de Pierre Pastré (2008b : 10-11) : travaillant sur les concepts développés par Vergnaud, *la représentation pour l'action* et *l'organisation de l'activité*, un groupe de chercheurs en ergonomie – Annie Weill-Fassina, Pierre Rabardel, Janine Rogalski, Renan Samurçay – est rejoint par Vergnaud et son doctorant Pastré, qui intitule sa thèse *Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle* (1992). Nous voyons maintenant comment la DP s'est emparée de ces deux courants.

#### *3.3.1.1. De l'apprentissage au développement professionnel*

Comme il le raconte en 2008, Pastré repère l'importance majeure des débriefings *: l'analyse du travail devenait alors un moyen d'apprentissage, à condition de la considérer comme une auto-analyse, certes aidée par les instructeurs, à la fois réflexive et rétrospective* (2008b : 17). Ce que Rabardel et Samurçay (2004) diront autrement par leurs travaux autour des activités productives, transformer le réel, et constructives, se transformer en transformant le réel.

Sensévy explique que les agents mettent en œuvre des stratégies complexes qui prennent en compte une *temporalité à large grain* (ibid. : 39), *l'expérience accumulée* (idem : 40), *une manière de (s'y) connaitre* (idem : 44), *le déchiffrage adéquat des signes présents dans une situation* (idem : 45). Il cite Bourdieu (1992 : 104) pour préciser l'emploi du terme « stratégies » comme : « *lignes d'action objectivement orientées que les agents sociaux construisent sans cesse dans la pratique et en pratique, et qui se définissent dans la rencontre entre l'habitus et une conjoncture particulière du champ…* » (ibid. : 40) Les agents qui savent « *jouer le jeu* » sont alors ceux qui savent reconnaitre, en situation, les éléments pertinents à partir desquels ils orientent leurs actions (ibid. : 46). C'est là que se trouvent les concepts qui les guident, qui organisent leur activité, actions en situation (Pastré, 1999b : 118) : « *l'analyse de l'activité est ce qui met de la distance entre le sujet et sa réussite, ou son échec.* » En effet, par cette distance, elle permet la mise en mots de l'action dans laquelle le praticien va prendre conscience de ce qui fait sens pour lui.

Cette prise de conscience, guidée par l'analyse avec le chercheur, occasionne des transformations sur le praticien lui-même, dans ses pratiques et ses représentations. Il établit des généralisations décontextualisées et peut anticiper. La construction du sens de l'activité et le

développement professionnel sont donc très liés. (Marcel *et al.* Ibid. : 150) Lorsque des perturbations apparaissent, le praticien a des ressources qui lui permettent de s'adapter. Apprendre par l'analyse de l'activité est donc beaucoup plus efficace que l'autre forme de l'apprentissage, celle qui permet d'automatiser des procédures *par l'exercice de l'activité : refaire, reproduire, imiter, avec toutes leurs variantes* (Pastré, 1999b : 118). Pour Pierre Pastré (2011a/2018 : 183), « *la conceptualisation dans l'action est le cœur de l'apprentissage* » ; il souligne, lui aussi, l'intérêt d'étudier des démarches d'experts afin de comprendre ce qui organise leurs actions mais aussi comment leurs savoirs se réorganisent en cas de perturbations.

Pierre Pastré ajoute donc aux invariants, l'idée de rechercher les adaptations. En effet, les organisateurs invariants peuvent être identifiés par la recherche des « *passeurs entre la connaissance et l'action* » (Pastré, ibid.), c'est-à-dire les **couplages schème/classe de situations**. Comme nous l'avons vu, ceux-ci permettent en effet d'approcher les concepts organisateurs de l'action et de repérer des régularités dans l'ensemble des situations. Les adaptations apparaissent dans les épisodes du récit et agissent selon Coulet (2011 : 15) soit en situation dans l'ajustement de l'action ; soit sur trois boucles de régulation rétroactives qui vont réorganiser l'activité après réalisation de la tâche. La première est une adaptation-régulation au niveau des règles d'action, vers la réussite, la deuxième sur les invariants opératoires, vers la compréhension, et la troisième concerne la réorganisation de l'activité, un autre schème (figure 9).

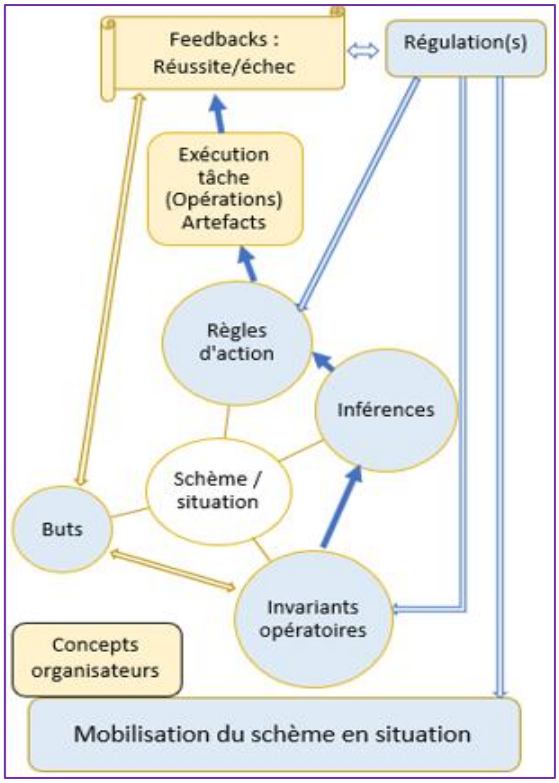



*Figure 9 : Mobilisation du schème en situation et les trois régulations d'après Coulet (2011*

Par ailleurs, pour Pastré, ce cadre théorique a pour intérêt de rendre visible le fond de l'action. En effet, *« La conceptualisation dans l'action est un effort pour saisir la conceptualisation dans la pratique, en usant d'un triptyque conceptuel : les concepts organisateurs de l'action ; la*

*structure conceptuelle d'une situation ; les modèles opératifs des acteurs.* » (Pastré, 2011a/2018 : 181). Nous rencontrons maintenant tous les éléments du triptyque.

#### *3.3.1.2. Structure conceptuelle et modèles opératifs : des concepts organisateurs au fond de l'action*

Dans la démarche de la DP, l'étude préalable de la tâche prescrite donne accès à la structure conceptuelle de la situation. En rendant compte des écarts entre tâche prescrite et tâche réelle, le modèle opératif de chaque agent permet au chercheur d'identifier concrètement l'activité et plus précisément, les adaptations que l'agent réalise. C'est-à-dire, des clés de compréhension de cette activité de travail, pour ce qui nous concerne.

Dans son article de 2010 intitulé « *Alain Savoyant saisi par le savoir* », Pierre Pastré nous rappelle qu'il adhère à la conception de l'action de Savoyant selon deux registres : l'élaboration puis l'assimilation. En 2011, il nuance cependant : « *l'assimilation n'est pas une automatisation, mais une incorporation de l'organisation de l'activité* » (Pastré, 2011c : 139). Si l'élaboration est le « *savoir quoi faire* » alors l'incorporation est le *« savoir le faire* ». La première contient, entre autres, les représentations pour l'action dont il attribue l'importance à Weill Fassina, Rabardel et Dubois (1993). Elles servent à orienter l'action. Nous comprenons qu'ils correspondent aux organisateurs de l'activité précisés par Pierre Pastré (2007b : 86-87) :

> *En conséquence, le terme « **organisateur de l'activité » désigne pour moi l'ensemble des concepts pragmatiques (ou pragmatisés) qui servent à orienter et guider l'action**. Ce ne sont pas des déterminants, qui seraient extérieurs au modèle opératif du sujet. Ils font partie entièrement de l'organisation interne de l'activité, tout en représentant (couplage schème-situation) certaines dimensions objectives de la situation qu'il faut nécessairement prendre en compte pour que l'action soit efficace.*

La structure conceptuelle de la situation est formée des concepts qui organisent et guident l'action « *que l'on retrouve mobilisés chez tous les sujets ayant une action efficace*. » (2011a : 160) Plus précisément, cette structure conceptuelle de la situation est fondée sur quatre éléments : l'ensemble des concepts organisateurs de l'action ; l'ensemble des indicateurs, évaluateurs observables des concepts ; l'ensemble des classes de situations de l'activité ; l'ensemble des stratégies attendues des acteurs si la tâche est prescrite de manière précise.

Le modèle opératif de chaque professionnel est construit à partir de son expérience, son degré de fidélité à la structure conceptuelle de la situation et sa mobilisation du genre professionnel attaché au métier, notion empruntée à Yves Clot (2008).

Rappelons également que Pastré considère les dimensions objectives de la situation comme une autre manière de parler du genre de l'activité ; le style de chacun correspond pour lui aux dimensions subjectives de la situation.

Mais comment identifier ce triptyque lorsque la tâche est peu prescrite, que les actions sont laissées à la discrétion des agents ?

#### *3.3.1.3. Inversion des rôles lorsque les tâches sont peu prescrites*

Comme les situations qui font l'objet de notre recherche sont complexes, dynamiques, incertaines et interactives, elles ne sont pas décomposables en unités simples ; il n'est pas possible de les anticiper complètement et la transformation acteur/situation est mutuelle. Dans ces situations, l'apprentissage ne peut pas se réaliser seulement dans le travail, contrairement à certaines situations comme des tâches taylorisées pour lesquelles la monstration et les commentaires suffisent. (Pastré, 1999b)

Pour lui, l'activité de service, telle que celle que nous cherchons à analyser, est complexe et révèle les insuffisances d'une analyse « tâche prescrite-tâche réelle » comme proposée au départ par les ergonomes sur des tâches taylorisées. L'analyse de la tâche prescrite reste nécessaire mais ne permet pas, dans ce cas, d'accéder aux concepts organisateurs de l'action qui vont, de plus, dépendre du professionnel. Ces invariants opératoires, concepts en actes et théorèmes en actes – jugements pragmatiques pour Pastré -, vont donner à voir les stratégies mobilisées par le professionnel ; en particulier, les ajustements et adaptations.

Le modèle opératif de chaque formateur ne peut pas s'appuyer sur une structure conceptuelle générale pré-établie. Pastré nous invite alors à inverser les identifications. La recherche de ce qui est commun aux formateurs possédant « *une pratique efficace suffisante* » (Pastré, 2011a/2018 : 178) permettra de comprendre la situation conceptuelle de la situation.

### 3.3.2. Des champs professionnels aux champs professionnels conceptuels

Avec du recul, et en comparaison avec les travaux de Piaget, Pastré (2007a) voit l'apport de la TCC en qu'elle prend en compte le contenu conceptuel des domaines dans lequel le développement opère (§6), en particulier dans le couplage schème/situations : « *on reste donc à l'intérieur d'un même domaine, mais ce domaine est saisi dans toute son ampleur et il est mis en ordre en référence à l'apprentissage et au développement*. » (§8)

Certes, les apports de la TCC concernent *« l'étude du développement et de l'apprentissage des compétences complexes, notamment de celles qui relèvent des sciences et des techniques. »* (Vergnaud, 1990 : 135) Pour Vergnaud, un champ conceptuel associe un ensemble d'opérations à un ensemble de situations avec surtout *l'ensemble des concepts et des théorèmes qui permettent d'assurer l'intelligibilité des situations.* De plus, *les savoirs sont ici bien identifiés et l'on peut opérer une classification rationnelle des situations*. (Pastré, 2007a : §8) Développé dans cette visée, le cadre de la conceptualisation dans l'action a été généralisé par la DP d'une part, pour analyser l'activité de travail et d'autre part, en étudier les conséquences sur le développement professionnel du sujet. Nous sommes donc dans d'autres domaines, professionnels cette fois.

En DP, il ne s'agit pas d'étudier la conceptualisation de l'action elle-même mais comment la conceptualisation **dans** l'action a pu avoir lieu (Pastré, 2011a/2018). Dans notre double optique de compréhension et de développement, cela va nous permettre d'identifier ce qui est

investi dans l'action pour l'orienter (forme opératoire) et ce qui pourra se constituer en « *savoir socialement établi, qui pourra être transmis comme un patrimoine* » (idem : 158) (forme prédictive). Or ces règles-savoirs sont ici plus ou moins empiriques, organisées autour des situations et transforment l'environnement (Pastré, 2007b).

Pour autant, Pastré (idem) invite le chercheur à identifier, par l'analyse, le triptyque formé par les concepts organisateurs de l'activité de ce domaine, les modèles opératifs des agents et la structure conceptuelle de l'activité. Il nomme ce triptyque *le champ professionnel* de l'activité de travail analysée. Mais en élargissant des situations de travail à une classe de situations de travail, il retrouve des contenus conceptuels du domaine dans lequel le développement opère. Grâce à la conceptualisation, les champs professionnels empiriques sont ainsi généralisés au domaine correspondant aux classes de situations de référence étudiées, les englobant du même coup dans un champ conceptuel.

Rappelons qu'en 2008, Pastré définit ainsi le champ professionnel et le champ conceptuel :

> *Nous appellerons champ professionnel un ensemble de situations empiriques relevant d'un même métier, qui sont évaluées par les experts du domaine en termes de difficultés de pratique. (...) Ainsi un champ professionnel ne relève pas de la diversité pure : l'expérience accumulée a conduit à identifier des classes de situations ordonnées selon la difficulté. Nous appellerons champ conceptuel l'ensemble des situations correspondant à des problèmes dont la solution nécessite des opérations impliquant un ensemble de concepts. Un champ conceptuel est donc composé de 4 éléments : 1/ des concepts, 2/ des problèmes, 3/ des opérations, 4/ des situations. On peut considérer qu'un champ professionnel est transformé en champ conceptuel quand à chaque classe empirique de situations correspond un niveau de conceptualisation. (Pastré, 2008a : 68)*

Autrement dit, dans notre contexte de recherche, dans le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996), nous aurons d'abord à identifier des modèles opératifs de formateurs expérimentés ; leurs invariants opératoires en situations donneront accès à leurs concepts organisateurs. Reste à savoir comment recueillir suffisamment d'éléments pour l'étude du couplage schème/situations et les concepts organisateurs auxquels ils donnent accès. Nous allons, pour ce faire, nous inspirer de la méthode proposée par Pierre Pastré à partir du concept d'intrigue de Paul Ricoeur.

### 3.3.3. Pastré et les intrigues de Ricoeur

Pour le philosophe français Paul Ricoeur (1983b, 2004/2005), la reconnaissance de soi passe par le récit de soi, la capacité de se mettre en intrigue. C'est ce qu'il nomme l'identité narrative. Elle conduit à l'imputabilité, c'est-à-dire la reconnaissance de ses actes et au-delà, le fait d'en assumer les conséquences. À plusieurs reprises Pastré décrit l'analyse de l'activité de l'apprentissage de la conduite de centrales nucléaires (1999a, 2007a, 2011a/2018). Il explique que, comme cette activité est complexe, son apprentissage ne peut pas se faire par monstration et explications des plus expérimentés. Dans ce cas, il est nécessaire de passer par une phase

d'apprentissage formel. Celui-ci a lieu, par exemple, au départ, sur un simulateur. L'opérateur va ensuite analyser son activité dans un dispositif qui lui permet de passer « *progressivement du vécu au récit, du récit à l'intrigue, de l'intrigue à une généralisation éventuelle.* » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 : 169-170) Ce cadre d'analyse permet de prendre en compte des effets de l'activité du professionnel sur le contexte dans lequel il intervient et de rendre compte de l'évolution de la situation. Pastré s'appuie donc sur Ricœur (2004 : 164) pour utiliser une grille d'analyse basée sur la notion d'intrigue puisqu'une activité est une histoire, mélange d'intentions, de causes et de hasards. Il s'agit donc pour dénouer l'intrigue, de reconstituer cette histoire qui s'enchaine à partir de la succession d'épisodes et l'identification des causes, intentions et hasard. Là est son intelligibilité. C'est ce qui permet aux experts de jouer sur la dynamique de la situation sans se laisser déborder. C'est cette reconstruction de l'histoire qui est, pour Pastré, le moyen le plus convaincant d'analyser la production de compétences en situation. Les modalités de cette co-analyse consistent en trois temps d'entretiens, décrites dans le tableau 3 que nous détaillons ensuite.

*Tableau 3 : Les modalités d'analyse de l'activité sur simulateur, lien avec le concept d'intrigue (Pastré, 1999a/2018)*

| | | *Protocole Pastré* | *Intrigue* |
|---|---|---|---|
| *Entretien 1* | Visée | Professionnalisation | Reconstitution de l'histoire |
| | | **E1** | Dimension épisodique : la succession des épisodes |
| | Individuel / collectif | Individuel | |
| | Mené par | Le chercheur | |
| | Demandes | Faire le récit de la séance<br>Repérer les moments critiques | |
| | Appui<br>Qui permet de … | Souvenirs<br>Passer du vécu au récit<br>Formuler des hypothèses | |
| *Entretien 2* | | **E2** | Temps de l'analyse de l'activité |
| | Individuel / collectif | Individuel | |
| | Mené par … | Le chercheur | Dimension d'intelligibilité : le sens de l'activité |
| | Demandes | Commenter la séance par rapport à des enregistrements de l'évolution des variables | |
| | Appui<br>Qui permet de … | Expliquer pour comprendre<br>Vérifier les hypothèses énoncées<br>Refiguration : intrigue | |
| *Entretien 3* | | **Débriefing rétrospectif** | Temps d'institutionnalisation des interprétations |
| | Individuel / collectif | Collectif | |
| | Mené par | L'instructeur : validation | |
| | Demandes | Mise en commun<br>Bilan des connaissances acquises | |

Le premier temps consiste à recueillir les souvenirs du vécu pour que le professionnel le reconstitue sous forme de récit. Il prend de la distance. Les épisodes se succèdent et il peut délimiter les moments critiques. Le deuxième temps est celui de la découverte du sens de l'activité, de son intelligibilité. Les commentaires, produits à partir ici d'enregistrements des variations des instruments du simulateur, expliquent et permettent de comprendre, sous

forme d'interprétations. C'est la *refiguration*, principe fondamental de l'intrigue. Le troisième temps est celui de l'institutionnalisation, par l'instructeur, des interprétations données par les différents professionnels. C'est le passage à la généralisation qui témoigne de l'activité constructive, comme nous l'avons vu source d'apprentissage et de développement.

Dernière étape dans notre étude des courants de l'analyse de l'activité, nous proposons de nous arrêter sur celui qui théorise l'entretien d'explicitation, premier entretien de notre protocole, qui permettra d'accéder aux *actions* du formateur et à un premier décryptage de sens.

## 3.4. La psychophénoménologie : dire le travail

Cette recherche se place du point de vue du formateur. Nous sollicitons donc la théorie développée par le psychologue Pierre Vermersch (1995, 1996) au sein du Groupe de recherche sur l'explicitation et la prise de conscience (GREX). Or, *« prendre en compte le point de vue du sujet, c'est faire le choix du point de vue en première personne* » (Maurel, 2008 : 3). À partir de la phénoménologie d'Husserl, il invente une psychologie de la première personne qu'il nomme psychophénoménologie. Pierre Vermersch (2018 : 67) insiste sur ce point : « *De ce point de vue, que l'action soit mentale, corporelle, expressive, ne fait pas la différence, la logique profonde qui la sous-tend est le projet, la visée du résultat, le besoin de l'atteindre.* » Cette logique profonde va donc orienter les actions et plus généralement l'activité de la personne.

### 3.4.1. Une théorisation de l'entretien d'explicitation

À la phénoménologie, il emprunte « *les concepts de conscience « pré-réfléchie », de « conscience directe » et de « prise de conscience », et de « rétention » pour ce qui concerne le processus de remémoration »* (Champy-Remoussenard, ibid. : 27). À Jean Piaget, il emprunte le concept de « *réfléchissement »* pour qualifier *« le mouvement qui conduit du vécu préréfléchi (conscience en acte) à la conscience réfléchie de ce vécu* » (Vermersch, 2004 : 73). En effet, « *le vécu n'est pas immédiatement accessible car il est largement implicite au sens de pré réfléchi.* » (idem) L'entretien d'explicitation a pour but d'initier et d'accompagner ce mouvement par un questionnement descriptif, du conscientisable au conscientisé, qui peut alors être travaillé.

Pour cela, il élabore une méthodologie d'accès à l'expérience subjective basée sur *« l'acte réfléchissant* » qui se distingue d'une approche réflexive par le fait que celle-ci *« prend pour objet le produit de la pensée* » donc déjà conscientisé (2018 : 9). Or, l'accès à l'acte réfléchissant est compliqué et nécessite, si l'on ne veut pas se perdre dans une démarche empirique, d'utiliser une technique qui a développé :

> *« un ensemble de moyens pour aider ponctuellement un sujet à accéder à la pratique de l'acte réfléchissant. […] Opérer l'acte réfléchissant c'est faire confiance, au-delà de ce qu'exprime la conscience réfléchie immédiate, qu'il y a quelque chose à refléter qui ne l'a*

*pas encore été et qui pourtant sur le mode du vécu m'appartient déjà. Quel paradoxe et quelles difficultés pour que la conscience réfléchie accepte de laisser place à un temps d'accueil pour laisser se révéler le vécu. » (idem)*

Ce type d'entretien, appelé par Vermersch « *Entretien d'explicitation* » doit beaucoup à la programmation neurolinguistique (PNL) mise au point par les universitaires américains Grinder, Dilts, ou Bandler, qu'il considère comme « *ayant une culture universitaire poussée, ayant rejeté l'université plutôt que de la combattre sur son terrain*. » (ibid. : 6).

L'apport de la PNL se situe essentiellement dans l'attention porté aux gestes et à leur lecture ainsi que :

*« dans la forme de l'énonciation la structure du rapport à l'expérience de celui qui parle et pouvoir ainsi prendre en compte plus que ce qu'il dit, donc pas seulement le contenu de ce qu'il dit, mais la manière dont il organise ce contenu. » (Vermersch, 2018 : 68)*

Dans un entretien d'explicitation, l'interviewé est amené en position de parole incarnée par un guidage descriptif. Cette position lui permet d'accéder à l'acte réfléchissant et donc de verbaliser ses actions, ses stratégies et méthodes, ses savoirs. Ce vécu lui est alors accessible, prise de conscience et objet de connaissance (Faingold, 2020).

*Accéder à son vécu passé est un acte qui demande à la personne de lâcher le dialogue avec son interlocuteur, son interlocutrice, et de se tourner vers elle-même en orientant son attention sur le vécu passé. Elle est alors invitée à mettre en mots comment l'action se déroule dans toutes les dimensions qui la caractérisent. Cette étape de l'accès au vécu et de sa description favorise le réfléchissement : ce qui était encore de l'ordre d'un vécu non perçu, non nommé par la conscience, devient un vécu représenté et verbalisé grâce à la mise en mots. Comme Piaget (1974a) l'avait déjà montré, c'est une étape indispensable à la prise de conscience. « L'étape du réfléchissement me semble le passage obligé vers toute production de sens émergent, puisque tant que ce réfléchissement n'est pas opéré, le vécu n'est pas accessible à la conscience réfléchie» (Vermersch, 2012, p.419). À partir de la conscience réfléchie du vécu, la possibilité d'une réflexion (réfléchir à) est ouverte comme mode de pensée habituelle (raisonnement, comparaison, abstraction, modélisation) (Cesari Lusso et Snoeckx, 2015 : 42)*

Nous reviendrons sur la technique elle-même dans la partie suivante (partie 2, chapitre 1, paragraphe 1.3.).

### 3.4.2. Quel statut de la parole sur l'activité de travail ?

En remplaçant l'observation par un entretien d'explicitation, le protocole choisi s'éloigne du cadre d'analyse du travail venant de l'ergonomie. En effet, Jacques Leplat, chercheur en psychologie ergonomique, met en garde : « *l'analyse psychologique de l'activité en situation de travail fait toujours référence à des données recueillies directement dans cette situation sur l'activité des gens concernés.* » (1987 : 96) Mais il insiste également sur l'importance des moyens à disposition et celle de la finalité pratique choisie. Il distingue en effet la visée d'évaluation du professionnel, celle de l'amélioration des conditions de travail et celle de la formation. C'est la troisième qui nous concerne. Pour autant, Patrick Mayen déplore que :

> *L'analyse du travail, l'observation, l'analyse des situations, dans le sens d'analyse de la tâche, c'est-à-dire de tout ce avec quoi un professionnel est amené à agir, sont oubliés au profit de l'analyse de l'activité. Les vidéoscopies du travail ne sont qu'un prétexte à la prise de parole. (Mayen, 2014 : 129)*
>
> *certains semblent trouver évident de pouvoir ne s'intéresser qu'aux paroles d'un conseiller d'orientation en mettant de côté les répliques des usagers conseillés, ou encore de privilégier les entretiens parce que des activités professionnelles ne s'observeraient pas. (idem : 136)*

Plus généralement, Claire Tourmen (2014 : 32) pose la question du *« statut de la parole sur l'activité, à distance de l'activité* ». Pour cette spécialiste de la didactique professionnelle, des biais spécifiques semblent inévitables, en particulier jusqu'à quel point les actions décrites sont-elles reconstruites à distance ? Le sociologue spécialiste d'ethnométhodologie, Alain Coulon, avec Pineau et Jobert, (1991 : 132-133), souligne également que « *la question essentielle dans l'histoire de vie est en effet celle de l'objectivation, par le chercheur ou le formateur, des récits qu'il recueille*. »

Or, c'est bien cela que L'EDE permet par le recueil du déroulement de l'action et du détail des actions mentales. Il renseigne donc ce que la personne interviewée a fait, de son point de vue. *« Le vécu a pris ainsi la forme d'une verbalisation orale, par définition partielle, mais quand même riche en détails qui d'habitude restent implicite.* » (Cesari Lusso et Snoeckx, 2015 : 36). En effet, les techniques employées permettent de dépasser un récit *a priori* déclaratif et fait uniquement de ses représentations. Le recueil est composé par l'incarnation de celles-ci dans l'action :

> *C'est la posture d'une personne en Je qui décrit la situation passée en étant tournée vers son monde intérieur, ce qui donne accès à «la pensée privée», c'est-à-dire à son expérience interne qui reste opaque à l'observateur et, en partie, à la personne elle-même. Avoir la possibilité d'un accès à la pensée privée permet d'élargir le recueil de données, de documenter non seulement l'action effectuée telle qu'elle a pu être observée, mais aussi toutes les composantes implicites qui l'ont déterminée, notamment les prises d'indices, les critères d'évaluation lors de prises de décision, les intentions, les savoirs et savoir-faire réellement mobilisés, etc. (Cesari Lusso et Snoeckx, 2015 : 35)*

Pour autant, Cesari Lusso et Snoeckx (2015 : 38-39) nous alertent sur un changement de posture de l'intervieweur et plus généralement sur des conditions et des limites auxquelles celui-ci se doit de prêter attention :

> *Peut-être la première condition consiste à se déplacer d'une posture de maîtrise vers une posture d'accueil et de curiosité. Même si je connais la tâche, je ne sais rien de comment effectivement la personne l'a réalisée et même si j'ai pu l'observer avec toute mon expertise, il restera toujours les limites de la pensée privée.*
>
> *(...) Il y a aussi toutes les limites éthiques liées à l'émergence de données de la pensée privée face à un groupe, aux usages relationnels dans le cadre professionnel, à l'exigence du consentement et à l'acceptation du refus éventuel de l'autre.*
>
> *(...) Il y a aussi tout un répertoire de techniques à intégrer pour favoriser l'accès au vécu, garder et rester en contact avec celui-ci et son déploiement : l'orientation de l'attention*

*sur le déroulement de l'action, les relances au présent, sur les verbes, la reprise des mots de la personne, la place des silences, un questionnement qui favorise le dépliement des aspects du vécu.*

*(...)Il y a aussi à favoriser la reprise en restant et en revenant sur un moment afin de laisser émerger des informations pertinentes pour le but poursuivi ou pour orienter l'attention de la personne sur quelque chose d'autre qui serait peut-être présent dans le vécu mais non accessible directement.*

Le questionnement est basé sur une écoute fine, des relances et une fragmentation de la description. Des guidages ancrent dans l'action et permettent d'atteindre les éléments pré réfléchis de l'action (Vermersch, 1994) et des éléments implicites de l'action (Piot, 2014) en position d'évocation et de « *parole incarnée* ». De plus, la validation est possible par comparaison de la description de l'activité avec les contraintes de la tâche. (Vermersch, 2015). Par ailleurs, le deuxième volet de L'EDE porte sur le décryptage du sens dont Nadine Faingold nous dit (ibid. : 119) :

*Le travail de décryptage met ainsi en lien compétence, valeurs et identité professionnelle par cet arrêt sur image et ce maintien en prise. Il est alors possible d'accompagner un ancrage de ce moment-ressource porteur d'un sens déterminant dans l'engagement professionnel de [professionnel], par reprise du ou des gestes, aide à l'émergence des mots, travail d'abrégé et de mise en mémoire.*

Par ailleurs, elle insiste sur « *l'importance de prévoir un temps d'accompagnement a posteriori pouvant mener à un ancrage de ressource.* » (idem : 126) C'est ici que les deux autres entretiens prévus dans le protocole pourront jouer un rôle, dans l'optique du développement professionnel des formateurs, au-delà de notre visée compréhensive et conformément à la démarche de didactique professionnelle. Instrument pour la chercheure, l'EDE est un artéfact que le formateur-interviewé pourra s'approprier en vue de transformer ses schèmes grâce aux médiations portées par les deux entretiens suivants.

Notons également que, comme premier entretien du protocole, l'EDE porte, au moins en partie, sur le récit d'une formation. Nous avons vu la multitude de tâches qui sont possiblement effectuées. Donc, ce premier entretien, ne comportera en fait que quelques moments utilisant la technique de mise en évocation sur une tâche ou un moment précis. Cependant, pour explorer les pratiques de manière affinée, nous nous placerons systématiquement dans un questionnement qui s'en inspire tant dans le cadre que dans les techniques comme le ralentissement et les questions à visées particulières.

## Ce que nous retenons du chapitre 3

Les théories de l'activité permettent de considérer celle-ci comme un concept social obéissant à un mobile, individualisée par des actions conscientisées orientées par des buts. Par ailleurs, le modèle d'Engeström, qui les synthétise, montre le côté systémique et dynamique de l'activité. Parmi les différents travaux portant sur l'activité de travail, nous avons retenu le fait que l'activité est médiée par des instruments matériels ou symboliques (Vygotski). Cette idée a été reprise en France par l'ergonome Rabardel (1995, 2005) qui a relié ces formes de médiation aux transformations que toute activité fait subir aux artéfacts, qui deviennent instruments, et au sujet lui-même par des genèses instrumentales.

Il y aura donc développement du pouvoir d'agir du sujet, ici le stagiaire, si des genèses instrumentales, et plus précisément des activités constructives, ont lieu. C'est-à-dire, si ces genèses réalisent des formes de médiation : 1. concernant l'objet de l'activité, avec une double dimension épistémique et pragmatique, pour que le sujet fasse connaissance, ou ait une meilleure connaissance de l'objet et se l'approprie ; 2. réflexives : pour que le sujet se transforme, au niveau de ses schèmes par et pour lui-même ; 3. interpersonnelles : pour que le sujet se transforme, au niveau de ses schèmes par et pour autrui.

Le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996), permet d'analyser les couplages schèmes/situations et ainsi d'identifier les concepts principaux dans les classes de situations de référence. La porte sera ouverte pour préciser les modèles opératifs du sujet et généraliser par la structure conceptuelle de la situation de formation en FCESD, étape pour l'étude du champ professionnel conceptuel concernant cette fonction.

Afin de réaliser cette analyse du point de vue du professionnel, nous avons vu que les travaux de Vermersch (1994) portant sur une théorisation de l'entretien d'explicitation, permettent de recueillir des données suffisamment robustes pour refigurer l'intrigue (Ricoeur, 1983b, 2004/2005; Pastré, 1999a, 2007a, 2011a/2018) et donner accès à ses couplages schèmes/situations.

Il est temps de conclure cette première partie en agrégeant les différents travaux de recherche convoqués pour proposer notre problématique.

# CONCLUSION DE LA PARTIE 1 – PROBLÉMATIQUE

*On ne peut désirer ce que l'on ignore ;*
*on ne peut aimer ce que l'on ne connaît pas.*
*Attendre l'émergence du désir, c'est renvoyer à l'inégalité.*
*(Meirieu, 1989 : 33)*

## 1. Le contexte

La formation continue des enseignants du second degré (FCESD) répond à un double objectif : accompagner la mise en œuvre des réformes ou/et prendre en compte les résultats de travaux de recherches didactiques et pédagogiques, tout en permettant la massification (Lantheaume, 2008). Instituée de manière formelle, elle se décline le plus souvent en « stages » de quelques jours, conçus et animés par des formateurs-pairs sous la responsabilité du corps d'inspection. Dans notre contexte de FCESD, la finalité institutionnelle de la formation est de proposer des conditions de changements cognitifs chez les stagiaires.

Depuis plusieurs années, des travaux de recherches montrent que la formation continue des enseignants du second degré n'a qu'un impact réduit sur l'évolution des pratiques enseignantes. La conférence de consensus internationale du CNESCO, en décembre 2020, pointe, entre autres, les pratiques behavioristes des formateurs. Les formateurs de notre contexte sont des enseignants reconnus comme experts par leur hiérarchie. Expérimentés, ils sont le plus souvent convaincus du besoin de faire évoluer les pratiques enseignantes et fins connaisseurs des recherches en sciences de l'éducation : *comment ces formateurs-pairs en arrivent-ils à former dans le paradigme d'une pédagogie par objectifs qui a montré ses limites ?*

À partir de cette première question, nous cherchons à mieux comprendre l'activité du formateur dans la mission qui lui est confiée. Dans le cadre de l'étude que nous menons, l'activité est la conception et la mise en œuvre d'une formation par un formateur-pair. C'est dans ce sens que nous parlerons de ses pratiques (Robert et Masselot, 2007) Nous avons convoqué des cadres théoriques variés pour tenter de comprendre, en commençant par celui de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1985, 1996), dans la démarche de la didactique professionnelle.

# 2. Des cadres théoriques variés pour un contexte complexe, systémique et dynamique

Les travaux en analyse de l'activité nous ont permis de comprendre l'activité d'un sujet comme un processus mis en œuvre qui transforme l'environnement et le sujet (Leplat, 1987) selon une orientation faite de motifs et de buts (Lomov 1979, repris par Rabardel, 2005), et dont la réalisation dépend des caractéristiques du sujet, du contexte, des instruments et de la communauté (Engeström, 1987).

## 2.1. L'organisation conceptuelle dans l'action pour comprendre l'activité et proposer des pistes de formation

Sachant qu' « *au fond de l'action, la conceptualisation »* (Vergnaud, 1996), Pastré (1999a : 25) précise : *« l'action humaine est organisée et le noyau profond d'organisation de l'action est de nature conceptuelle. » C*e qui nous invite à rechercher les **organisateurs invariants** (Pastré, 2011a/2018) des pratiques du formateur, au travers de ses **motifs-intentions** et des **stratégies** mises en œuvre. **Nous cherchons donc à comprendre d'une part les motifs-intentions qui orientent l'activité du formateur, et plus généralement ses représentations, et d'autre part comment celle-ci est organisée en pratiques de formation.** Les représentations intègrent les schèmes par les invariants opératoires, eux-mêmes de nature conceptuelle.

Or, il est prévisible que certains formateurs-pairs *enseignent à des adultes* (Jobert, 2013), ce qui revient, pour les stagiaires, à *les faire s'exercer à l'activité* (Pastré, 1999b) ; et que d'autres soient *agents de développement* (Jobert, idem), ce qui passe par la *co-analyse de l'activité avec les stagiaires* (Pastré, idem). Nous aurions donc deux structures conceptuelles différentes à partir des modèles opératifs analysés. Mais, dans le champ conceptuel de la FCESD, nous pourrons alors définir deux grandes problématiques spécifiques qui correspondent chacune à une classe de situations de référence, avec chacune, leurs concepts organisateurs du diagnostic, les différents indicateurs et règles d'action. Ce qui pour Pastré (2007a) peut déboucher sur une offre de formation dans le sens du développement cognitif.

Nous choisissons donc de nous placer dans le cadre de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1985, 1996), dans la démarche de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Ce cadre nous pousse à identifier des couplages **schèmes/classes de situations**, mettant ainsi au jour les composantes : intentionnelles qui portent les buts et sous buts et correspondent donc aux orientations de l'action, procédurales qui mettent en lumière les règles d'action, les prises d'informations et de décisions, adaptatives donc les stratégies, en plus de la composante conceptuelle composée des invariants opératoires. (figure 10, reprise de la figure 8)

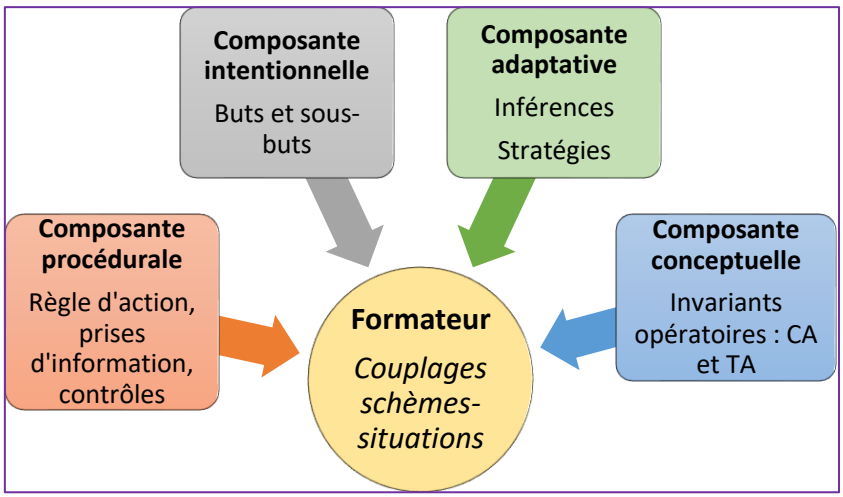



*Figure 10 : Les quatre composantes du schème dans des classes de situations (idem figure 8)*

Dans notre contexte, les formateurs doivent s'adapter en continu ; les tâches prescrites sont plutôt des attendus, peu précis, et les stratégies dépendent fortement des situations et des formateurs. Dans ce cas, ce sont les modèles opératifs de plusieurs professionnels qui permettent d'identifier la **structure conceptuelle de la situation,** c'est-à-dire ce qui leur est commun (Pastré, 2011a/2018).

En restant dans le domaine de l'analyse de l'activité, deux théories nous ont semblé indispensables pour analyser et interpréter les situations de formation, d'un part la théorie des genèses instrumentales (Rabardel, 2005) et l'approche des capabilités (Sen, Fernagu, 2011).

## 2.2. Des genèses instrumentales pour développer le pouvoir d'agir

C'est à l'ergonome Pierre Rabardel que revient la théorie des genèses instrumentales qu'il présente dans son HDR et publie en 2005. Il l'édifie à partir du concept d'instrument (Vygotski), des activités productives et constructives (Leplat) et du sujet capable, sujet de capacités, provenant de Ricoeur. De « Je sais », le sujet capable passe à « Je peux ». Rabardel explique : « *Le développement, la maintenance et l'évolution de la capacité et du pouvoir d'agir constituent une finalité et un résultat de l'activité constructive du sujet capable.* » (2005 : 26)

Pendant l'activité constructive, le sujet développe des capacités à faire qu'il mobilise dans l'activité productive en situation. Ce développement a lieu quand un artéfact, matériel ou non, devient un instrument subjectif par une genèse instrumentale. Ces genèses instrumentales comportent deux processus :

- Un mouvement de transformation, de développement et de mise en forme des schèmes, dirigé vers le sujet lui-même, nommé instrumentation.
- Un second mouvement, d'instrumentalisation : un sujet met en forme ce qui lui est donné de l'extérieur pour en faire son propre instrument.

Nous comprenons qu'au cours d'une action, un sujet agit sur l'environnement au moyen d'artéfacts. Il a la possibilité d'être acteur sur l'objet et de connaitre l'objet, il se l'approprie, c'est

le processus d'instrumentalisation. Mais, pour se transformer lui-même, il a besoin des formes de médiation réflexives et interpersonnelles qui participent du processus d'instrumentation, si ses propres schèmes évoluent. Ce sont des genèses instrumentales. L'approche par les capabilités va encore plus loin.

## 2.3. Une mise en capacité de faire, pour un agir effectif

Les travaux de l'économiste Amartya Sen, prix Nobel en 1998, sur les capabilités ont été développés, par exemple, par la philosophe Martha Nussbaum (2012) aux États-Unis, dans un développement sur l'éthique, et en France plus particulièrement par Solveig Fernagu, au départ dans sa thèse (2004). Elle s'interroge alors sur la manière de passer de « Je peux » à « Je suis en capacité de faire ». La réalisation des capacités potentielles dépend de l'environnement, plus précisément du milieu de l'action située. Ce qui met en capacité de faire, les capabilités, ne sont pas de la responsabilité uniquement du sujet ni uniquement de celle du milieu. Chacun a sa part de ressources, de facteurs de conversion de ces ressources et de facteurs de choix pour l'accomplissement de l'action. C'est tout cet ensemble qui est nommé capabilité. (Fernagu-Oudet, 2014, 2018)

La formation sera un milieu capacitant, si elle crée une dynamique capacitante, c'est-à-dire de « mise en capacité de faire » des stagiaires. Dit autrement, si le formateur installe un milieu capacitant permettant à chaque stagiaire d'envisager puis d'accomplir un développement de son pouvoir d'agir au travail.

En couplant les deux approches de genèses expérimentales et des capabilités, nous devrions pouvoir mieux comprendre les activités du formateur. Encore faudra-t-il que nous disposions de ses motifs-intentions et de ses stratégies. Ce qui, dans une activité de service complexe et dynamique, de conception de séance, d'organisation et d'interactions, questionne la manière de les cerner au plus près. C'est pour cette raison que nous avons ressenti le besoin de compléter notre démarche de la didactique professionnelle par deux autres cadres théoriques : la reconnaissance réciproque (Honneth, 2000 ; Ricoeur, 2004/2005) et la reconnaissance au travail (Brun et Dugas, 2002, 2005).

## 2.4. Des dimensions de la reconnaissance réciproque comme motifs

Dans notre contexte, l'activité de service a lieu en interactions et ainsi, est difficilement prévisible. Or, *« Honneth soutient que l'interaction sociale est portée par les principes normatifs d'une communication non langagière qui se noue dans des rapports de reconnaissance*. » (Renault, 2004 : 183) De plus, Honneth propose trois formes du rapport positif à soi en tant qu'attentes de la reconnaissance : la confiance en soi en tant que recherche de l'approbation de l'existence de chacun ; le respect de soi en tant que droits et dignité de chacun par la compréhension des normes et des situations d'autrui ; l'estime sociale comme la considération de chacun selon la manière dont il sert la cause commune dans le respect des valeurs collectives.

Elles deviennent, pour le formateur, des intentions de l'activité pour lui et motifs pour autrui ainsi que pour l'objet de l'activité de travail. En effet, par les interactions qu'il génère et les dispositifs qu'il propose, le formateur cherche à **se reconnaitre** et à **être reconnu par autrui,** mais aussi à **reconnaitre autrui** et à **faire reconnaitre autrui par les autres**. Nous y ajoutons qu'il cherche également à **faire reconnaitre des conditions de l'ajustement des pratiques**, afin que les stagiaires aient la possibilité de faire évoluer leurs pratiques d'enseignement. (voir figure 11, reprise de la figure 4). En suivant Honneth et Ricoeur, nous posons que dans ce sens, la recherche de la reconnaissance réciproque, oriente l'activité mentale du formateur dans ces cinq dimensions. Leurs répartitions pour chaque formateur, mises en lien avec les couplages schèmes/classes de situations feraient de cette reconnaissance réciproque un des organisateurs au fond de l'action.

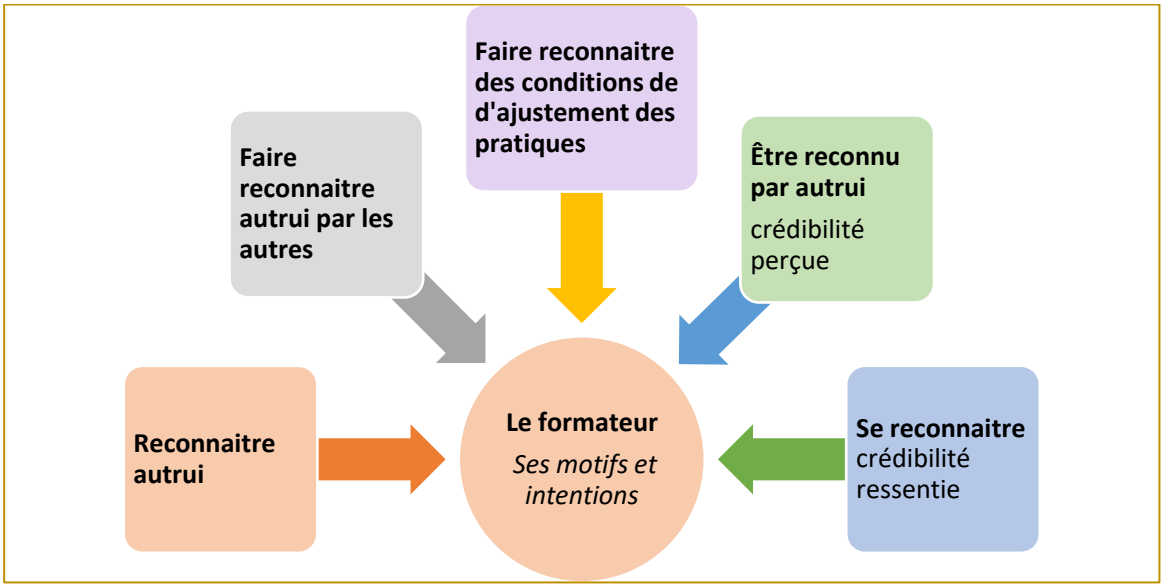



*Figure 11 : Les cinq dimensions de la reconnaissance et les motifs correspondants qui sous-tendent l'activité du formateur (idem figure 4)*

## 2.5. Des approches de la reconnaissance au travail pour catégoriser les stratégies

Les chercheurs en science de gestion, Jean-Pierre Brun et Ninon Dugas (2002, 2005) proposent une analyse de la littérature scientifique qui les amènent à identifier quatre approches de la reconnaissance au travail, souvent fruits de l'intégration de plusieurs perspectives : *la perspective éthique, la conception humaniste et existentielle, l'école de la psychodynamique du travail et l'approche comportementaliste.* Ces trois dernières se traduisent selon des pratiques de reconnaissance au travail : la reconnaissance existentielle, celle de la pratique de travail et de l'investissement dans le travail et, enfin, celle des résultats.

Dans notre contexte, la perspective éthique, en lien avec le souci de l'autre nous semble prise en compte dans les dimensions de la reconnaissance et quelque part, allant de soi pour des formateurs expérimentés. Nous ne gardons donc, *a priori,* que les trois autres approches :

l'approche behavioriste du psychologue comportementaliste Skinner, avec un regard porté sur l'atteinte des objectifs ; l'approche existentielle et humaniste du psychologue Rogers avec un regard porté sur la personne ; l'approche de la psychodynamique du travail, du psychologue Dejours, avec un regard porté sur le vécu en situation de travail.

Nous avons vu que l'action, organisée par la reconnaissance, est différente selon que l'attention du formateur se focalise essentiellement sur l'objet de la tâche, ou sur la personne du stagiaire, ou sur le vécu en situation de travail du stagiaire. Les approches de la reconnaissance possiblement utilisées par le formateur se situent donc sur des enjeux différents, s'appuient sur des conceptions différentes et induisent ainsi des stratégies différentes du formateur. Nous les nommons : Pilotage , Facilitation ou Médiation (tableau 4 et figure 12).

*Tableau 4 : Caractéristiques des catégories de stratégies possiblement utilisées par le formateur (adapté de Brun et Dugas, 2002)*

| **Catégorie** | **Pilotage** | **Facilitation** | **Médiation** |
|---|---|---|---|
| Stratégies tournées vers | La tâche | La personne | Le vécu du travail |
| Regard du formateur porté sur ... | La réussite de la tâche | La personne en tant que telle | Le travail de la personne |
| Rôle de ... | Metteur en scène des tâches : prescripteur et contrôleur | Metteur en valeur d'autrui et de régulateur du groupe | Maïeuticien du travail réalisé et d'intermédiaire dans une construction collective |
| Démarche | Behavioriste | Humaniste et existentielle | Psychodynamique du travail |
| Travaux de ... | Skinner | Rogers, Dewey | Dejours |

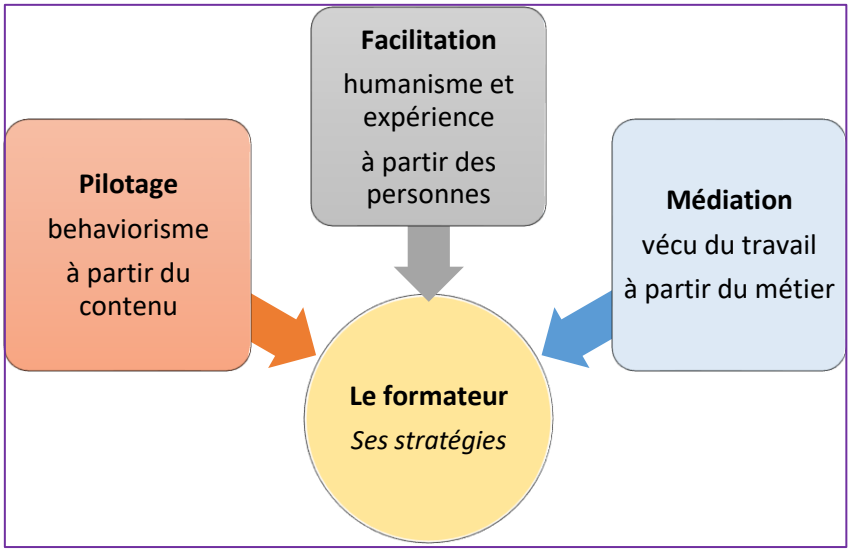



*Figure 12 : Les trois approches de la reconnaissance et les stratégies correspondantes dans les pratiques du formateur-pair*

À côté de l'analyse de l'activité, reste à comprendre ce qui fait que la conception de la formation appuyée sur le contenu, plutôt que sur le métier, perdure. Nous nous proposons de convoquer la théorie de la dissonance cognitive.

## 2.6. Des moyens de réduire la pression de la dissonance cognitive

Pour le psychosociologue américain, Léon Festinger, la dissonance cognitive (1957/2017) apparait dès que deux éléments de cognition d'un sujet – opinions, croyances, valeurs, attitudes – entrent en conflit. Il s'agit donc d'un ajustement à la suite de l'apparition d'un élément qui vient contrarier, voire contredire un élément déjà installé.

C'est ce qui se passe pour les formateurs de notre contexte. Enseignants chevronnés placés en mission de formation, ils doivent s'ajuster au fait que ce ne sont plus des élèves devant eux mais des adultes, professionnels et qui plus est des pairs. Leurs valeurs, leurs connaissances académiques, didactiques et pédagogiques, leurs schèmes d'enseignement, et plus généralement, leurs représentations, sont alors à questionner ; ce qui aura lieu, ou non.

En effet, le besoin de réduire la pression de la dissonance cognitive implique alors une motivation au changement : soit changer de comportement, donc de pratiques de formation, soit changer d'attitude(s) et/ou de conviction(s). Le fait d'être pair va donc être ressenti différemment selon la manière de gérer la dissonance cognitive qu'ils utilisent ; c'est-à-dire le travail qu'ils font, ou non, sur les représentations (Crahay et al., 2010) de leur mission.

# 3. Une problématique autour de la possibilité de genèses instrumentales et la mise en capacité de faire pour des formateurs-pairs en dissonance cognitive

En résumé, pour les enquêtes et les rapports de l'IGEN à ce propos, la FCESD pêche, entre autres, par des pratiques des formateurs encore trop inscrites dans le paradigme behavioriste. Ce qui nous a amené à nous poser trois questions : *1. En quoi cela est-il un problème ? 2. Un formateur peut-il faire autrement ? 3. Qu'est-ce qui les empêche de faire autrement ?* Des réponses d'ordre général sont apportées à ces questions par les travaux de recherche que nous avons convoqués.

Dans notre contexte, le formateur met en activité des stagiaires. Pour les ergonomes, cette activité prend deux formes :

- L'activité productive du stagiaire sur des tâches à effectuer, portant sur des objets à apprendre, à partir des dispositifs proposés par le formateur ;
- L'activité constructive du stagiaire qui rend possible *le développement du sujet en devenir* (Rabardel, 2005 : 13), autrement dit qui l'engage dans un changement de ses schèmes, de ses représentations et de ses pratiques (Crahay et al., 2010)

Pour Pierre Rabardel, les activités productives et constructives sont produites par des genèses instrumentales médiées (Vygotski). L'activité constructive se réalise lorsque les genèses instrumentales sont appuyées sur des formes de médiation réflexives et interpersonnelles. Si elles

n'ont pas lieu dans les formations du paradigme behavioriste, cela expliquerait qu'elles n'ont pas d'impact à long terme sur l'évolution des pratiques des enseignants.

Le formateur devrait pouvoir faire autrement en proposant des dispositifs dans lesquels ces deux formes de médiation sont possibles. Il entrerait alors dans le paradigme de l'homme capable (Ricoeur, 2004/2005; Rabardel, 2005), portant ainsi considération aux stagiaires et leur proposant un développement de leur pouvoir d'agir. Et l'approche par les capabilités (Sen, 1980 ; Fernagu-Oudet, 2014, 2018) précise : le développement du pouvoir d'agir passe par la « mise en capacité de faire », en donnant accès à des facteurs de conversion. C'est-à-dire que la possibilité de transfert et de développement professionnel ne peut se réaliser que si les capacités potentielles du sujet rencontrent les ressources proposées par l'organisation de la formation, l'environnement.

Pour les stagiaires, l'environnement comprend le formateur et ses stratégies, avec comme point de départ ses motifs et intentions. Le formateur est donc une ressource *a priori*, par ses connaissances et les compétences qu'il a développées mais aussi, par la manière dont il agence les dispositifs et sa manière de les mettre en œuvre. De plus, si Rabardel a essentiellement travaillé les genèses instrumentales sur des objets techniques, Pierre Pastré en a généralisé l'utilisation dans des environnements dynamiques et complexes, en particulier sur l'activité enseignante (2007b : 90). Nous nous permettons donc de la faire notre dans notre contexte. La question devient alors : *le formateur, au travers de ses stratégies et les dispositifs qu'il propose, est-il une ressource utilisable pour les stagiaires afin de leur permettre des activités constructives ? Autrement dit, en quoi les pratiques du formateur-pair constituent des obstacles ou des leviers à la mise en capacité de faire des stagiaires ?*

Une partie des réponses à la seconde question tient, comme on l'a vu, au contexte spécifique de la formation continue des enseignants dans le second degré, à dominante académique et/ou didactique. Mais nous pensons qu'une autre partie de la réponse est à chercher dans le fait que les formateurs sont eux-mêmes des enseignants, reconnus experts dans cette fonction et le plus souvent fins connaisseurs de travaux de recherche concernant leurs thématiques d'intervention.

Or, en face de lui, les stagiaires sont ses pairs professionnels et non des élèves. Le formateur va donc devoir réduire la pression due à cette dissonance cognitive (DC) latente. Les travaux de Leon Festinger (1957/2017) à ce sujet montre que, soit il change de comportement en transformant ses représentations et ses pratiques ; soit il propose à ses collègues ce qu'il sait faire, en utilisant des processus d'enseignement-apprentissage, tout en justifiant, a posteriori, ces représentations et ces pratiques par différents arguments qui lui permettent de réduire la pression de la DC. Identifier comment ils la gèrent pourrait nous donner des pistes pour comprendre s'il y a des liens entre cette gestion et le fait qu'ils utilisent des pratiques-leviers ou des pratiques-obstacles ; et dans un deuxième temps ce qui empêche ces formateurs aux pratiques-obstacles d'en changer ; et ainsi pouvoir proposer quelques pistes pour la formation de formateurs, conformément à notre démarche de didactique professionnelle.

En nous centrant sur les pratiques des formateurs, nous pensons pouvoir trouver des réponses à nos **questions de recherche** : *Quels sont les motifs ou les intentions, les représentations présidant aux choix de dispositifs et aux mises en œuvre de stratégies du formateur-pair qui signent des réductions différentes de la pression due à la dissonance cognitive ? En quoi ces différences de pratiques du formateur-pair constituent des obstacles ou des leviers à la mise en capacité de faire des stagiaires ?*

**Nous cherchons à comprendre comment la gestion, par le formateur-pair, de sa dissonance cognitive intervient dans les possibilités de genèses instrumentales que ses pratiques permettent, ou non, aux stagiaires.**

Notre problématique peut s'illustrer par le schéma suivant (figure 13) :

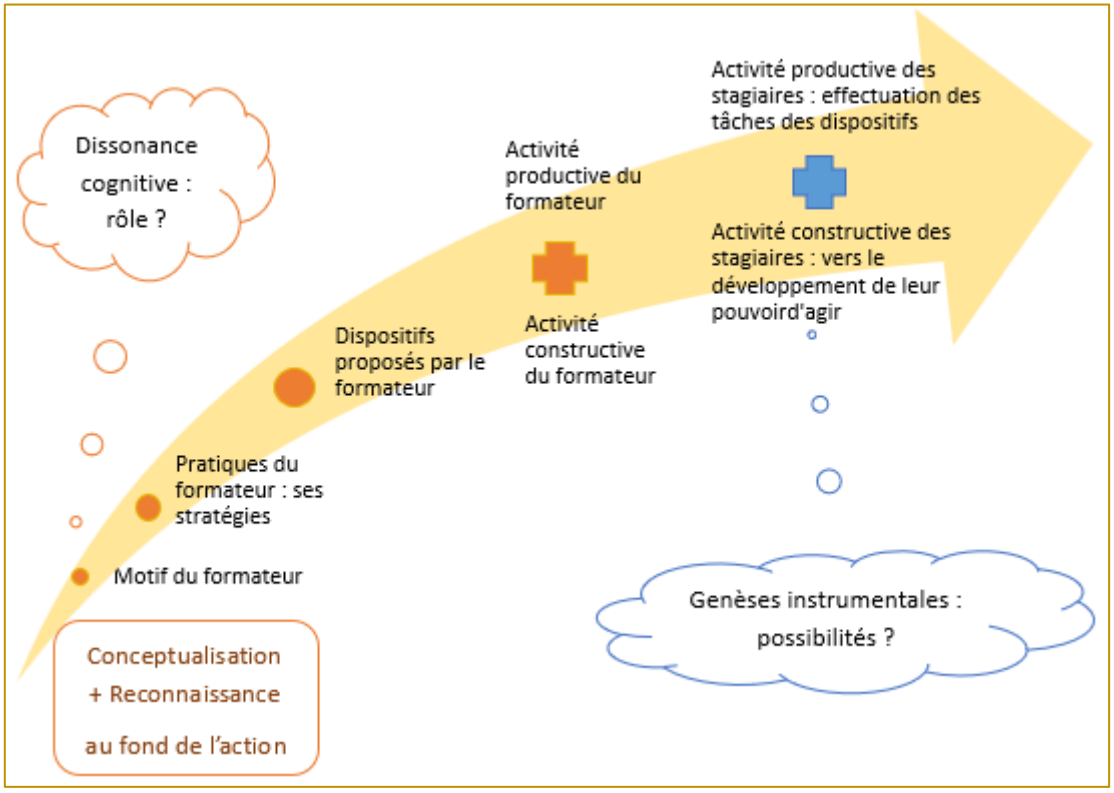



*Figure 13 : La place de notre questionnement dans une action du formateur impliquant une action des stagiaires*

Pour répondre aux questions de notre problématique, nous nous proposons d'en chercher des réponses sur quatre études de cas concernant des formateurs confirmés. Suite à nos lectures de la littérature, nous avons choisi quatre variables dont nous voulons identifier des valeurs :

a. Les **motifs et intentions** de l'action du formateur ;
b. Les **représentations** du formateur concernant la formation, les stagiaires, son rôle et l'objet de la formation
c. Les **stratégies** au travers des dispositifs (artéfacts pour les stagiaires) mis en œuvre par le formateur ;
d. La gestion des tensions, qui illustre les **adaptations** dans les interactions avec les stagiaires.

Les hypothèses que nous cherchons à documenter et à vérifier sont alors :
**Hypothèse 1 – Nous pouvons identifier deux combinaisons distinctes de valeurs des variables qui signent deux types de pratiques de formation, enseigner à ses collègues ou les mettre en capacité de faire.**

**Hypothèse 2 – Un formateur-pair qui met ses collègues en capacité de faire gère sa dissonance cognitive en se séparant de ses pratiques enseignantes.**

**Hypothèse 2bis – Un formateur-pair qui enseigne à ses collègues gère sa dissonance cognitive en gardant des pratiques enseignantes, tout en se justifiant.**

**Hypothèse 3 – Les pratiques d'un formateur-pair qui met ses collègues en capacité de faire sont un levier donnant aux stagiaires la possibilité de développer leur pouvoir d'agir.**

**Hypothèse 3bis – Les pratiques d'un formateur-pair qui enseigne à ses collègues sont un obstacle potentiel à la mise en capacité de faire des stagiaires.**

Autrement dit : La première est qu'il existe deux groupes de valeurs pour chaque variable, réparties dans deux catégories exclusives de pratiques, une qui correspond à enseigner à ses collègues et l'autre à les mettre en capacité de faire ; puis que ces deux catégories de pratiques correspondent aux deux manières de gérer la dissonance cognitive ; et enfin que ces pratiques génèrent soit des obstacles soit des leviers pour l'évolution pérenne des pratiques enseignantes.

Pour vérifier les hypothèses, dans une visée compréhensive, nous choisissons une méthode inductive : du qualitatif des études de cas au quantitatif d'un questionnaire. Nous avons besoin, dans un premier temps, d'identifier des valeurs pour les quatre variables choisies.

Nous adoptons une démarche qualitative dans une visée compréhensive de l'organisation de l'activité mentale de quatre formateurs. Il s'agit d'identifier leurs actions puis leurs motifs-intentions et les couplages schème/situations, ainsi que les concepts qui organisent ses actions. Les modèles opératifs des cas étudiés permettront d'en déduire une ou plusieurs structure(s) conceptuelle(s) de la situation de formation.

Nous procédons en trois étapes : le recueil des données par un protocole de trois entretiens successifs, leur transcription et l'analyse du corpus dans le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action, complétée par le cadre de la reconnaissance réciproque et celui des approches de la reconnaissance au travail. Nous interpréterons ensuite les résultats selon la théorie de la dissonance cognitive et nous envisagerons les conséquences des pratiques des formateurs pour les possibilités de genèses instrumentales que les dispositifs proposés – et leur mise en œuvre – offrent aux stagiaires.

Les résultats des études de cas permettrons de concevoir un questionnaire pour chercher à préciser la partie qualitative ; il sera soumis à des formateurs concernés, si possible au niveau national. Enfin, pour aller au bout de la démarche de didactique professionnelle, nous proposerons des pistes d'actions de formation de formateurs dans une visée de « mise en capacité de faire » des stagiaires, à partir des résultats des études de cas.

Cette méthodologie utilise des méthodes qualitatives et quantitatives. Elles reposent sur des croisements de cadres théoriques variés venus de domaines de recherche différents que sont la psychologie cognitive, la psychologie du travail, la psychosociologie, la philosophie, les sciences de la gestion. Nous imaginons que malgré les limites de l'étude, elle pourra permettre de **comprendre comment la gestion de la dissonance cognitive du formateur-pair intervient dans les possibilités de genèses instrumentales que ses pratiques permettent alors, ou non, aux stagiaires.**

# PARTIE 2 – VERS DES ÉTUDES DE CAS : MÉTHODOLOGIE

*Est une action ce qui a produit un résultat, à travers une succession d'étapes ordonnées pour l'atteindre, à l'aide des moyens adéquats pour y parvenir. Toute action a eu un début, un déroulement, un résultat final.*
*(Vermersch, 2018 : 68 )*

## INTRODUCTION DE LA PARTIE 2 – UNE MÉTHODOLOGIE COMPRÉHENSIVE DANS UNE DÉMARCHE DE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

Dans cette étude, nous nous intéressons à l'activité de travail et à l'activité mentale du formateur au travers de ses pratiques, en considérant les pratiques dans leur ensemble, y compris dans la conception des séances. Plus précisément, nous cherchons à comprendre comment la gestion, par le formateur-pair, de sa dissonance cognitive intervient dans les possibilités de genèses instrumentales que ses pratiques permettent, ou non, aux stagiaires.

Nous rappelons le cadre général dans lequel nous nous sommes placée :

> *l'analyse des pratiques professionnelles confronte le chercheur à l'analyse de « modes de transformation du réel » (Barbier, 1996), c'est-à-dire de l'activité humaine. Il s'agit d'étudier une action humaine qui se déroule dans le temps, qui est singulière et intentionnelle et vise l'efficacité. (Marcel et al., ibid. : 137)*

Pour effectuer ce type d'étude, des méthodes diverses existent selon le champ dans lequel se placent l'analyse et sa visée principale. Cette recherche se situe dans le cadre général de l'analyse de l'activité (Léontiev). La démarche est compréhensive (Weber, 1922) et a pour finalité de produire des savoirs en recueillant « *des motivations, des stratégies, des logiques d'action, des argumentations, des représentations* » (Bréchon, 2011). La double visée de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) y ajoute la production de formation.

Or, nous avons choisi quatre variables dont nous voulons identifier des valeurs :

a. Les motifs et intentions de l'action du formateur ;
b. Les représentations du formateur concernant la formation, les stagiaires, son rôle et l'objet de la formation ;

c. Les stratégies au travers des dispositifs (artéfacts pour les stagiaires) mis en œuvre par le formateur ;
d. La gestion des tensions, qui illustre les adaptations dans les interactions avec les stagiaires.

Nous cherchons à vérifier cinq hypothèses liées aux combinaisons de valeurs prises par les variables. N'ayant pas trouvé dans la littérature de méthode à utiliser directement ou à adapter, nous avons bâti une méthodologie qui nous a paru le permette. Cette deuxième partie décrit donc nos méthodes de recueil de données et d'analyse des différents temps de cette recherche. En particulier, nous expliquons nos choix : 1. d'étude de cas ; 2. d'un protocole différent ; 3. de croisements de cadres d'analyse.

## Choix d'études de cas

Le choix d'études de cas dans une recherche compréhensive est un classique (Bréchon, 2011). Les questions qui se posent pour obtenir une validité interne suffisante et limiter le besoin de validité externe par d'autres moyens, sont de plusieurs ordres. Nous en retenons trois. Tout d'abord, observer ou s'entretenir ? Nous avons tenu compte de la difficulté d'observer la préparation des modules de formation qui limitait de fait l'observation aux interactions et appauvrissait l'étude ; de plus, la Covid 19 et des confinements successifs ont interdit ou limité les déplacements et la tenue de formations sur la période concernée. De plus, notre parcours professionnel d'enseignante, depuis 1983, nous a amené à être stagiaire dans des formations de notre contexte ; puis nous avons conçu et animé des formations de tous genres pendant une vingtaine d'année ; enfin, nous avons été chargée d'études au Bureau de la formation de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) en fin de carrière. Nous pensons ainsi connaitre de façon détaillée, et de plusieurs points de vue, le travail du formateur. Cela nous a permis de postuler qu'un protocole sans observation préalable ne nuirait pas à la compréhension des pratiques du formateur-pair et que débuter par un entretien d'explicitation apporterait, dès le début, des éléments-clés précieux pour notre premier cadre d'analyse, la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996), même s'ils sont issus de deux champs différents de la psychologie. Mais nous sommes consciente du biais de confusion entre activité et discours sur l'activité dans l'analyse des entretiens (Grangeat et Munoz, 2006 : 80). Le choix du protocole nous parait le limiter.

Ensuite se pose la question de la variété des contextes étudiés pour former un panel assez représentatif du contexte d'exercice de la mission. Nos données ont été recueillies auprès de quatre formateurs d'enseignants du second degré, expérimentés en formation continue. Ces deux femmes et deux hommes enseignent dans des disciplines différentes, en Ile de France et en province, en collège ou en lycée. Ils interviennent sur des formations académiques ou sur des FIL ; dans leurs disciplines ou sur des thèmes transversaux ; avec des stagiaires volontaires ou non ; dans des lieux différents ; sur des durées différentes.

Enfin, nous avons à nous demander à quel moment le nombre de cas étudié est suffisant. Les analyses des pratiques des deux premiers formateurs se sont révélés intéressantes mais se devaient d'être complétées. Et, en effet, ces compléments par les analyses des pratiques de deux autres formateurs ont permis de faire apparaitre un résultat qui parait probant puisque vérifié sur trois études de cas (Yin, 1981). Avec l'accord de notre directrice de thèse, nous n'avons donc pas estimé nécessaire de travailler sur des études de cas supplémentaires. Cependant, nous avons choisi de réaliser un questionnaire pour en vérifier la généralisation possible, à partir des bilans intercas ou, au pire, d'en préciser les résultats.

## Choix d'un protocole de recueil de données

Nous avons suivi la méthode de Pierre Pastré (1999a, 2007a, 2011a/2018), inspirée de Paul Ricoeur (1983b, 2004/2005) : la refiguration de l'intrigue de l'action située avec ses trois dimensions épisodique, d'intelligibilité et transformative. Notre protocole de recueil de données se compose donc de trois entretiens menés en présence ou à distance, sur une période de deux à trois mois. À des fins de co-analyses, les transcriptions et enregistrements des entretiens ont été envoyés à l'enquêté avant l'entretien suivant.

Nous avons suivi Vermersch (1994) dans le fait de commencer par un entretien d'explicitation (EDE). Il permet au chercheur de repérer, dans les allers-retours inévitables du récit premier et complété ensuite, des composantes du travail réalisé et la chronologie de l'intrigue à reconstituer. Ainsi, compte-tenu de nos formations à ce type d'entretien, il nous a paru pertinent de commencer par recueillir la *« parole en première personne* » (Maurel, 2008 : 3). Ce que permet l'EDE, tout en évitant les questions intrusives qui pourraient provenir de notre interprétation. Pratiquant l'EDE depuis une vingtaine d'années, nous connaissons son efficacité pour inciter au récit des actions et aider à en dévoiler le vécu subjectif, voire un premier décryptage du sens (Faingold, 2020).

Ce vécu est alors analysé conjointement dans un entretien d'auto-confrontation visée de didactique professionnelle (EA-CDP) (Numa Bocage, 2020) sur l'EDE. La première question concerne les ressentis, de manière à donner la possibilité de les évacuer lorsque le formateur n'a pas eu, auparavant, l'occasion de pratiquer un EDE. Nous entrons ensuite dans le questionnement sur le contenu du discours de l'EDE. Nous terminons en proposant notre propre analyse sous forme de schéma qu'il peut commenter, amender, transformer. C'est un support de la dimension d'intelligibilité (Pastré, 1999a).

Le troisième entretien, bilan rétrospectif et réflexif (Pastré, 1999a), permet de questionner les pratiques et leurs effets sur les stagiaires. il s'agit de passer de la prise de conscience des représentations à leur éventuelle transformation (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006).

Par ailleurs, notre terrain est la formation continue des enseignants du second degré en France et ce protocole est adapté à notre expérience professionnelle. Celle-ci nous a donné une vision

assez large de la fonction étudiée. Les tâches prescrites nous étaient donc connues avant même les premiers entretiens.

Ce protocole nous a permis de disposer d'un corpus sur quatre études de cas, d'environ quatre heures chacune, que nous avons analysé dans trois cadres.

## Choix de croisements de cadres d'analyse

Pour ces analyses, nous avons croisé plusieurs cadres en commençant par la conceptualisation dans l'action de Gérard Vergnaud pour mettre au jour des couplages schèmes/situations puis les trois ensembles des concepts organisateurs de l'activité mentale des formateurs. Mais il nous a semblé intéressant de compléter ces premiers résultats en utilisant deux cadres autour de la reconnaissance.

Tout d'abord un cadre philosophique, celui de la reconnaissance réciproque d'Axel Honneth (2000/2013) repris par Paul Ricoeur (2004/2005), qui nous a amené à définir une grille de cinq dimensions : reconnaitre autrui ; faire reconnaitre autrui par les autres ; faire reconnaitre des conditions d'ajustement des pratiques ; être reconnu par autrui ; se reconnaitre. Les principes normatifs de cette reconnaissance, la confiance, le respect et l'estime sociale, sont des attentes de reconnaissance réciproque ; concernant le formateur, ils deviennent intentions de l'activité pour soi et motifs pour autrui ainsi que pour l'objet de l'activité de travail.

Puis, nous nous sommes placée dans un cadre de sciences de la gestion avec les travaux de Brun et Dugas (2002) sur la reconnaissance au travail ; ils définissent, en les détaillant, quatre approches. Nous n'avons pas retenu la quatrième, liée à l'éthique, car il nous semblait que pour les formateurs de l'étude, elle n'allait pas être mise en question. Nous avons gardé le Pilotage appuyé sur le behaviorisme de Skinner, la Facilitation, approche humaniste et existentielle basée essentiellement sur les travaux de Carl Rogers et la Médiation, venant de la psychodynamique du travail de Christophe Dejours. La première s'appuie sur le contenu, la deuxième sur la personne et la troisième sur le vécu du métier. Ce qui nous a donné une deuxième grille pour catégoriser les stratégies.

Les deux grilles obtenues ont été appliquées à une réduction du corpus par les règles d'action. La première a été aussi utilisée sur les concepts en acte identifiés.

Nous avons également cherché, dans les discours, les ratios des occurrences des pronoms « eux » et « nous » afin de les mettre en lien avec les stratégies identifiées.

Nous n'en sommes pas là et nous commençons par expliquer comment nous avons recueilli nos données.

# CHAPITRE 1 – DES ÉTUDES DE CAS AVEC UN PROTOCOLE DE RECUEIL DE DONNÉES EN PLUSIEURS ÉTAPES

*L'interprétation est présente à toutes les étapes du travail sur corpus :*
*interprétation a priori au moment de la constitution du corpus, et avec la conception des opérations d'analyse à pratiquer ;*
*interprétation a posteriori pour l'exploitation des résultats produits.*
*(Cours de Véronique Bourhis, Master 2 REDEF, 2017-2018)*

## Introduction du chapitre 1

Dans un premier temps, nous suivons le méthodologiste Yin (1981) qui explique les conditions dans lesquelles des études de cas sont recommandées mais aussi leur nombre afin que l'enquête soit d'une bonne validité interne et limite l'utilisation d'autres méthodes pour une validation externe. Puis nous rendons compte du caractère que nous voulons éthique de cette recherche.

Nous détaillons ensuite le choix de la population et notre ambition de la construire aussi variée que possible, tant dans les expériences d'enseignants que dans les formations menées.

Puis, nous présentons notre protocole qui, dans une démarche compréhensive, adopte une méthodologie qualitative d'enquête par entretiens. Trois entretiens, menés avec chaque professionnel, ont pour objectifs d'une part de rendre compréhensible l'activité du formateur pour le chercheur, et d'autre part d'amener les professionnels à produire de l'activité cognitive sur leur propre activité.

Nous mettons, très humblement, nos pas dans ceux de Pastré (1999a). En effet, bien que les terrains soient différents, nous utilisons un dispositif en trois entretiens qui prend appui sur la notion d'intrigue développée par Ricœur (1983, 2004). Elle permet au professionnel de reconstruire l'histoire pour se l'approprier et éventuellement la généraliser. Dans le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action et dans la démarche de la didactique professionnelle, le protocole utilisé se propose donc, en plusieurs étapes, d'utiliser *« la continuité profonde entre l'agir et l'apprendre* » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006 : 145). Il s'agit d'analyser le travail d'un formateur d'enseignants du second degré (formation continue) et son activité mentale, à des fins de compréhension et de son éventuel développement professionnel par co-élaboration du sens de l'activité.

Nous cherchons à recueillir les actions, et donc les pratiques, les plus habituelles des formateurs. Nous proposerons donc comme point de départ à l'enquêté : « *d'évoquer un moment de pratique professionnelle où tu es entré.e en relation avec le groupe de stagiaires de manière*

*satisfaisante de ton point de vue. »* Pour Nadine Faingold (ibid. : 59) : « *Le choix d'un moment par le sujet est inconsciemment guidé par une « aimantation » à partir du sens sous-jacent.* » Elle est le gage d'un engagement de sa personne dans l'entretien. Nous postulons que, bien que faisant partie de déclarations de l'interviewé, les descriptions apporteront suffisamment d'éléments susceptibles de permettre d'analyser d'une part, le travail dans la fonction étudiée et d'autre part, l'activité mentale du professionnel ; et par ailleurs, à partir d'un *grain d'émotion* (Faingold, ibid.), le décryptage du sens pour le professionnel, donne accès *au fond de l'action* (Vergnaud, 1996). Nous faisons le pari de l'intérêt de ce protocole, en ce que la position de parole incarnée permet la mise au jour de détails de l'activité non nécessairement visibles à l'observation et permet rapidement une compréhension assez fine pour le chercheur ainsi que la production de sens pour le professionnel. D'autant plus que nous nous utiliserons le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action pour analyser les entretiens. Avant cela, nous expliquons en détail le déroulement des entretiens. Nous verrons ensuite comment nous avons transcrits ceux-ci afin d'obtenir le corpus de douze transcriptions d'entretien.

## 1.1. Le choix des études de cas et de la population

### 1.1.1. Des études de cas pour comprendre et proposer

Pour le sociologue méthodologiste américain Robert K. Yin (1981 : 98), certaines occasions rendent les études de cas particulièrement utiles : *an empirical inquiry must examine a contemporary phenomenon in its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident*. Nous dirons que l'une des difficultés de cette enquête réside effectivement dans le fait qu'il parait délicat de questionner directement les pratiques alors même que l'on s'adresse à des professionnels des processus d'enseignement-apprentissage. Le biais de conformité pourrait leur faire cocher des réponses qu'ils imagineraient attendues. Ce qui fausserait totalement le traitement des données. D'autant plus que :

> *However, if one is desirous of answering "how" and "why" questions instead of or in addition to questions of frequency, case studies are the more appropriate strategy in short, the use of case studies allows one to examine the knowledge utilization process, and ultimately to recommend and design appropriate policy interventions. (idem, 100)*

Pour ce qui nous concerne, l'étude de cas permet, de décrire et d'expliquer par une analyse en profondeur qui tient compte du contexte. Elle ne permet pas d'envisager ni une validité externe, ni une généralisation. Mais, menée avec rigueur, elle assure une bonne validité interne (Gagnon, 2005). En particulier, le fait de procéder à trois entretiens avec la même personne permet de limiter les malentendus dus à l'interprétation inévitable des transcriptions des premiers entretiens (Beaud et Weber, 2010 : 215). C'est pourquoi procéder à des études de cas nous a semblé particulièrement adapté pour répondre aux questions de notre problématique, sous réserve de travail rigoureux.

Quant au nombre de cas à enquêter, là encore R.K. Yin nous a incité à commencer avec deux puis quatre cas, dans l'idée d'étendre ensuite les cas jusqu'à que des éléments significatifs apparaissent dans au moins trois cas.

> *The most common multiple-case design analogous to these small-n experimental designs is a direct replication design (Hersen and Barlow, 1976: 327-356). For such a design, the use of three or four cases has been found sufficient; once a phenomenon has been shown to occur in all cases, the concluding step is to develop a general explanation or synthesis across the cases. The results may later lead to the selection of further cases which establish the variability of conditions (external validity) under which the predicted phenomenon occurs, and such a design may be considered a systematic replication design (Hersen and Barlow, 1976). (idem ,102)*

L'auteur nous propose de vérifier alors les résultats de ces études de cas sur d'autres cas à de fin de généralisation. Nous avons choisi d'envisager cette validité externe par un questionnaire construit à partir des résultats des études de cas, envoyé aux formateurs concernés. Ce sera l'objet de la partie 5.

### 1.1.2. Des études de cas éthiques

Il nous semble que l'observation des pratiques sur le terrain a pour intérêt, entre autres, de créer un espace commun qui permet l'installation de la confiance nécessaire pour obtenir un corpus utilisable et intéressant. Ayant assisté à la séance, le chercheur a, en quelque sorte, été témoin, voire a pu vivre en partie, ce qui a été proposé par le sujet. En contrepartie, c'est un des biais des études de terrain : un glissement possible de la confiance à la connivence. Même si nous ne faisons pas d'observation, nous pointons ici une limite tenant au choix des formateurs de l'enquête. En effet nous avons choisi quatre formateurs de nos connaissances, pour les qualités humaines et les compétences dont nous avons été témoin. Et par ailleurs, ils nous connaissent, savent que nous connaissons bien cette fonction et ils nous font confiance. Biais qui peuvent avoir comme conséquence la volonté de nous faire plaisir en allant dans une voie qu'ils supposeraient nous intéresser, voire de cacher ce qu'ils penseraient comme pouvant nuire à notre travail de recherche. C''est pour cette raison que nous ne rentrerons pas dans le détail en leur présentant la recherche.

Un autre biais concerne les idées préconçues que nous pourrions avoir, en tant que formatrice, sur telle ou telle pratique décrite. Il nous faudra garder en tête notre positionnement d'apprentie-chercheure et ne pas céder à la critique de réaction née d'un désaccord de principe. Nous chercherons alors à appuyer ces ressentis, basés sur notre expérience, sur nos cadres d'analyse et d'interprétation : ne pas les balayer d'un revers de main sur le clavier mais chercher à comprendre, au travers des cadres convoqués, en quoi cette pratique aura pu nous heurter, en ayant aussi confiance en nos compétences.

Enfin, tout au long des trois entretiens du protocole, les analyses seront partagées, non imposées et le choix des formes d'entretiens du protocole va bien dans le sens d'une écoute empathique (Porter, Rogers), accueil inconditionnel de la parole de l'autre.

Reste une difficulté que nous entre-apercevons : il y a de grandes chances, en suivant les conclusions du CNESCO, que les pratiques de certains se révèlent comme des obstacles au développement des stagiaires. Or, nous leur présenterons la recherche comme une étude des pratiques des formateurs. Il nous semble alors indispensable de garder leurs identités non accessibles : les enregistrements ne seront pas rendus publics, les transcriptions ne comporteront pas d'éléments susceptibles de les faire reconnaitre et bien sûr leurs prénoms seront changés. Nous avons « pseudonymisé[9] », *le traitement de données à caractère personnel de telle façon que celles-ci ne puissent plus être attribuées à une personne concernée précise sans avoir recours à des informations supplémentaires.* En effet, l'application du règlement général sur la protection des données (RGPD), entré en application le 25 mai 2018, concerne : « *Les données directement identifiantes : nom, prénom, adresse, photo, voix, etc. et les données indirectement identifiantes : un numéro de téléphone, le croisement d'informations ...* » (guide RGPD du CNRS, 2021 : 11). Par ailleurs, les consentements *libres, spécifiques, éclairés et univoques* (idem : 24) ont été obtenus oralement, parfois hors enregistrement, à chaque entretien.

Nous voyons maintenant le choix du terrain et de la population.

## 1.1.3. Choix du terrain et de la population

### *1.1.3.1. Un choix varié de population*

Nous avons choisi d'élargir le plus possible la population et le terrain puisque seules des variables d'ancienneté leur sont communes, afin qu'ils aient une expérience suffisante de la fonction. Les autres variables concernent les caractéristiques de la formation, celles des participants et bien entendu celles du formateur.

Pour vérifier ou infirmer nos hypothèses, nous rencontrons quatre formateurs. Tenant compte des différents types de formation possibles, nous choisissons de travailler sur trois variables du *contexte* : le lieu de la formation, le degré d'implication attendu/demandé aux stagiaires dans un changement de leurs pratiques et le public des stagiaires, selon leur discipline et leur degré de volonté dans le fait de participer. Il se trouve que pour les modules qui ont fait l'objet de récits, le nombre de participants était identique (une vingtaine). Les quatre formateurs rencontrés ont à peu près le même âge et la même ancienneté dans la formation, ils sont deux hommes et deux femmes, deux en région parisienne, deux dans des académies de province différentes.

Nous avons retenu plusieurs caractéristiques *personnelles* des formateurs composant la population de la recherche *:* la discipline du formateur et l'établissement d'exercice ; son expérience en tant qu'enseignant et en tant que formateur ; comment il s'est formé ; son recrutement, l'accompagnement éventuel par des IA-IPR, et l'obtention du CAFFA.

[9] Les définitions proposées par la CNIL différencient les termes « anonymiser », en attribuant un numéro aléatoire qui change à chaque présentation, et « pseudonymiser », en cachant les données directes et indirectes. Dispositions générales du RGPD : CHAPITRE I - Dispositions générales | CNIL

Nous détaillons maintenant les caractéristiques concernant Nathalie, puis René, Marie et enfin Henri.

#### *1.1.3.2. Nathalie et une FIL sur le tutorat d'élèves*

Nathalie est une femme entre quarante et cinquante ans. Elle enseigne des matières générales dans un lycée professionnel de région parisienne. Elle assure des missions de formation depuis les années 2000, essentiellement sur des thèmes transversaux tout public, en FIL ou en stages académiques. Elle fait partie d'un groupe de formateurs avec qui elle conçoit des maquettes de formation, mutualise et échange. Les formations de formateurs du groupe concernent des analyses de pratiques, des apports de contenus scientifiques ou concrets qui alimentent les contenus de stage et des simulations de dispositifs qui permettent de diversifier les maquettes.

La formation du récit principal est une FIL, en lycée général et technologique, sur le thème du tutorat d'élèves. Sa durée est de trois jours séparés, elle a lieu dans une salle de classe de l'établissement des stagiaires. Ceux-ci sont une vingtaine, enseignants de disciplines variées et deux CPE, tous volontaires.

Dans les autres récits, elle évoque : une FIL sur le travail en équipe dans lequel elle utilise un brise-glace ; une FIL dans laquelle se produit un incident ; une formation académique de trois heures sur l'oral devant soixante participants, professeurs documentalistes et CPE, dans laquelle survient une tension.

#### *1.1.3.3. René et un stage dans sa discipline sur un thème transversal*

René est un homme entre quarante et cinquante ans. Il enseigne l'histoire-géographie-EMC dans un collège de province. Il assure des missions de formation depuis les années 2000, dans sa discipline sur des thèmes transversaux ou en EMC, et des formations tout public en FIL ou en stages académiques. Il fait partie d'un groupe de formateurs disciplinaire avec qui il mutualise et échange. Les formations du groupe sont adossées à la recherche sur la formation ; une fois par an, un chercheur vient travailler avec eux. René anime des ateliers dans un mouvement pédagogique.

La formation du récit principal est un stage académique pour des enseignants de sa discipline en collège ou en lycée, sur un thème transversal, la différenciation pédagogique. Il la coanime avec une collègue spécialisée dans la formation au numérique. Sa durée est d'une journée, elle a lieu dans une salle de classe d'un vieil établissement de centre-ville. Les stagiaires sont une vingtaine, venant de toute l'académie, tous volontaires.

Dans un autre récit, il évoque une FIL, coanimée également, imposée par le chef d'établissement sur l'évaluation.

#### *1.1.3.4. Marie et un stage de didactique de sa discipline*

Marie est une femme entre quarante et cinquante ans. Elle enseigne les arts dans un collège de région parisienne. Elle assure des missions de formation depuis 2010, dans sa discipline sur

des thèmes disciplinaires ou transversaux, en FIL ou en stages académiques. Elle supervise également les tuteurs des nouveaux enseignants de sa discipline. Elle fait partie de plusieurs groupes de formateurs avec qui elle conçoit des maquettes de formation, mutualise et échange. Les formations de ces groupes concernent essentiellement des contenus qui alimentent les contenus de stage.

La formation du récit principal concerne des enseignants de sa discipline en collège sur le thème de l'enseignement des compétences. Sa durée est de deux jours séparés, elle a lieu dans la salle de réunion de son établissement. Les stagiaires sont une vingtaine, de profils différents : certains sont en inscription libre, d'autres sont des « public désigné » et encore de nouveaux agrégés pour qui le stage est obligatoire.

Dans les autres récits, elle évoque : une FIL sur l'évaluation qui avait eu lieu la veille du 2e entretien, préparée en modules ; la préparation d'une formation académique didactique de titulaires de première année et de deuxième année (T1 et T2) qui devait avoir lieu en distanciel le jeudi suivant le 2e entretien, coanimé ; une FIL en interdegrés, dans lequel les professeurs des écoles (PE) n'étaient pas avertis ; un stage didactique précédent dans lequel elle avait essayé l'isomorphisme et une situation problème ; une formation de tuteurs de sa discipline, sous le regard de l'IPR.

#### *1.1.3.5. Henri et un stage académique transversal*

Henri est un homme d'une quarantaine d'années. Il enseigne les mathématiques dans un lycée de province. Il assure des missions de formation depuis 2010, sur des thèmes transversaux, en FIL ou en stages académiques. Il travaille avec un chercheur spécialiste de son thème de prédilection. Il anime des ateliers dans un mouvement pédagogique.

La formation du récit principal est un stage académique pour des enseignants de toutes disciplines, en collège ou en lycée, sur un thème transversal, la coopération pédagogique. Sa durée est de deux journées séparées, elle a lieu dans une salle de cours de l'INSPÉ. Les stagiaires sont entre vingt et trente, venant de toute l'académie, tous volontaires.

Étant donné qu'il a dupliqué cette formation une douzaine de fois, le récit se place sur deux de ces stages. Il évoque également des formations sur l'évaluation et sur la mise en œuvre de réforme qui se sont mal passées.

### 1.1.4. Synthèse des contextes des formations décrites ou évoquées

Dans les différents entretiens, nous avons relevé des éléments que nous présentons, en synthèse dans les tableaux 5 et 6 suivants. D'une manière générale, nous entendons par contexte, des caractéristiques multiples à envisager comme :
- *Les caractéristiques de la formation :* la durée ; le public ; le lieu ; le nombre d'inscrits ; la centration sur une dominante académique, disciplinaire ou transversale ; le thème de la formation, suivant qu'il est institutionnel ou non, par exemple s'il s'agit de la mise en place d'une

réforme ; comment et par qui aura été conçue la maquette de la formation, dont les objectifs et les dispositifs prévus.
- *les caractéristiques des participants :* la (les) discipline(s) des stagiaires ; leur(s) lieu(x) d'exercice ; la modalité d'inscription (libre ou inscrits par perdir ou IA-IPR).
- *les caractéristiques personnelles du formateur :* son genre ; sa discipline d'enseignement et son lieu d'exercice ; son expérience en tant qu'enseignant et en tant que formateur ; comment il s'est formé ; son recrutement, l'accompagnement éventuel par des IA-IPR, et l'obtention, ou non, du CAFFA.

*Tableau 5 : Modalités des formations décrites ou évoquées dans les entretiens par formateur*

| ***Formateur*** | ***N°*** | ***Type de stage*** | ***Public*** | | ***Lieu de Formation*** | ***Thème*** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ***Disciplines*** | ***Volontariat ?*** | | ***Degré d'implication des stagiaires*** | ***Titre*** |
| **Nathalie** | N1 | FIL | Diverses | Oui | Établissement des stagiaires : salle de réunion ou salle de classe | Ouverture sur des pratiques externes à la classe | « *Tutorat des élèves* » |
| | N2 | FIL | Diverses | Oui | | Ouverture sur des pratiques externes à la classe | « *Répondre en équipe* » |
| | N3 | Aca | Profs doc et CPE | ? | ? | Ouverture sur des pratiques externes à la discipline enseignée | « *L'oral* » |
| **René** | R1 | Aca | La même que le formateur | Oui | Autre établissement scolaire | Changement institutionnel de pratiques d'enseignement | « *Différencier en xx* » |
| | R2 | FIL | Diverses | Non | Établissement des stagiaires : salle de réunion ou de classe | Changement institutionnel de pratiques d'enseignement | « *Evaluation* » |
| **Marie** | M1 | Aca | La même que la formatrice | Mixte | Établissement du formateur : salle de réunion | Changement institutionnel de pratiques d'enseignement | « *Compétences en xx* » |
| | M2 | FIL | Diverses | Mixte | Établissement des stagiaires : salle de réunion ou de classe | Changement institutionnel de pratiques d'enseignement | « *Une équipe pour évaluer les élèves* » |
| | M3 | Aca | La même que la formatrice | Non | Établissement du formateur : salle de réunion | Ouverture sur des pratiques externes à la classe | Formation de tuteurs |
| | M4 | FIL | PLC + PE | Mixte | Établissement des profs de 6e : salle de réunion ou de classe | Changement institutionnel de pratiques d'enseignement | Interdegrés, cycle 3 |
| | M5 | Évocation d'un stage précédent, le même que M1,mais avec un dispositif isomorphisme-situation problème | | | | | |
| | M6 | Évocation d'un stage aca sur les sciences cognitives | | | | | |
| | M7 | Évocation de sa préparation du stage pour la semaine suivante, T1-T2, aca, disciplinaire | | | | | |
| **Henri** | H1 | Aca | Diverses | Oui | INSPÉ (non EPLE) | Possibilité de changement de pratiques d'enseignement | Coopération en classe |
| | H2 | Même formation que H1, dupliquée | | | | | |
| | H3 | Évocation de formations sur la réforme du collège et/ou sur l'évaluation | | | | | |

*Tableau 6 : Description des formations rencontrées dans les entretiens par modalités*

| ***Variables*** | ***Environnement*** | ***Formateur et numéro de formation*** |
|---|---|---|
| ***Public*** | Stage académique ; même discipline que le formateur, volontaires | René R1 |
| | Stage académique ; même discipline que le formateur et mixage volontaires/désignés | Marie M1,3 |
| | Stage académique ; disciplines différentes, volontaires | Henri H1,2,3<br>Nathalie N2 |
| | FIL, disciplines différentes, équipe du même établissement, volontaires | Nathalie N1<br>Marie M2 |
| | FIL, disciplines différentes, équipe du même établissement, mixage volontaires/désignés | René R2<br>Marie M4 |
| ***Lieu*** | Établissement des stagiaires<br>Salle de réunion ou salle de classe d'un stagiaire | Nathalie N1,2<br>Marie M2,4<br>René R2 |
| | L'établissement du formateur<br>Salle de réunion ou salle de classe du formateur | Marie M1,4 |
| | Autre établissement scolaire<br>Salle de réunion ou salle de classe | René R1 |
| | INSPÉ (non EPLE) | Henri H1,2 |
| ***Degré implication du thème pour les stagiaires*** | +++ : Un changement institutionnel de pratiques d'enseignement | Marie M1,2,4<br>René R2<br>Henri H3 |
| | ++ : Une possibilité de changement de pratiques d'enseignement | René R1<br>Henri H1,2 |
| | + : Une ouverture sur des pratiques externes à la classe et/ou à la discipline enseignée | Marie<br>Nathalie |
| ***Accueil établissement*** | Aucun, machine à café dans le hall | Henri |
| | Salle spécifique d'accueil, café offert par établissement | René |
| | Café offert par établissement dans salle du stage | Nathalie<br>Marie |
| | Café apporté par formateur | Marie M1 |

Transposant la méthode utilisée par Pastré dans des travaux portant sur une activité complexe, nous proposons une étude approfondie des quatre cas, basée sur le concept d'intrigue (Ricoeur).

Nous disposons donc, pour ces études de cas de douze entretiens. Nous en détaillons maintenant le protocole de recueil.

## 1.2. Fondements théoriques du protocole de recueil de données

Nous avons donc choisi d'effectuer une enquête qualitative basée sur un protocole de trois entretiens pour le même enquêté.

### 1.2.1. Détail des étapes du protocole

Nous commençons par un entretien d'explicitation (EDE) qui dure entre une heure et une heure trente minutes. Après transcription, nous reconstituons l'histoire par un synopsis à grains moyens, épisodes par épisodes, afin de pallier le manque de suivi éventuel dans la narration. À partir de la transcription, nous relevons les actions du formateur et les satellites de l'action et ceux de l'émotion qui nous aident sur les premières transcriptions à identifier les composantes des schèmes dans différentes situations. Les éléments-clés sont mis en relation dans un schéma de synthèse se voulant base de discussion pour l'analyse conjointe. De son côté, le professionnel note ses ressentis et son analyse à la suite de l'entretien dont il peut écouter l'enregistrement et lire la transcription « brute » (sans les colonnes d'analyse).

Environ un mois plus tard, ces analyses sont discutées en entretien d'auto-confrontation à visée de didactique professionnelle (EA-CDP) en regard de l'expérience du formateur dans la fonction. Notre schéma est proposé au professionnel, occasion de compléter sa réflexion et de la mettre en mots.

L'entretien est également transcrit et son analyse complète la première, en la précisant et en offrant la perspective d'autres situations, qui confirment ou font apparaitre des invariants dans des classes de situations. Comme à la suite du premier entretien, de son côté, le professionnel note ses ressentis et son analyse, il peut écouter l'enregistrement et lire la transcription « brute ». Il a reçu le schéma coconstruit mis au propre.

Le troisième entretien, entretien bilan de débriefing (EBD), rétrospectif, a lieu environ un mois après. Il s'agit de faire verbaliser les découvertes du professionnel sur sa pratique. Là encore, il précise et apporte des compléments en faisant des liens. Cet entretien est également transcrit et analysé. Par ce temps rétrospectif, nous accompagnons et, en quelque sorte validons, les apprentissages qui s'opèrent ainsi pour le formateur.

En remplaçant l'enregistrement vidéo, habituellement utilisé, par L'EDE dans le dispositif de EA-CDP (Numa Bocage), les étapes deviennent :

a. L'EDE, le temps de récit du vécu subjectif de l'action ;
b. De manière parallèle, le professionnel et le chercheur analysent ; ce dernier aboutit à une synthèse sous forme de schéma ;
c. L'EA-CDP, le temps de retour, de confrontation au contenu de L'EDE et aux deux analyses, en particulier par le biais du schéma à faire évoluer ;
d. De manière parallèle, le professionnel et le chercheur poursuivent leurs analyses.
e. L'EBD, le temps du retour réflexif sur l'effet du dispositif, dans une visée compréhensive pour le chercheur et de développement professionnel pour le praticien.

Le schéma du poster présenté au colloque de la RPDP, le 15 juin 2022, est repris ici (figure 14) avec cette numérotation.

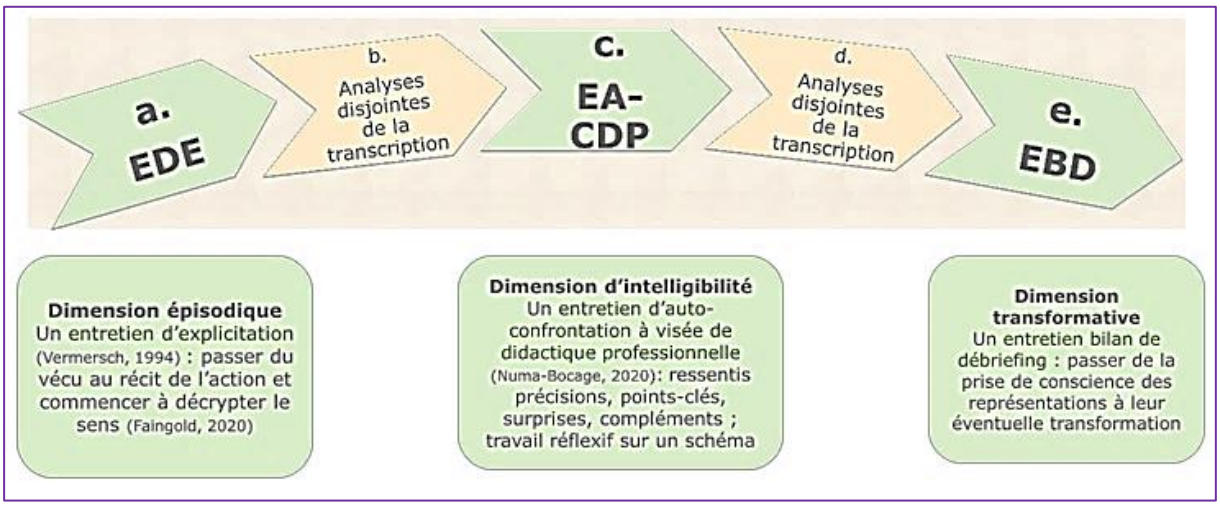



*Figure 14 : Protocole de la phase exploratoire, trois entretiens par professionnel*

Ce protocole est une adaptation de celui utilisé par Pierre Pastré. Nous les mettons en regard maintenant.

### 1.2.2. Un protocole de trois entretiens : re figurer l'intrigue

Nous allons donc nous arrêter quelques instants sur les différents entretiens proposés afin d'expliquer d'où viennent nos choix dans la réalisation de ces études de cas.

Bien que dans un contexte différent, il nous a semblé possible et pertinent de chercher à utiliser l'intrigue comme cadre de recueil pour permettre, au chercheur et au professionnel une analyse dès le départ puis de monter en finesse dans la compréhensions de ses stratégies (Pastré, 1999a) mais aussi de ses motifs, ses représentations et ses adaptations. Compte-tenu du fait que le terrain n'est pas du même type, le cadre proposé par Pastré a dû être aménagé. Nous reprenons le tableau 3, en y ajoutant, en vue de comparaison, les éléments correspondant du protocole de recherche (tableau 7) et nous le détaillons ensuite.

L'EDE est la partie qui relate les passages « du vécu au récit », récit dans lequel le professionnel a déjà choisi d'évoquer tel ou tel fait et d'en passer d'autres sous silence.

La transcription de l'EDE, le découpage en épisodes et l'analyse par les éléments-clés de l'explicitation aident à l'identification des composantes des schèmes et permet ainsi, au chercheur, de commencer à décrypter l'intrigue.

L'EA-CDP est un temps d'affinement de l'analyse de son activité par le professionnel, confronté à son récit et aux questions posées par le chercheur. La proposition d'un schéma de synthèse et la discussion qui en découlent permettent au professionnel de verbaliser des liens entre actions, motifs, savoirs, représentations. Il s'approprie le schéma proposé, artéfact de la mise en réflexivité du professionnel ; celui-ci se transforme alors en instrument (Rabardel, 1995) ;

grâce à cette transformation, l'intrigue se dessine et le professionnel découvre le sens de son activité de manière de plus en plus pointue. Il s'appuie même sur d'autres exemples, donnant de l'épaisseur à ses invariants opératoires, ses savoirs d'action ou ses savoirs-être.

*Tableau 7 : Comparaison des modalités d'analyse de l'activité sur fond d'intrigue*

| | | **Dispositif Pastré** | **Protocole de la recherche** | **Intrigue** |
|---|---|---|---|---|
| *Visée pour le professionnel* | | Professionnalisation | Développement professionnel | Reconstituer l'histoire |
| *Entretien 1* | | E1 | EDE | Dimension épisodique : la succession des épisodes |
| | Individuel / collectif | Individuel | Individuel | |
| | Mené par | Le chercheur | Le chercheur | |
| | Demandes | Faire le récit de la séance<br>Repérer les moments critiques | Raconter un temps de pratique jugé satisfaisant | |
| | Appui<br>Qui permet de … | Se souvenir<br>Passer du vécu au récit<br>Formuler des hypothèses | Évoquer l'action pré-réfléchie : vécu de l'action et premiers décryptages du sens | |
| *Entretien 2* | | E2 | EA-CDP | Temps de l'analyse de l'activité<br><br>Dimension d'intelligibilité : le sens de l'activité |
| | Individuel / collectif | Individuel | Individuel | |
| | Mené par … | Le chercheur | Le chercheur | |
| | Demandes | Commenter la séance par rapport à des enregistrements de l'évolution des variables | Verbaliser ses ressentis<br>Compléter par d'autres moments<br>Réagir sur les propositions du chercheur | |
| | Appui<br><br>Qui permet de … | Expliquer pour comprendre<br>Vérification des hypothèses énoncées<br>Refiguration : intrigue | Co-construction du schéma de synthèse<br>Reconstitution de l'intrigue | |
| *Entretien 3* | | Débriefing rétrospectif | EBD | Temps d'institutionnalisation des découvertes |
| | Individuel / collectif | Collectif | Individuel | |
| | Mené par | L'instructeur : validation | Le chercheur : mise en réflexivité | |
| | Demandes | Mise en commun<br>Bilan des connaissances acquises | Bilan rétrospectif et projection | |

Le chercheur poursuit ensuite sa démarche compréhensive en complétant ses premières analyses des composantes du schème par ce qui vient d'être mis au jour. Il peut maintenant analyser les concepts selon leurs trois ensembles (Vergnaud, 1996).

L'EBD vient clore le protocole ; il s'agit d'aider le professionnel à passer de l'intrigue liée à une situations à une généralisation éventuelle qui permettra des adaptations dans d'autres situation ; ce qui n'est autre que le développement du pouvoir d'agir .
Il s'agit d'identifier :

*« trois indices attestant d'un processus de développement en cours : la place jouée par la réflexivité, la capacité qu'a un sujet à « désinguláriser » une situation, sa capacité à réorganiser ses ressources quand il est confronté à une situation nouvelle. » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 : 157-158)*

Nous proposons maintenant de détailler les déroulements de ces différentes étapes.

## 1.3. L'entretien d'explicitation : mises au jour d'éléments signifiants

### 1.3.1. Un questionnement précis qui s'aligne sur les dires de l'interviewé

Avant de débuter l'entretien, un contrat de communication est passé pour que *« la personne accepte de mettre en mot son univers intérieur.* » (Faingold, ibid. : 61) Il porte d'une part sur la confiance par la confidentialité (ici l'anonymat), le non-jugement, la bienveillance et le respect. Ce qui peut se vérifier par le fait que personne ne se sente à aucun moment en position de se justifier. (idem.) Il concerne d'autre part les buts de l'entretien pour le chercheur et pour le professionnel, ici le recueil des donnée à des fins de recherches. L'anonymat explique la constitution du corpus par les transcriptions des entretiens et non par les enregistrements audios.

*il ne s'agit pas seulement de recueillir des commentaires, de dérouler un récit déjà connu, mais de permettre à l'interviewé d'interroger le vécu réel et de décrire finement son expérience singulière, de revenir sur le passé avec tous les brouillages potentiels qui affectent la perception de ce vécu*. » (Cesari Lusso et Snoeckx, 2015 : 41).

Après un temps de récit, le questionnement vise ces éléments pré réfléchis de l'action et se bâtit sur les mots que l'interviewé emploie. Il nécessite une attention forte, non seulement aux termes, mais aussi à tout ce qui concerne le non-verbal, position du corps, regard d'évocation, gestes signifiants. Cette attention multidirectionnelle a pour objet de saisir les moments, parfois fugaces, *de position de parole incarnée* (Vermersch, 1994), signé par le ralentissement du discours ainsi que, parfois, par l'apparition d'émotion, signe de la présence d'un sens identitaire fort, sous-jacent.

Dans le récit apparaissent des satellites de l'action (figure 15), qui sont de l'ordre du contexte de l'action, ou du but de l'action ou encore des savoirs sous-jacents ; les autres sont considérés comme des commentaires (Vermersch, ibid.) Certaines questions ciblées permettent également d'y avoir accès.

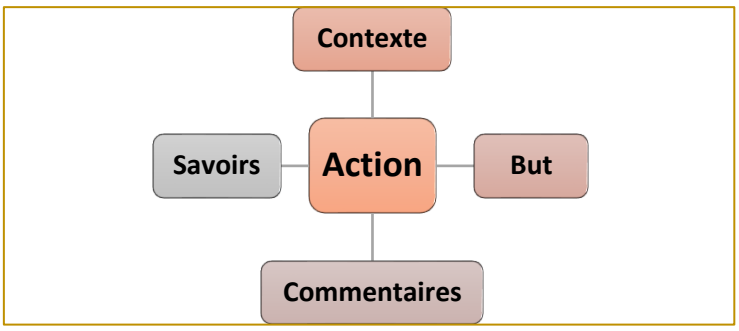



*Figure 15 : Les satellites de l'action, d'après Vermersch (Faingold, ibid. : 33)*

D'autres questions permettent d'identifier les prises d'information et les prises de décision. Selon le modèle de structure de l'action TOTE (*Test – Operation – Test – Exit) (Miller, Galanter, Pribram, 1960)*, (voir figure 16), chacune d'entre-elles peut être considérée comme le résultat d'une prise d'information par l'un des cinq sens, suivie d'une identification de la situation ; la prise de décision se base alors sur les ressources internes ou externes et l'action peut être effectuée ; une nouvelle prise d'information a alors lieu et provoque soit une nouvelle boucle si besoin, soit la sortie de la boucle vers une nouvelle action.

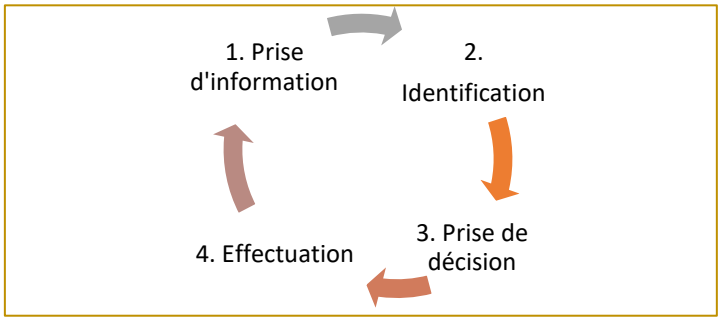



*Figure 16 : Boucle de structure de l'action, modèle TOTE*

Nous notons que ce questionnement, habituel en entretien d'explicitation, permet de révéler les différents types d'opérations mentales, verbales, gestuelles, d'orientation et de contrôle.

## 1.3.2. L'émotion comme signe de présence de sens

### *1.3.2.1. Le décryptage du sens*

Remarquons que Vermersch (ibid. : 5), s'il a essentiellement développé une « *approche de l'action dans sa dimension procédurale et l'intérêt pour la description des actes mentaux* », cherche également à lui faire rencontrer « *l'élucidation du sens d'un vécu particulier* ». Celle-ci a été étudiée en particulier en Amérique du Nord mais Nadine Faingold a creusé cette entrée, comme nous allons le voir dans le point suivant. Nadine Faingold nomme "entretien de décryptage",

> *« la technique de questionnement qui vise non plus seulement la description de l'action, ce qui est le propre de l'entretien d'explicitation, mais également l'émergence et la mise en mots du sens pour le sujet de la teneur émotionnelle du vécu évoqué. » (ibid. : 34)*

Il apparait que le choix, par le professionnel, d'une situation à évoquer, est sous-tendu par l'intérêt qu'elle suscite en lui de manière non nécessairement conscientisée, « *comme si l'inconscient faisait émerger parmi la multitude des situations possibles, celles qui incarnent le plus authentiquement ce qui fait sens.* » (idem : 59) Soit qu'elles lui posent confusément question, soit qu'elles ont fait fortement monter son estime de lui-même, il reste à l'intervieweur à guetter le moment où l'émotion affleure afin de proposer un développement de L'EDE vers la mise en mot du sens. Pour Nadine Faingold (idem : 74),

> *À travers la mise en mots de la signification subjective des moments clé, on peut ainsi faire émerger les croyances et les valeurs qui donnent sens aux stratégies du sujet sur la base d'une cristallisation identitaire, c'est-à-dire d'une identification à des messages structurants relevant de son histoire. Il s'avère que, dans les différents entretiens de décryptage menés au cours des recherches, les moments choisis correspondent, après focalisation sur l'instant le plus important, le « moment du moment », à un vécu d'unification entre les valeurs professionnelles et les valeurs personnelles. Le sentiment de justesse qui résulte de la co-incidence moment-geste-sens correspond à des expériences où les enjeux identitaires ont été de fait incarnés dans une pratique.*

Nous reviendrons sur la technique elle-même dans le paragraphe 2.1.2. du chapitre suivant.

#### *1.3.2.2. La graine de sens*

Quand l'émotion s'invite dans l'explicitation d'un moment particulier, la « *graine de sens* », d'autres questions et guidages peuvent permettre d'aborder le décryptage du sens.

Tout en maintenant l'ancrage dans le contexte et dans l'action, il s'agit d'orienter les réponses vers les niveaux de Robert Dilts : enjeux, valeurs croyances, identité, mission (Faingold, 2020). L'identification, à ce niveau sous-jacent de l'action, des satellites de l'émotion est catégorisé, à partir d'un déclencheur, sous-jacent au contexte : en expériences se référant à des vécus de références, sous-jacentes aux savoirs ; en messages structurants qui montrent des croyances sur soi, sous-jacentes aux commentaires ; des valeurs qui laissent filtrer des enjeux, sous-jacents aux buts, voir la figure 17.

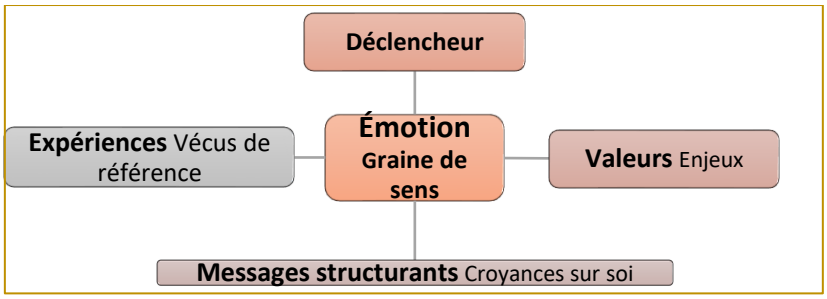



*Figure 17 : L'émotion comme « signe du sens » (Faingold, 2020 : 33)*

L'entretien se fait, ici, sur des situations-ressource pour passer progressivement de l'action à un questionnement portant sur le niveau du sens.

L'EDE comme outil de méthodologie permet d'accompagner le changement de posture et/ou d'élucider une posture professionnelle adoptée par la personne. Les éléments mis au jour par

ces questionnements auront permis de passer du vécu au récit et seront ensuite analysés en tant que composantes du schème du formateur.

Le deuxième entretien a alors pour objectif de poursuivre la compréhension de l'activité du professionnel tout en réalisant une co-analyse propice au développement professionnel de celui-ci.

## 1.4. L'entretien d'auto-confrontation à visée de didactique professionnelle

### 1.4.1. L'auto-confrontation : un entretien à visées multiples selon le courant d'analyse d'activité choisi

L'auto-confrontation a été introduite en France par Von Cranach dans les années 80. Il s'agit de recueillir des verbalisations des professionnels en les confrontant à des traces de leur activité (Cahour, 2006). Entretien réflexif, au sens de Schön (1994), l'entretien d'auto-confrontation est utilisé dans les trois courants de l'analyse du travail que sont le cours d'action, théorisé par Theureau (2010) ; la clinique de l'activité (Clot, 2008 ) ; la didactique professionnelle, dont il est question ici.

Champy-Remoussenard (ibid.) décrit les différentes méthodes. Pour le premier, l'analyse du cours de l'action passe par la demande de commentaires sur le visionnage de la vidéo de la séance, filmés également. Les enregistrements des deux temps sont proposés en confrontation en formation. Il en existe un fonds sur la plateforme de l'IFÉ, Néopass-action.

La clinique de l'activité utilise l'auto-confrontation en deux variantes : simple ou croisée. Il s'agit de faire commenter par le professionnel des moments d'activité enregistrés, choisis conjointement. Dans le deuxième cas, ces commentaires ont lieu en présence d'un autre professionnel et dans une dernière phase, le dialogue s'installe et permet une co-analyse du travail, sous le regard du chercheur. Pour les premiers, l'objectif est de recueillir des *« données sur l'activité et une distanciation du sujet par rapport à son activité* » (Cahour, 2006 : §5.1.). Pour les seconds, il s'agit de rechercher plutôt le développement professionnel (idem). Dans les deux cas, un support mnésique appuie les commentaires (idem).

En DP, il est utilisé à des fins de compréhension mais également de *« prise de conscience permettant au sujet ou au collectif d'évoluer* » (idem).

Nous développons maintenant cette visée, celle du deuxième entretien du protocole.

### 1.4.2. Un accompagnement à visée de didactique professionnelle

Pour Pastré, Mayen et Vergnaud (ibid.) l'entretien d'auto-confrontation simple, croisée ou instrumentée permet ensuite une analyse rétrospective et réflexive. Nous sommes ici dans la deuxième phase du protocole où nous recherchons le sens de l'activité dans une dimension d'intelligibilité par reconstitution de l'intrigue (Ricoeur, 2004/2005).

> *Le dispositif d'entretien en auto-confrontation appuyé sur le cadre théorique d'analyse de l'activité professionnelle proposée par la didactique professionnelle (Pastré, 2002) pour identifier les compétences et les savoirs d'expérience sous-jacents aux actions des professionnels. Dans cet entretien, nous cherchons à repérer les moments critiques qui fondent la pratique efficace. Pour mener à bien cet entretien en visant les dimensions du schème, des prises de notes sont réalisées, en plus de l'enregistrement, en vue de faciliter la compréhension ultérieurement, afin de remonter jusqu'aux processus cognitifs qui ont présidé à l'élaboration de l'action. (Numa Bocage, 2020 : 40)*

De notre côté, nous commençons par demander au formateur ses ressentis par rapport à L'EDE, dans l'optique soit d'évacuer ce qui pourrait gêner la suite dans notre visée, comme des commentaires sur la technique de l'EDE ; soit de l'utiliser pour baliser le développement du formateur au fur et à mesure du déroulement du protocole.

Puis, nous lui demandons de préciser certains passages et en appui sur des passages qu'il choisit, nous lui proposons de réagir sur ces différents moments. Nous cherchons à préciser les composantes du schème en mettant plus particulièrement en lumière la dimension invariante, et donc généralisable, de l'organisation de l'activité en lien avec la tâche prescrite. Il s'agit d'« *expliciter le modèle opératif et, par voie de conséquence, de distinguer plus clairement le modèle opératif et le modèle cognitif empirique* » (Pastré, Mayen, Vergnaud, ibid. : 162) de manière que le développement puisse avoir lieu par fertilisation croisée : « *le modèle opératif va interroger le modèle cognitif empirique et le pousser à chercher d'autres justifications que la seule réussite de l'action.* » *(idem)* Dans la visée de développement professionnel du formateur, il est intéressant d'identifier le système que les auteurs pensent caractéristique de l'expertise. Fait de représentations et d'actions intégratrices, il relie trois domaines de connaissances : sur la thématique de la formation choisie, sur les relations entre les stagiaires et ce thème, et sur le cadre social et institutionnel dans lequel a lieu la formation.

Nous lui proposons de compléter par d'autres moments pour donner de l'épaisseur à ces expériences. Enfin, nous travaillons à la co-construction d'un schéma.

### 1.4.3. Le schéma comme instrument d'aide à la co-analyse

À la fin de cet entretien, nous proposons au professionnel un schéma, au sens de Michel Sonntag, « *compris comme outil de représentation figurative pour l'analyse des pratiques.* » (2002 : 30) Il correspond à l'idée que nous nous sommes faite sur son agir à partir de son récit en EDE. En tant que support de discussion, il a pour objectif de stimuler *« la prise de distance vis-à-vis de cette représentation et vis-à-vis de la pratique »* (idem : 31), tant pour nous-même

que pour le professionnel. En l'expliquant, nous l'utilisons comme « *objet médiateur qui soutient la réflexion sur l'identification des démarches mentales et pratiques et des connaissances mobilisées dans la réalisation* » (idem : 35). L'invitation à le commenter, le préciser ou le modifier, permet au professionnel de s'approprier le schéma. Il va ainsi parler de sa démarche, de sa logique d'action et éventuellement, de savoirs mobilisés dans cette situation.

Cette appropriation du schéma illustre, en particulier, la co-analyse induite par le protocole choisi. D'artefact proposé, le schéma devient instrument construit (Rabardel, ibid.). Le sujet travaille ainsi la dimension d'intelligibilité pour accéder au sens de l'activité. Après être passé du vécu au récit dans le premier entretien, il le refigure, ici au sens propre, et parvient ainsi à la reconstruction de l'intrigue (Pastré, d'après Ricoeur, ibid.). Il met en mots, au travers d'images et de symboles, les invariants opératoire qui organisent son action et sous-tendent les stratégies. Cette double utilité s'inscrit donc complètement dans notre double visée de co-analyse : compréhension et développement.

Nous poursuivons avec la dernière étape toujours dans cette double visée.

## 1.5. L'entretien bilan de débriefing

Troisième et dernier entretien de notre protocole, l'entretien de débriefing rétrospectif, que nous avons nommé bilan de débriefing (EBD), a essentiellement pour but d'identifier des effets du dispositif sur un potentiel développement professionnel. Pour ce faire, nous débutons ce dernier entretien par une demande de ressenti, de réaction par rapport à des moments qu'il aura ou que nous aurons identifiés, d'éventuels compléments et de clarification afin de nous assurer d'avoir bien compris le sens de ses paroles. Nous cherchons à savoir comment il s'est approprié son vécu, s'il a repéré une organisation invariante de son action et en quoi cela lui a permis donner un sens nouveau aux évènements, ce qui participe du développement.

En effet, pour Pastré, l'activité constructive se poursuit après la fin de l'activité, ici la mise en intrigue de la formation travaillée lors du protocole, mais également, l'activité induite par le protocole lui-même. Il s'agit donc de relever des traces de réflexivité pendant les deux premiers entretiens et dans ce que le formateur va expliquer durant ce troisième entretien. Dans ce dernier, nous chercherons à identifier comment le formateur décontextualise et généralise, ou non, les réponses à la situation singulière. C'est ce qui lui permettra de les recontextualiser dans une autre situation. C'est-à-dire que les ressources du professionnel se sont accrues. Enfin, si généralisation il y a eu, s'il a pu la réinvestir dans une autre situation.

## Résumé du chapitre 1

Notre méthodologie s'appuie dans un premier temps sur des études de cas. Qualitative donc, elle emprunte le chemin de trois entretiens, ayant des objets différents, afin de refigurer les bien nommées « intrigues » dans notre double quête de compréhension et de formation. Le principe est de co-analyser une situation, de décontextualiser les ressources utilisées afin de permettre leur recontextualisation dans une autre situation.

# CHAPITRE 2 – MISE EN ŒUVRE DU PROTOCOLE DE RECUEIL DES DONNEES, CONSTITUTION DU CORPUS DE TRANSCRIPTIONS ET PREMIERS ÉLÉMENTS DES CONTEXTES

*« Ce temps de transcription est en effet le moment où on s'imprègne des données. »*
*(Vermersch, 2012 : 374 ; cité par Cesari Lusso et Snoeckx, 2015 : 3)*

## Introduction du chapitre 2

La mise en œuvre du protocole de recueil de données s'est déroulée entre le 13 décembre 2019 et le 27 mars 2021. En deux phases, elle a concerné les quatre formateurs dont nous avons décrit les caractéristiques au paragraphe 1.1.3. Nous avons débuté par une phase expérimentale avec les deux premiers formateurs, Nathalie et René ; puis nous avons complété le corpus en demandant à Marie et Henri de participer à cette enquête.

Pour chacun des entretiens, nous avions prévu une entrée en matière comportant un contrat de communication ou son renouvellement ; puis la parole était donnée au professionnel avec des relances ou des questionnements propres à chaque type d'entretien.

Sauf pour Nathalie, les entretiens se sont, pour la plupart, déroulés à distance pour cause de Covid 19. Ce qui a occasionné – ou permis – quelques ajustements, comme l'utilisation d'un diaporama. Nous les avons ensuite retranscrits de manière détaillée.

Pour des raisons d'anonymat, dans les transcriptions, les noms propres ont été cachés et les enregistrements ne sont pas rendus publics. La protection de l'identité de ces formateurs, qui nous ont fait confiance, nous tient particulièrement à cœur. Pour cette raison, les analyses ont été réalisées uniquement à partir des transcriptions et certaines de celles-ci ne figurent pas en annexe.

Notre corpus d'étude est donc composé des transcriptions des trois entretiens réalisés avec chacun des quatre formateurs.

Nous détaillons ensuite la manière utilisée pour transcrire les enregistrements audio.

## 2.1. Déroulements des entretiens

### 2.1.1. Installation des entretiens : un contrat de communication ou son renouvellement

Au début de chaque EDE, pendant environ six minutes, nous avons expliqué oralement nos objectifs et le protocole utilisé. Nous avons précisé la liberté de répondre ou non à nos questions et de choisir ce dont ils voulaient parler dans le cadre de notre étude. Nous avons spécifié que les entretiens seraient enregistrés mais que seules leurs transcriptions seraient accessibles sous une forme anonymisée (pseudonymisée ici), garantissant la stricte confidentialité de la description de leurs pratiques professionnelles et de leur activité mentale. Par ailleurs, nous nous sommes engagée à leur présenter, personnellement et de vive voix, les résultats en lien avec leur étude de cas personnelle.

Nous avons ensuite demandé leur accord oral, ce qui a été donné par les quatre formateurs.

Nous avons renouvelé cette demande d'accord au début des deux autres entretiens, avec succès.

### 2.1.2. Déroulement prévu de l'entretien d'explicitation : des questions et des guidages

Pour rappel, l'objectif de ce premier entretien est de faire émerger le vécu de l'action de manière assez fine afin d'obtenir le récit de l'intrigue et, si possible, d'emmener vers du décryptage du sens.

#### *2.1.2.1. Choix de la question de départ : demande d'un temps de formation satisfaisant pour les formateurs*

La proposition posée au début de L'EDE est : « *Je te propose d'évoquer un moment de pratique professionnelle où tu es entré.e en relation avec le groupe de stagiaires de manière satisfaisante de ton point de vue* ».

Nous aurions pu nous demander comment affirmer que le travail du formateur a été efficace. Différents modèles d'évaluation d'une formation, comme le modèle de Kirkpatrick ou le modèle de diagnostic des impacts (détaillés par Blouin, 2000) proposent plusieurs niveaux d'évaluation que cette recherche ne peut pas prétendre atteindre, sauf si nous avions choisi de compléter par des questionnaires adressés aux participants et aux chefs d'établissement concernés. Ils auraient permis de mesurer les effets et/ou les impacts à long terme de la formation. Ce qui n'est pas notre propos.

Quant à Pierre Pastré (2011a/2018), dans la démarche de la didactique professionnelle, il utilise la manière dont les professionnels experts ont résolu tel ou tel problème pour aider les novices à acquérir des schèmes plus efficaces.

En débutant le protocole par un EDE, nous avons choisi de travailler sur des moments de satisfaction du formateur. En effet, le choix-même des épisodes racontés en entretien d'explicitation est un marqueur de cette satisfaction, tout en étant, souvent non consciemment, porteur de profondeur que la personne souhaite explorer (Faingold, 2020).

À nous de chercher à nous assurer ensuite que la situation n'est pas atypique d'une part et d'emmener ensuite nos formateurs vers des récits d'adaptations de leurs pratiques puisque *« le sujet est à la fois auteur, acteur et observateur dans l'environnement »* (Costalat-Fourneau, 2008 : 66). Ce sera l'un des rôles des deux autres entretiens qui suivront.

Par ailleurs, avec cette formulation, nous pensons accéder non seulement aux actions qui tiennent des interrelations, mais aussi à celles qui concernent l'organisation de l'activité, en particulier la conception et la préparation en amont de cette formation. C'est un des rôles de l'accompagnement dans l'EDE.

#### *2.1.2.2. Des questions et du guidage pour faire décrire l'activité*

A partir de la proposition d'évocation d'un « *moment de pratique professionnelle où la personne est entrée en relation avec le groupe de stagiaires de manière satisfaisante de son point de vue* », nous orientons les questions de l'entretien sur l'activité de la personne dans ce moment qu'elle a choisi d'évoquer (annexe 4-1, guide de l'EDE).

Pour entrer ensuite dans le guidage précis, nous prenons comme exemple L'EDE de Nathalie (annexe 6-1). Dans un premier temps, c'est la description des actions qui est sollicitée, en commençant par un temps de récit qui contextualise la situation. Des questions ancrent dans le contexte et petit à petit, elles visent un ralentissement : *« est-ce que tu vois où c'était tu te rappelles euh (oui) voilà tu prends le temps de retrouver le lieu tu prends le temps de retrouver les stagiaires ?* » (ligne 5) ou « *d'accord … alors on peut revenir au … à la formation elle-même (oui) donc ils sont installés… tu as ta feuille d'émargement dans la main (oui) tu revois … t'as les stagiaires en face de toi (voilà) t'as la première diapo qui est projetée* » (ligne 79) ou encore « *alors attends ... Bon si tu veux bien on va aller (oui) peut-être un petit peu plus (oui) doucement euh donc tu es dans la salle (oui) c'est la même salle (oui) ils ont changé les chaises* » (ligne 187)

Ce ralentissement vise à placer la personne en position de parole incarnée, de sorte qu'elle accède aux implicites de ses actions et à une description de plus en plus fine. Il est renforcé par la reprise des mots exacts et des gestes ainsi que par l'adoption d'une position corporelle en miroir. L'action est sollicitée par des questions comme « et quand tu fais ça qu'est-ce que tu fais ? » par exemple ligne 27 : « *alors quand tu prépares la salle qu'est-ce que tu fais ?* ».

Pour René (voir annexe 7-1), des questions comme « *d'accord donc là tu le dis à quel moment ça* ? » (ligne 91) renvoient au contexte ; ou « *et là qu'est-ce que tu te dis ?* » (ligne 43) appellent un commentaire, intérieur ici ; ou encore des savoirs par exemple avec « *quand tu dédramatises qu'est-ce qui fait que tu dédramatises ?* » ou « *qu'est-ce qui fait que tu as besoin de dédramatiser* ? » (ligne 107).

Les prises d'information sont sollicitées par des questions comme « *comment tu sais que le regard est interrogateur ?* » (ligne 195) ; celles concernant les prises d'information par « *qu'est-ce que tu perçois pour te dire ça ?* » (ligne 99) ou *« qu'est-ce que tu vois à ce moment-là ?* » (ligne 195) ; celles qui recherchent les prises de décision peuvent être formulées ainsi : « *et qu'est-ce que tu décides* » (ligne103) ou « *et quand tu te dis qu'il va falloir essayer de comprendre qu'est-ce que tu te dis* ? » (ligne 199) et les effectuations sont obtenues par des questions comme « *et toi qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?* » (ligne 29) ou « *et là qu'est-ce que tu leur dis ?*» (ligne 213)

#### *2.1.2.3. Des questions et des guidages pour faire émerger du sens*

Dans l'extrait suivant de L'EDE de Nathalie (extrait de l'annexe 6-1, lignes 139 à 172), nous voyons combien l'ancrage dans l'action « *attends, on va y aller doucement* » (ligne 143) et le maintien dans l'évocation par la répétition des mots exacts (ce n'est pas de l'écoute active avec reformulation) aident à l'apparition des enjeux, ici le fait que *« toutes ces personnes en fait soient prêtes à ... à avancer avec moi* » (ligne 156) qu'elle reprend sous la forme « *je vais pouvoir les embarquer* » (ligne 160). Le maintien dans l'évocation lui permet de livrer une valeur importante pour elle : le respect de chacun (ligne 164). Le questionnement sur le vécu subjectif « *qu'est-ce que tu ressens à ce moment-là* » (ligne 145) l'amène à un commentaire interne qui débouche sur la verbalisation d'un enjeu « *si …. J'avais été contre sa demande ce qui aurait été logique vu ce que j'avais dit précédemment ben en quelque sorte je l'aurais perdue cette personne* » (ligne 148).

A contrario, nous pouvons voir que, dès que le questionnement propose une réponse, même laconique comme à la ligne 167 « *mais là en tout cas »,* la sortie de l'évocation est immédiate et fait revenir la personne à des commentaires, satellite de l'action. Nous le voyons aussi avec : « *et tu dirais que ça s'est fait parce que tu as pu proposer ce cadre-là* » (ligne 169) et le commentaire *« je pense ... Je pense ... Je pense ... Enfin après peut-être que je me trompe je ne sais pas mais euh »* (ligne 170).

Il est intéressant de remarquer que nous commençons à voir apparaitre les composantes du schème relatives aux concepts en acte lorsque l'émotion affleure. C'est le cas ici avec l'embarquement. Nous y reviendrons dans le paragraphe sur la méthodologie d'analyse.

L'EDE se termine sur les remerciements d'usage et néanmoins sincères. Nous prenons rendez-vous pour le deuxième entretien et commençons les analyses de notre côté.

### 2.1.3. Un temps d'analyse pour le chercheur : identification d'éléments-clés par une méthode associée à l'EDE

Durant le mois qui sépare les deux premiers entretiens, L'EDE a été transcrit et découpé en épisodes. Le synopsis est rédigé, première approche de l'intrigue.

Afin de nous aider à identifier les composantes du schèmes qui, au départ, nous étaient particulièrement obscures, nous avons cherché à identifier des éléments-clés par une méthode associée à l'EDE. Pour les deux premières études de cas, nous avons donc eu besoin de commencer par analyser la transcription de l'EDE selon les satellites de l'action et de l'émotion, en spécifiant les intentions de *de nos différentes questions* : ancrage contexte ou action – prise d'info – prise de décision – identification – maintien dans l'évocation – décryptage du sens comme nous l'avons vu. Puis nous avons cherché à identifier *différents satellites de l'action et de l'émotion ainsi que les temps de prises d'information et de décision* (figure 18).

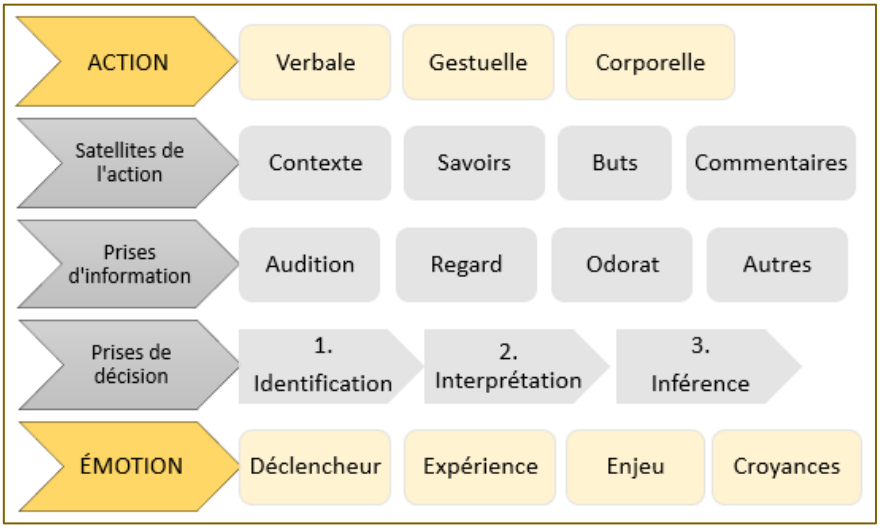



*Figure 18 : Éléments possiblement identifiés au cours de l'entretien d'explicitation*

Nous avons ainsi conçu deux tableaux faisant apparaitre des éléments identifiés ainsi selon les épisodes repérés. Le premier indique les satellites de l'action (tableau 8) et le second (tableau 9), les satellites de l'émotion par épisode.

*Tableau 8 : Exemple d'utilisation d'un tableau descriptif des satellites de l'action (René, ligne 13)*

| **Épisode 2 : l'installation du stage** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Verbes d'action employés à la 1e personne et descriptions du savoir-faire utilisé** | **Buts exprimés** | **Descriptions du contexte, assertions sur autrui, perceptions** | **Savoirs** | **Commentaires** |
| | | *donc les gens s'installent euh en autobus classiquement* | | |
| *je fais un discours de bienvenue* | *je commence à mettre en place mon rôle de formateur* | | *c'est extrêmement important l'accueil* | |

*Tableau 9 : Exemple d'utilisation d'un tableau descriptif des satellites de l'émotion (Nathalie, lignes 106 à 124 )*

| Déclencheur | Enjeu | Expérience | Message structurant | Valeurs | Croyances |
|---|---|---|---|---|---|
| *oui il relève la tête euh et il me dit en me regardant il me dit vous voyez moi je préfèrerais que vous me vouvoyez* | *Il faut que les gens se sentent en sécurité qu'ils puissent aussi avoir une parole libre qui sera accueillie par tous et moi aussi évidemment avec bienveillance* | *dans une de nos réunions de travail il y a une autre formatrice qui a relaté son entrée en stage comment est-ce qu'elle lançait les stages et elle s'est arrêtée et elle nous a expliqué cette histoire de tutoiement vouvoiement qu'elle mettait dans le stage et quand je l'ai écoutée … eh bien ça a fait écho en moi* | *dans tous les autres stages je prends ce temps-là de mettre cet élément-là dans le cadre* | *poser ça et accepter de le faire c'est aussi reconnaitre la personne comme une personne singulière* | *c'est aussi important que chaque personne dans ce groupe soit reconnue et soit acceptée comme une personne unique* |

Ces tableaux nous ont aidé à commencer à comprendre les différentes composantes du schème. Cette compréhension s'affinant au fur et à mesure, nous ne les avons plus utilisés et nous avons travaillé directement sur ces dernières pour les études de cas de Marie et d'Henri.

Après ces premières identifications, nous avons eu l'idée de regrouper ce que nous avons compris sous forme d'un schéma synthétique.

Une fois ces premières analyses faites, la transcription en verbatims, découpée en épisodes, est envoyée au formateur ainsi que l'enregistrement audio de L'EDE. Nous nous retrouvons pour l'entretien d'auto-confrontation à visée de didactique professionnelle.

### 2.1.4. Déroulement prévu de l'entretien d'auto-confrontation à visée de développement professionnel

Pour rappel, l'objectif de cet entretien est de rendre l'intrigue intelligible à partir de L'EDE.

Nous demandons si le formateur a bien reçu les deux envois et s'il a eu le temps d'en prendre connaissance. Nous expliquons le déroulement de l'entretien et son objectif d'analyse conjointe.

Après avoir rappelé la demande de L'EDE : « je te *propose d'évoquer un moment de pratique professionnelle où tu es entré.e en relation avec le groupe de stagiaires de manière satisfaisante de ton point de vue. »,* la parole est donnée au professionnel pour qu'il exprime son ressenti, ce qui le surprend, et ses éventuels questionnements. Le guide d'entretien est à sa disposition soit sur une fiche lors de l'entretien en présentiel, soit sur une diapositive de diaporama lors d'un entretien en distanciel.

Nous nous appuyons au départ sur la transcription photocopiée et sa numérotation des interactions verbales. (voir guide D'EA-CDP en annexe 4). Nous lui proposons de préciser un moment s'il en éprouve le besoin. Il est éventuellement complété par d'autres moments qui nous posent question.

Puis dans l'échange, à partir de la description de l'activité dans L'EDE, ses gestes (dire, faire) et les éléments de sa conduite, nous cherchons à repérer les moments spécifiques. Nous questionnons pour clarifier ce qu'il propose et entrer plus en profondeur sur les savoirs qu'il mobilise et sur ce qui organise l'action. Afin de donner de l'épaisseur, nous sollicitons d'autres exemples. Nous demandons ce qu'il retient pour la formation. Nous ajustons les questions selon les réponses.

Pour finir, nous proposons le schéma de synthèse réalisé à partir de notre analyse et demandons réactions et questions. Puis, nous coconstruisons un nouveau schéma, soit en le complétant, soit en le modifiant en direct. Nous y reviendrons dans chaque étude de cas.

Comme pour L'EDE, L'EA-CDP se termine sur les remerciements d'usage et néanmoins sincères. Nous prenons rendez-vous pour le troisième entretien environ un mois plus tard et nous reprenons les analyses de notre côté.

### 2.1.5. Un temps d'analyse pour le chercheur

L'EA-CDP est transcrit et analysé en lien avec l'intrigue déjà mise au jour qui est complétée. Le schéma coconstruit et les compléments obtenus permettent de rendre plus fin le repérage des composantes des schèmes et celui de classes de situations.

La transcription en verbatims est envoyée au formateur ainsi que l'enregistrement audio de L'EA-CDP. Nous nous retrouvons pour l'entretien bilan de débriefing.

### 2.1.6. Déroulement prévu de l'entretien bilan de débriefing

Pour rappel, l'objectif principal de cet entretien rétrospectif et réflexif est d'identifier les effets du dispositif sur un potentiel développement professionnel. Nous recherchons *« trois types d'indices attestant d'un processus de développement en cours : la place jouée par la réflexivité, la capacité qu'a un sujet à « désinguliariser » une situation, sa capacité à réorganiser ses ressources quand il est confronté à une situation nouvelle »* (Pastré, 2011a/2018 : 157). Partant du fait que les deux entretiens précédents ont permis d'accéder à l'intelligibilité de l'intrigue, il s'agit d'accompagner les formateurs à passer à une généralisation éventuelle. Ce qui n'empêche pas les demandes de précision ou de complément.

Nous demandons si le formateur a bien reçu les deux envois et s'il a eu le temps d'en prendre connaissance. Nous expliquons le déroulement et l'objectif de ce dernier entretien.

Après avoir rappelé la demande de L'EDE, (voir ci-dessus), la parole est donnée au professionnel pour qu'il exprime ses réactions sur les deux premiers entretiens puis qu'il explique comment il a géré des moments critiques sur de nouvelles formations.

Les questions possibles, choisies selon le déroulement et les réponses aux demandes, sont :

- Les entretiens t'ont-ils apporté des éléments de compréhension ? Si oui lesquels ? As-tu le sentiment qu'ils t'ont servi ensuite ? Comment pourrais-tu dire qu'ils t'ont servi ?

- As-tu retrouvé des situations telles que celles que tu as décrites dans les deux entretiens ? Si oui, lesquelles ?
- Tu t'en es aperçu en cours de l'action ou après ?
- Qu'est-ce qui te permet de relier ces situations ? Comment relies-tu ces situations ? Quels liens fais-tu ?
- As-tu le sentiment que les deux entretiens t'ont permis de gérer autrement ces situations ? Si oui, comment ?

Or, Nathalie ne s'est souvenue qu'au cours de l'entretien qu'elle avait animé une nouvelle formation entre le premier et le troisième entretien. Donc, au départ, nous lui avons demandé ses réactions par rapport aux deux premiers entretiens ; puis, comme elle l'évoquait, de préciser la différence entre professeure et formatrice pour elle. Nous avons ensuite proposé de revenir sur des moments critiques et elle s'est rappelé alors une formation récente. Nous avons alors pu travailler à partir du guide.

En ce qui concerne René et Henri, le problème n'était pas le même puisqu'en raison de la COVID 19, les formations prévues ont été annulées. Si les objectifs étaient les mêmes, nous avons choisi d'y ajouter un questionnement plus spécifique concernant l'identité professionnelle pour René, étant donné qu'il n'avait livré que peu d'éléments à ce sujet dans les entretiens précédents. Pour Henri, Le guide d'entretien est en annexe 4.

Marie, quant à elle, a pu poursuivre ses formations virtuellement et comme elle a décrit immédiatement ce que les deux premiers entretiens lui ont permis de comprendre de ses formations en cours, nous avons poursuivi sous la forme de généralisation. Le reste de l'entretien a alors consisté en un accompagnement de sa projection sur des situations nouvelles.

## 2.2. Un corpus de douze transcriptions d'entretiens en présence ou à distance

### 2.2.1. Description des déroulements effectifs des protocoles

Le premier protocole du corpus, avec la formatrice Nathalie, s'est déroulé de la manière prévue. Pour des raisons de santé, les trois entretiens ont eu lieu à mon domicile, entre décembre 2019 et mars 2020, sans que nous ne soyons dérangés. Ils ont été enregistrés sur mon dictaphone. L'EDE a duré une heure et sept minutes d'enregistrement, l'EA-CDP cinquante-cinq minutes et l'EBD quarante-quatre minutes.

La recherche d'homogénéité du corpus a été contrariée par le confinement dû à la COVID 19 pour le formateur René. En effet, nous avons convenu de les faire en visioconférence (par ZOOM). L'EDE a eu lieu le 30 avril 2020 et a duré une heure et demie ; L'EA-CDP a eu lieu de lundi 1er juin 2020 pendant une heure. Nous avons poursuivi, toujours en visioconférence pour L'EBD, le 20 juin pendant une heure et dix-sept minutes.

Concernant Marie, l'EDE a pu se dérouler en présence, à mon domicile, pendant une heure et dix minutes le 20 septembre 2020 . Par contre, les deux entretiens suivants ont eu lieu à distance les 6 février et 27 mars 2021 et ont duré respectivement une heure et quarante minutes puis un peu moins d'une heure. Il est à noter que la longueur du deuxième entretien est due à un grand nombre de digressions.

Pour Henri, notre santé et l'épidémie qui se poursuivait ont fait que nous avons préféré nous entretenir en visioconférence. L'EDE a eu lieu le 13 novembre 2020 et a duré une heure et dix minute. L'EA-CDP a eu lieu le 8 janvier 2021 pendant une heure et quarante minutes. L'EBD a eu lieu le 23 février 2021 et a duré une heure et vingt-six minutes.

Le fait que certains entretiens se sont déroulés en visio-conférence a apporté ce que nous pouvions en attendre pour l'EA-CDP et l'EBD.

Concernant l'EDE, nous avons demandé au formateur de se placer de manière à ce que son regard ne soit pas fixé sur nous. Mais L'EDE a été amputé des gestes d'accompagnement dans les temps de position de parole incarnée. Ce qui explique sans doute qu'il nous a été plus difficile de maintenir les quelques temps de cette position. Cependant, la richesse du vécu de l'action exprimé et les témoignages dans les deux autres entretiens montrent que nos objectifs ont été globalement atteints.

De plus, l'épidémie a causé l'arrêt des formations pendant le confinement puis leur éventuelle transformation en stage à distance. Cela a rendu plus difficile l'expression d'une activité constructive du formateur directement en lien avec le protocole. Cela n'enlève en rien l'intérêt que ces entretiens ont eu mais explique pourquoi nous avons choisi de ne pas consacrer de partie aux effet du protocole sur les possibilités d'évolutions des pratiques de ces formateurs.

Nous précisons encore que la richesse des échanges avec Nathalie à propos du schéma, nous a convaincu de l'ajouter au questionnement prévu. En effet, pour elle, la présentation de notre schéma et le travail commun de co-construction ont été faits hors enregistrement sur un brouillon, avec prise de notes. Pour les formateurs suivants, comme les entretiens se sont déroulés en visioconférence, nous avons préparé un diaporama (voir annexe 5) de support écrit des différentes phases de l'entretien, incluant le schéma qui a été retravaillé ensemble en direct sur une diapositive.

Nous proposons un tableau (tableau 10) qui synthétise ces informations, puis nous passons au corpus.

*Tableau 10 : Synthèse des modalités du protocole pour les formateurs*

| Formateur | Entretiens | Dates | Durées | Modalités |
|---|---|---|---|---|
| **Nathalie** | EDE | 13/12/2019 | 67 min | Présence |
| | EA-CDP | 15/01/2020 | 55 min | Présence |
| | EBD | 10/03/2020 | 44 min | Présence |
| **René** | EDE | 30/04/2020 | 90 min | Distance |
| | EA-CDP | 01/06/2020 | 60 min | Distance |
| | EBD | 20/06/2020 | 77 min | Distance |
| **Marie** | EDE | 20/09/2020 | 70 min | Présence |
| | EA-CDP | 06/02/2021 | 100 min | Distance |
| | EBD | 27/03/2021 | 57 min | Distance |
| **Henri** | EDE | 13/11/2020 | 86 min | Distance |
| | EA-CDP | 08/01/2021 | 100 min | Distance |
| | EBD | 23/02/2021 | 86 min | Distance |

### 2.2.2. Des entretiens transcrits en détail

Les trois entretiens des quatre protocoles ayant été enregistrés en audio, nous les avons transcrits en faisant apparaitre le numéro de la prise de parole. Nous avons relevé le temps écoulé, à la seconde, ainsi que le locuteur concerné et le verbatim de la prise de parole. Cela nous permet d'indiquer les numéros de lignes de prise de parole quand nous donnons tel propos en exemple. Ci-dessous, le format des tableaux de transcription utilisé (tableau 11).

*Tableau 11 : Format des transcriptions des entretiens*

| N° | Temps | Locuteur | Verbatims |
|---|---|---|---|
| | | | |

Nous avons choisi dans les verbatims d'inclure les onomatopées « euh » et « mmm » ainsi que les temps de silence matérialisés par trois points de suspension pour environ une seconde. Cela permet de voir les temps de réflexion et surtout ceux de *position de parole incarnée* dans L'EDE.

Les paroles d'accompagnement « oui », « d'accord », de l'autre interlocuteur ne sont pas considérés ici comme des prises de parole et sont placés entre parenthèses dans le verbatim de celui qui parle et apparaissent en italiques. Il nous a semblé que cela permet de ne pas hacher le récit.

Quelques gestes ou rires sont spécifiés, également entre parenthèses. Par contre, les quelques chevauchements ne sont pas pris en compte. À des fins d'anonymat, nous avons remplacé les noms propres par ce qu'ils désignaient, entre crochets.

## Résumé du chapitre 2

Les mises en œuvre des déroulements de quatre protocoles, bien que légèrement perturbées par l'épidémie de Covid 19, ont pu se faire de manière à obtenir un corpus suffisamment conséquent.

# CHAPITRE 3 – ANALYSE DU CORPUS DANS LE CADRE DE LA CONCEPTUALISATION DANS L'ACTION ET ÉCLAIRAGES PAR LA RECONNAISSANCE

*On y trouvera les concepts organisateurs*
*qui constituent le noyau central de cette organisation de l'activité des acteurs,*
*si on fait abstraction de ce qui différencie chaque « modèle opératif »*
*qui, lui, est spécifique à chacun.*
*(Pastré, 2008a : 69-70)*

## Introduction du chapitre 3

L'analyse des entretiens débute dès la fin des transcriptions des EDE en utilisant les outils liés à celui-ci : les satellites de l'action (Vermersch, 1994) et de l'émotion (Faingold, 2020). Cela nous est une aide précieuse pour repérer, dans notre cadre d'analyse, les composantes du schème (Vergnaud, 1989). Nous complétons ensuite, pour chaque formateur, par les éléments recueillis lors des deux autres entretiens. Nous mettons ainsi au jour son travail réalisé, au moins en partie, puis la refiguration de l'intrigue, et grâce à l'identification des couplages schèmes/situations, ses concepts organisateurs et leurs ensembles. Nous accédons alors à une partie de ses représentations.

Dans le cadre d'analyse de la conceptualisation dans l'action, nous prévoyons de présenter en détail les résultats des études concernant les pratiques de chacun des formateurs selon le plan suivant : 1. *Les tâches et sous-tâches effectuées avec le but visé* lorsque nous y avons eu accès. Nous utilisons les attendus du référentiel de compétences des formateurs d'enseignants (ibid. et en annexe 1) comme description des tâches et des sous-tâches prescrites. 2. *L'élucidation de l'intrigue,* tout d'abord par la proposition d'amender un schéma. L'analyse, dans le cadre de la conceptualisation dans l'action aura permis l'identification de couplages schème-situations dans les situations de formation évoquées. 3. *Les concepts organisateurs et leurs ensembles* : dans la transcription de l'EDE, nous avons commencé à identifier les composantes des « gros schèmes »[10] (Clauzard, 2015) que l'EA-CDP permettra d'établir.

De plus, afin de préciser les motifs et intentions profonds qui le portent et de catégoriser ses stratégies, nous utilisons deux grilles. Il s'agit de regarder si et comment la reconnaissance

[10]*« petits schèmes » plus liés au matériel, à des verbes d'action précis, et des « gros schèmes » plus abstraits, plus symbolique ou de portée plus générale,* précise Philippe Clauzard, de l'université de la Réunion-ESPE en 2015, dans son cours intitulé « Focus sur les schèmes et les compétences ».

peut être une clé de lecture de l'activité mentale des formateurs de l'étude. Nous avons procédé à une réduction par les règles d'action (RA) des transcriptions de tous les entretiens du protocole. Pour identifier les premiers, nous réalisons une grille à l'aide de cinq dimensions de la reconnaissance réciproque (Honneth, 2000 ; Ricoeur, 2004/2005) selon les principes normatifs de la reconnaissance réciproque dans les échanges sociaux (Honneth, 2000) comme vu dans la première partie. Puis pour les secondes, nous adaptons la proposition de Brun et Dugas (2002, 2005) concernant leurs trois premières approches de la reconnaissance au travail.

Nous utilisons également la première grille pour chercher les éléments de reconnaissance réciproque dans les concepts en acte, afin d'en déterminer les priorités concernant les motifs et intentions profonds.

Le relevé de tous les éléments qui nous ont permis d'identifier, dans les RA, les dimensions de la reconnaissance et les types de démarches a permis de compléter les deux grilles de codage utilisées.

## 3.1. Analyse du travail, de l'activité mentale et conceptualisation dans l'action

### 3.1.1. Analyse de l'activité de travail en rapport avec les tâches prescrites

Pour rappel, les tâches prescrites de cette activité discrétionnaire sont peu détaillées. Elles sont données sous forme d'attendus dans le référentiel de compétences du formateur (ibid.) et bien sûr, il ne s'agit pas ici d'évaluer le travail du formateur. Pour chacun, le corpus de trois entretiens nous a fourni des précisions sur des descriptions d'actions effectuées. Nous les avons donc relevé et trié de manière chronologique afin de les comparer dans des analyses inter cas.

Cependant, dans chaque étude de cas, nous présentons les grandes lignes, tout d'abord de la conception et de la préparation de la formation, puis de l'installation des stagiaires dans celle-ci ; nous terminons par les grands pôles d'action dans le temps de coactivité : les verbes employés, les gestes et placements évoqués et ce qui nous semble déjà caractéristique de l'activité du formateur.

Ces trois paragraphes sont suivis de questions que nous nous posons sur leur contenu.

### 3.1.2. L'élucidation de l'intrigue : le repérage des composantes des schèmes

Si l'on suit Grangeard et Munoz (2006), l'identification des composantes du schème est une technique qui tient du repérage de certains termes dans le discours, ici d'enseignants :

> *La règle d'action est repérée par un verbe factif (indiquant une action) et un sujet désignant l'enseignant, seul ou avec d'autres. Les invariants opératoires débutent par un connecteur de condition ou de temps (lorsque, si, etc.) qui annonce un événement déclencheur d'une action régulière. Les buts sont représentés par des connecteurs de but (pour) et l'énoncé d'un objectif. Les savoirs de référence sont identifiés par une justification initiée soit par la présence d'un connecteur de cause (parce que), soit par une modalisation exprimant un doute ou une intensification du discours soit, enfin, par un terme marquant un point de vue subjectif sur l'action décrite. Le schème étant une unité d'action identifiable, pour être pris en compte, ces éléments doivent être regroupés dans un empan d'une dizaine de propositions autour de la règle d'action. Le logiciel Tropes fournit l'ensemble de ces informations. (Grangeard et Munoz, 2006 : 81)*

Nous n'avons pas utilisé ce logiciel car il nous a semblé important de travailler nous-même ce repérage dans les trois transcriptions d'entretien dont nous disposions pour chaque formateur.

En effet, le récit s'étoffait au fur et à mesure dans des situations qui s'agrégeaient en classes de situations. D'autant plus que nous nous sommes rendu compte que ce que nous prenions pour de théorèmes en acte étaient en fait des règles d'action alors même que les propositions pouvaient être entendues comme commençant par des « si » ou « quand ». Elles correspondaient, pour la plupart, à des affirmations sur des manières d'agir en une seule situation donnée dans différents stages animés et non à une classe de situations. Or, nous étions à la recherche d'organisation invariante de l'activité mentale dans celles-ci.

Par exemple, lorsque Nathalie explique qu'elle tient la feuille d'émargement dans sa main pour ne pas l'oublier, nous n'avons pas retrouvé cette idée dans d'autres situations. Par contre, toutes ses actions de préparation de la salle de formation et du temps d'accueil-café sont orientées vers le fait d'accueillir les stagiaires comme une maitresse de maison, alors qu'ils sont dans leur propre établissement.

Nous l'avons dit précédemment, le fait d'avoir travaillé sur les *satellites de l'action* nous a permis d'identifier tout d'abord ce qui relevait de *l'action* avec des verbes d'action ; ensuite ce qui relevait des *buts*, que nous avons pu relier avec des composantes intentionnelles de schèmes ; les *contextes* ont pu, pour certains, correspondre à des prises d'information ou du contrôle ; les *savoirs* énoncés étaient souvent des règles d'action et c'est dans la richesse des *commentaires* que sont apparus des invariants opératoires avec les représentations sous-jacentes. Les satellites de l'émotion, repérés par un déclencheur, ont, quant à eux, donné accès aux vécus antérieurs de référence, aux enjeux et au croyances sur soi. Là encore, au fond de l'action, nous avons pu identifier des composantes des schèmes, reliées à des visées et à des visions, intentions et représentations donc.

Ce passage par les satellites de l'action et de l'émotion nous a été nécessaire pour analyser les transcriptions des trois entretiens de Nathalie et ceux de René dans le cadre de la conceptualisation dans l'action. Mais, grâce à cela, nous avons pu nous passer de leur formalisation pour les analyses concernant les deux autres formateurs, tout en profitant de leur identification, en quelque sorte « automatisée » mentalement.

Il nous semble qu'il faut bien comprendre que, d'une part, le matériau recueilli n'est pas une simple description déclarative comme chacun pourrait le faire en racontant un fait. Mais, que ce matériau contient, grâce à l'EDE, des éléments de compréhension fine de l'organisation l'activité mentale du formateur, que ce soit pour le chercheur ou pour les formateurs, comme ceux-ci en témoignent. D'autre part, l'analyse ainsi produite dans le cadre de la conceptualisation dans l'action nous a donné l'occasion d'aller encore plus loin dans cette compréhension, en particulier le repérage du fond de l'action dans les commentaires. Mais il nous a fallu plus de deux ans pour y parvenir : dans des activités complexes, systémiques et dynamiques, le schème ne se laisse pas identifier si facilement ! d'autant plus que nous cherchions à identifier les concepts organisateurs de l'activité mentale du formateur.

### 3.1.3. Les concepts organisateurs et leurs ensembles

L'analyse précédente nous a permis de repérer, dans les couplages schème/situations, des invariants opératoires utilisés par le formateur dans différentes situations et d'y repérer les ensembles de classes de situations, de formes symboliques qui, avec les invariants opératoires, définissent un concept (Vergnaud, 1985). En particulier, des concepts en acte apparaissent dans des classes de situations de référence, signifiés par des formes symboliques, gestes ou paroles.

En reprenant l'exemple de Nathalie, nous sommes dans l'ensemble des classes de situations de référence que nous nommons « installation de la formation ». Pour cette formatrice, elle comprend les classes de situations de référence : préparation de la salle, accueil des stagiaires, accompagnement de ceux-ci à leur place et lancement de la formation. L'ensemble des invariants opératoires se lit autour des concepts en acte : maitresse de maison, cadre sécurisant, liberté dans le cadre, invitation, personnes singulières. Que ce soit dans ses gestes des bras qui forment un cercle, dans son discours parlant de différents cercles ou dans les dessins de son schéma, nous voyons que les formes symboliques associées à ces concepts dans cette classe de situations nous envoient vers le concept de « cercles ». Ce concept se lit à travers quatre concepts principaux : le cercle de la formation, le cercle du groupe, le cercle de chaque personne singulière et le cercle d'elle-même.

L'utilisation systématique de définitions de deux dictionnaires en ligne a permis, dans ce cas comme pour les trois autres formateurs, d'élargir le spectre des interprétations. Par exemple, nous n'avions pas saisi au premier abord le côté enfermant du cercle, voyant au départ essentiellement la régularité de sa forme qui faisait écho à la bonhomie sans aspérités de la formatrice concernée.

Suivant Pastré, nous nous intéressons également aux adaptations en nous rappelant les quatre formes de régulations précisées par Coulet (2011). Elles questionnent d'une part la dimension transformative du troisième entretien du protocole ; et d'autre part nous nous demandons s'il serait possible de repérer en quoi les quatre formes de médiation proposées par le formateur,

au travers des dispositifs, procèdent du développement du schème dans l'activité constructive du stagiaire.

Il nous reste donc à préciser les classes de situations de référence choisies.

Celles-ci ont évolué au fur et à mesure de l'avancée de notre travail. Nous avons débuté en considérant les épisodes de l'intrigue. Les classes de références chronologiques étaient communes aux quatre formateurs et s'identifiaient dans les trois transcriptions d'un protocole : conception du module de formation, préparation matérielle, accueil des stagiaires, installation de la formation, mise en œuvre des dispositifs prévus, fin de la journée, suites éventuelles. Mais si cette classification est bien adaptée à la suite chronologique des actions, elle l'est moins pour travailler sur les invariants opératoires, ceux-ci étant répartis alors dans différentes classes de référence.

Puis nous avons cherché à travailler avec des classes de situations de référence liées aux deux modes organisationnel et interactionnel selon différents travaux scientifiques (tableau 12).

*Tableau 12 : Liste des classes de situations de référence selon les modes d'interactions et d'organisation*

| **Mode d'interactions / communication** | **Mode d'organisation** |
|---|---|
| **Mise en scène de soi :* *p*résentation de soi ; rôle et places ; présence<br>**Gestion de la relation :* *c*onsidération ; préservation de la face de chacun ; gestion du groupe ; gestion des tensions ; justice<br>**Entrée et maintien dans la formation :* *e*ngagement et persistance des stagiaires dans la formation ; stimulation de la prise de risque | **Gestion* du matériel, du temps et de de l'administratif<br>**Mise en scène de la formation :* *p*rise en compte du contexte (lieu, type et format du stage, stagiaires)et prise en compte de soi / de l'autre<br>**Mise en scène du savoir, dispositifs favorisant ou non :* *c*ollaboration / coopération / entraide ; autonomie ; responsabilisation ; prise en compte de l'arrière-plan d'autrui ; pouvoir d'agir |

Mais, là encore, nous étions sur des actions alors que notre travail nous emmène au fond des actions. Pour décrire le concept organisateur de chaque formateur dans une visée de comparaison intercas, nous avons aussi fait apparaitre des décompositions des variables choisies.

Nous détaillons les méthodes d'analyse utilisées ensuite en commençant par expliquer la réduction par les règles d'action.

### 3.1.4. Le choix d'une réduction du corpus par les règles d'action

Pour Patrick Mayen, l'un des fondateurs de la didactique professionnelle, autant l'action est organisée autour des invariants opératoires, autant le rôle des concepts en acte et des théorèmes en acte diffère :

> *avec les seuls concepts, on ne peut pas faire grand-chose, ni en tant que professionnel, ni en tant que formateur. Il faut bien disposer des lois portant sur les objets, les*

*phénomènes, leurs relations et leur transformation pour pouvoir penser et agir. Si les concepts sont ce sur quoi on raisonne et agit, les propositions tenues pour vraies sont ce par quoi on raisonne et agit. (Mayen, 2014 : 126-127)*

Les règles d'action nous semblent alors une bonne base pour réduire les transcriptions, étant donné qu'elles opérationnalisent, en quelque sorte, les théorèmes en acte par les inférences dans la visée des éléments de la composante intentionnelle.

Ce sont précisément ces deux éléments que nous cherchons à préciser ici : les motifs et intentions dans le cadre de la reconnaissance réciproque et les stratégies dans le cadre de la reconnaissance au travail et plus généralement les représentations autour de la formation de pairs.

## 3.2. Méthode d'analyse des règles d'action par les dimensions de la reconnaissance réciproque

Nous utilisons donc une réduction des transcriptions des trois entretiens concernant chaque formateur par les règles d'action pour rechercher dans ceux-ci les cinq dimensions de la reconnaissance détaillées dans la première partie : a. reconnaitre autrui ; b. faire reconnaitre autrui par les autres ; c. faire reconnaitre des conditions d'ajustement des pratiques ; d. être reconnu par autrui ; e. se reconnaitre. Nous pensons ainsi affiner l'identification des motifs et intentions du formateur et dégager ce qui correspond à ses priorités, comme il les voit.

### 3.2.1. Trois principes normatifs de la reconnaissance réciproque pour cinq dimensions : un éclairage pour les motifs et les intensions

Rappelons que pour Paul Ricoeur et pour Axel Honneth, la vie sociale est basée sur la recherche de la reconnaissance, plus que sur la reconnaissance elle-même. Le modèle de la reconnaissance réciproque, défini par Honneth (2000/2013, 2004), commenté par Ricoeur (2004/2005) ou par Renault (2008), nous a appris que la reconnaissance nait et se construit dans les interactions pour permettre la confirmation du rapport positif à soi. Elle est donc attente et nous considérons qu'elle correspond également à des motifs et intentions profonds de l'agir.

Nous savons aussi que la recherche de reconnaissance prend trois formes du rapport positif à soi : *confiance en soi, respect de soi, estime sociale.*

Le premier rapport positif à soi, la confiance en soi, est établi par la sollicitude. Dans l'idée de la reconnaissance réciproque, la confiance réciproque s'installe dans la recherche de l'approbation de l'existence de chacun.

Le deuxième rapport positif à soi, le respect de soi, est bâtie sur la responsabilité morale et infère la dignité. Dans l'idée de la reconnaissance réciproque, le respect réciproque répond,

de la part des interactants, à une double visée de compréhension des normes et des situations relatives à autrui.

Le troisième rapport positif à soi, l'estime sociale, s'ancre dans les valeurs et les fins communes. Dans l'idée de la reconnaissance réciproque, l'estime sociale revient considérer chacun selon la manière dont il sert la cause commune dans le respect des valeurs collectives.

Ces principes normatifs de la reconnaissance réciproque vont nous permettre de concevoir une grille de codage des règles d'action.

### 3.2.2. Grille de codage pour identifier les dimensions de la reconnaissance réciproque dans les règles d'action

Les trois formes du rapport positif à soi : *confiance en soi, respect de soi, estime sociale* (Honneth, ibid.) peuvent se lire dans deux possibilités : soit reconnaitre autrui pour qu'il ait la confirmation du rapport positif à lui ; soit être reconnu pour avoir la confirmation du rapport positif à soi.

Nous avons compris que, dans notre contexte, la recherche de reconnaissance se révèle comme un motif profond de l'action du formateur lorsque celle-ci est tournée vers autrui ou la tâche, et comme une intention profonde de l'action du formateur lorsque celle-ci est tournée vers lui-même.

Ses règles d'action vont donc pouvoir être catégorisées selon ces deux possibilités et livrer des informations sur les priorités qui organisent son action, motifs ou intentions. Nous avons ajouté la possibilité de reconnaissance de conditions d'évolution des pratiques, objet de l'activité, là encore motif du formateur, comme faisant partie de sa mission envers autrui.

Nous rappelons que les cinq dimensions de la reconnaissance réciproque sont dénommées ainsi : a. Reconnaitre autrui ;  b ; Faire reconnaitre autrui par les autres ; c. Faire reconnaitre les conditions d'évolution des pratiques ; d. être reconnu par autrui ; e. Se reconnaitre.

Nous obtenons ainsi une grille de codage (tableau 13) par les cinq dimensions de la reconnaissance réciproque (DRR), grâce aux trois formes du rapport positif à soi en termes de motifs ou d'intentions du formateur vis-à-vis d'autrui ou de soi. Cette grille permet de catégoriser d'une part, les règles d'action (RA), partie observable et descriptive des schèmes, et d'autre part, les concepts en acte (CA) identifiés, « partie profonde » de son action.

Tous les éléments qui ont été relevés pour coder les RA des quatre formateurs par les dimensions de la reconnaissance réciproque (DRR) sont présentés en annexe 10.

Pour chaque règle d'action, nous regardons si elle est sous-tendue par un motif ou une intention liée à la confiance, au respect et/ou à l'estime sociale pour chaque dimension de la reconnaissance en utilisant cette grille. À chaque motif, ou intention, identifié est attribué un point. Toutes les cases du tableau d'analyse (exemples dans le tableau 14) valent donc entre zéro et trois points, ce score apparait dans les colonnes *sa, sb, sc, sd* et *se*. Nous indiquons directement

ce score dans le tableau dans les annexes des résultats par formateur (annexes 11, 12, 13 et 14). Nous cumulons ensuite ces scores pour obtenir un total par colonne, dont l'effectif total est le triple du nombre de RA.

Dans le tableau 14 qui suit, pour la première règle d'action considérée dans l'exemple, AC, AR et AE signifient que nous avons identifié trois éléments relatifs à la DRR « A » Reconnaitre autrui ; le premier concernant la confiance (C), le deuxième concernant le respect (R)et le troisième concernant l'estime sociale (E).

*Tableau 13 : Grille de codage pour catégoriser les règles d'action et les concepts en acte par les DRR*

| | **DRR a**<br>*Reconnaitre autrui* | **DRR b**<br>*Faire reconnaitre autrui par les autres* | **DRR c**<br>*Faire reconnaitre les possibilités d'ajustement des pratiques* | **DRR d**<br>*Être reconnu par autrui* | **DRR e**<br>*Se reconnaitre* |
|---|---|---|---|---|---|
| **Confiance en soi : recherche de l'approbation de l'existence de chacun.** | | | | | |
| ***Motifs/intentions déclarés***<br>En proposant et en mettant en œuvre des dispositifs permettant de : | Établir la relation<br>Prendre chacun en compte<br>Rassurer | Permettre les échanges<br>Organiser les interactions | Créer un espace-temps de formation<br>Mettre en scène le savoir<br>Faire avancer le stage | S'installer comme formateur<br>Se positionner comme leader | Assumer sa légitimité<br>Poser son rôle de formateur |
| **Motifs ou intentions recherchés** | Cherche à approuver l'existence d'autrui | Cherche à faire approuver l'existence d'autrui par les autres | Cherche à faire approuver l'existence de l'objet de l'activité de travail | Recherche l'approbation de son existence par autrui | Recherche l'approbation de son existence par lui-même |
| **Respect de soi : Droits et dignité de chacun par la compréhension des normes et des situations d'autrui** | | | | | |
| ***Motifs/intentions déclarés***<br>En proposant et en mettant en œuvre des dispositifs permettant de : | Préserver l'intégrité et l'estime de soi de chacun<br>Intégrer le rapport de la personne avec son travail<br>Prendre en compte le contexte de chacun, son arrière-plan | Laisser de la place au groupe<br>Permettre des échanges constructifs<br>Souder le collectif | Faciliter l'engagement dans les tâches proposées | Négocier les places, les jeux de pouvoir<br>Tenter de persuader /convaincre /influencer<br>Proposer des apports théoriques et concrets adaptés | Préserver son intégrité et son estime de soi<br>Prescrire et contrôler la sous-tâche par rapport à ses propres représentations |
| **Motifs ou intentions recherchés** | Cherche à comprendre les normes et les situations d'autrui | Cherche à faire comprendre les normes et les situations d'autrui | Cherche à faire comprendre l'objet de l'activité de travail | Recherche la compréhension de ses normes et de ses situations par autrui | Recherche la compréhension de ses normes et de ses situations par lui-même |
| **Estime sociale : Considération de chacun selon la manière dont il sert la cause commune dans le respect des valeurs collectives** | | | | | |
| ***Motifs/intentions déclarés***<br>En proposant et en mettant en œuvre des dispositifs permettant de : | Maintenir la relation<br>Mettre en valeur les apports de chacun | Faciliter la coopération entre eux<br>Mettre en valeur et faire mettre en valeur les apports de chacun dans la construction par le groupe | Faire des liens entre les expériences passées et nouvelles<br>Construire une culture commune<br>Édifier des idéaux communs | Ancrer un climat positif<br>Construire sa crédibilité<br>Gérer l'imprévu, les tensions | Se rassurer<br>Se sentir crédible |
| **Motifs ou intentions recherchés** | Cherche à considérer chacun en lien avec ce qu'il apporte et les valeurs communes | Cherche à faire considérer autrui par les autres en lien avec ce qu'il apporte et les valeurs communes | Cherche à faire considérer l'objet de l'activité de travail en lien avec ce qu'il apporte et les valeurs communes | Cherche à être considéré par autrui en lien avec ce que lui-même apporte et les valeurs communes | Cherche à être considéré par lui-même en lien avec ce qu'il apporte et les valeurs communes |

*Tableau 14 : Format des tableaux d'analyse des RA par les DRR ; exemples*

| | DRR a | | | *sa* | DRR b | | | *sb* | DRR c | | | *sc* | DRR d | | | *sd* | DRR e | | | *se* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| RA 1 | AC | AR | AE | 3 | BC | | BE | 2 | | | | 0 | | | | 0 | EC | | EE | 2 |
| RA 2 | AC | | | 1 | | | | 0 | CC | CR | | 2 | DC | DR | DE | 3 | EC | | EE | 2 |
| *Score total* sur 6 | 4 | | | | 2 | | | | 2 | | | | 3 | | | | 4 | | | |

Dans l'exemple du tableau 14, pour la RA 1, nous estimons, en référence à la grille, que le formateur cherche à approuver l'existence d'autrui, à comprendre les normes et les situations d'autrui et à considérer chacun en lien avec les valeurs communes. Nous codons donc les trois cases de la colonne DRR a. Concernant la colonne DRR b, nous estimons que le formateur cherche à faire approuver l'existence d'autrui par les autres et à faire comprendre les normes et les situations d'autrui, mais pas spécialement à faire considérer autrui par les autres en lien avec les valeurs communes. Nous codons les deux cases correspondantes, ainsi que dans la colonne DRR e. Pour cette RA 1, nous estimons que les autres motifs ou intentions ne la sous-tendent pas en référence à la grille, donc les cases des DRR c et DRR d sont vides. Nous procédons de même pour toutes les RA identifiées de chaque formateur.

Enfin, à des fins de comparaisons inter cas, nous calculons la fréquence en pourcentages du score total possible par colonne. Par exemple, pour DDR a : f = (4/6)*100, soit environ 67% du score possible de la colonne. Par ailleurs, la présence d'identification d'une DRR dans un RA n'est pas exclusive de la présence d'une autre. La somme des pourcentages n'a donc aucune raison d'égaler 100%.

Nous présentons un diagramme en rectangles illustrant ces résultats.

Ensuite, pour comprendre comment, pour chacun, la reconnaissance participe de l'organisation de l'activité mentale du formateur, nous avons repris la grille de codage, appliquée cette fois aux concepts en acte.

### 3.2.3. Catégorisation des concepts en acte avec la même grille de codage

À partir de l'analyse dans le cadre de la conceptualisation dans l'action, nous avons obtenu, pour le concept organisateur du formateur, des concepts en acte répartis dans des concepts principaux, dans des classes de situations. Nous avons également noté ses motifs et ses intentions. À partir de ceux-ci, nous pouvons catégoriser les concepts en acte par les différentes DRR en utilisant la même grille de codage. Nous voyons alors comment sont réparties les cinq DRR dans les concepts principaux (tableau 15).

*Tableau 15 : Format des tableaux d'analyse des concepts en acte par les DRR et un exemple générique*

| **Concepts principaux** | **Motifs (vers autrui et la tâche)** | **Intentions (vers soi)** | **Classes de situations** | **Concepts en acte** | **DRR** |
|---|---|---|---|---|---|
| CP 1 | M1<br>M2 | I1<br>I2<br>I3 | Conception du module de formation | CA 1<br>CA 2<br>CA 3 | a, c, d<br>c, d, e<br>c |

La répartition des DRR pour le concept organisateur s'obtient alors en comptant les DRR dans le tableau 15. Nous obtenons le tableau 16 qui montre la répartition des DRR dans le concept organisateur du formateur. Dans l'exemple du tableau 15, le concept principal 1 (CP1) comptabilise un a ; trois c ; deux d et un e. ; nous ajoutons ensuite les décomptes des autres concepts principaux.

*Tableau 16 : Format des tableaux montrant la répartition des DRR du formateur dans son concept organisateur*

| | **DRR a** | **DRR b** | **DRR c** | **DRR d** | **DRR e** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Nombre de fois où la DRR a été identifiée** | | | | | |
| **Fréquence en %** | | | | | |

Nous en déduisons une catégorisation des motifs et intentions profonds du formateur. Nous l'illustrons par un diagramme en rectangle.

Nous pensons éclairer ainsi les motifs et intentions profonds du formateur. De la même manière, nous convoquons le cadre des approches de la reconnaissance au travail pour éclairer les stratégies du formateur.

## 3.3. Méthode d'analyse des règles d'action par les approches de la reconnaissance au travail

Les concepts organisateurs, mis au jour et explorés dans les analyses précédentes nous ont permis d'y retrouver les ensembles de situations, de formes symboliques et d'invariants opératoires qui le définissent (Vergnaud).

En particulier, les invariants opératoires identifiés dans les transcriptions sont sous-jacents aux inférences et aux règles d'action, c'est-à-dire aux stratégies mises en place par le formateur. Nous utilisons donc la même réduction par les règles d'action pour identifier, dans un deuxième temps, trois approches de la reconnaissance au travail de Brun et Dugas (2002) cette méthode d'analyse nous a permis de caractériser les stratégies du formateur.

Ces approches permettent en effet d'envisager la formation continue des enseignants du second degré autrement que par la conception behavioriste qui place « *explicitement et de façon quasi exclusive le ressort de la formation entre les mains du formateur et de son ingénierie »* (Kerlan et Lemonchois, 2017). Rappelons-nous la traduction du concept *lifelong learning* dans le document ratifié en mars 2000 à Lisbonne par la Commission européenne dont le titre en français est le *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie.* Il se place du côté des « formateurs » plutôt que du côté des « formés » ; pourtant, en paraphrasant ces deux auteurs précédents, la question « Comment le formateur forme-t-il ? » peut devenir « Comment le formateur permet-il aux enseignants de se former ? ».

En adaptant les trois démarches que nous avons retenues à la FCESD, nous pouvons les décrire comme suit. L'approche behavioriste de la reconnaissance au travail a pour enjeu de faire acquérir aux stagiaires de nouveaux outils didactiques et/ou pédagogiques, qu'ils soient prescrits par le ministère ou proposés par des travaux de recherche. La démarche est la pédagogie par objectifs. Le formateur se charge de l'ingénierie et contrôle l'avancée de chacun. Il est dans une posture de **pilote** de la formation. L'approche humaniste et existentielle de la reconnaissance au travail a pour enjeu la prise en compte de la personne du stagiaire afin qu'il puisse dépasser des problèmes professionnels qu'il rencontre en s'appuyant sur sa propre expérience ou celle des autres stagiaires. La posture du formateur est celle du **facilitateur**. L'approche par la psychodynamique du travail de la reconnaissance au travail a pour enjeu la mise au jour du travail réalisé et la mise en valeur de son utilité et de sa qualité. La démarche s'appuie sur la création d'une coopération qui permet l'élaboration collective de nouvelles règles de travail. Le formateur adopte alors une posture de **médiateur** entre les stagiaires et leur travail.

Ces éléments de synthèse sont repris dans le tableau 17 ci-dessous.

À partir de cela, notre travail a été d'utiliser cette caractérisation comme grille de codage des RA selon les trois approches de la reconnaissance au travail (ART) retenues : Pilotage, Facilitation et Médiation. Des éléments de démarche liés aux différentes catégories sont identifiés dans chaque règle d'action grâce à elle.

*Tableau 17 : Synthèse des conceptions des trois approches de la reconnaissance au travail retenues, en général et leur adaptation au contexte de la FCESD en vue des codage des RA*

| | **Approche behavioriste** | **Approche humaniste et existentielle** | **Approche par la psychodynamique du travail** |
|---|---|---|---|
| **Vues à partir des travaux de** | Skinner | Rogers | Dejours |
| **Basées sur** | Le comportement de la personne est contrôlé par les conséquences de ses actes. | Chaque individu distinct est doué d'une intelligence, de sentiments et d'une expertise bien à lui (Jacob, 2001). | Le travail réalisé inclut une partie souvent invisible des efforts qui doivent être produits pour arriver au résultat voulu |
| **Marques de déni de reconnaissance** | Désintérêt des résultats du travail | Personne ne sentant pas prise en compte | Souffrance au travail |
| **Attentes de reconnaissance** | Production d'actions prescrites par l'organisation | La réalisation de soi | Utilité et qualité du travail |
| **Direction des actions du manager ou du gestionnaire** | Inciter l'individu à produire les actions souhaitables par une méthode de renforcement positif<br>Leur production est en relation avec le travail prescrit | L'individu se voit reconnaître le droit à la parole et à l'influence sur les décisions | S'attacher à voir la manière dont l'employé exécute son travail, (...) : processus de travail, créativité, innovation, amélioration continue dans ses méthodes de travail, son expertise, ses compétences, son ingéniosité, ses qualités professionnelles, sa manière de résoudre des problèmes |
| **Adaptation au contexte de la FCESD** | | | |
| **Enjeu** | Faire acquérir des outils didactiques et/ou pédagogiques | Prendre en compte la personne du stagiaire afin qu'il puisse dépasser des problèmes professionnels qu'il rencontre | Mettre au jour le travail réalisé et mettre en valeur son utilité et sa qualité |
| **Centration sur** | Le formateur, son enseignement du contenu | La personne du stagiaire, ses apprentissages | Le vécu du travail des stagiaires |
| **Actions du formateur aboutissant à des formes de reconnaissance** | Résultats des tâches observables, feedbacks positifs sur la réussite immédiate | Prise en compte du stagiaire, sa personne, son expérience<br><br>Régulation du groupe | Jugements sur le faire : mise en relief des adaptations individuelles<br><br>Construction collective de règles de travail |
| **Démarche utilisée par le formateur** | Pédagogie par objectifs | Pédagogie expériencielle | Développement |
| **Positionnement du formateur** | Contrôleur, pilote | Facilitateur | Médiateur / travail |

De la même manière que dans le paragraphe précédent, nous avons différencions les stratégies relatives à autrui, à soi et à l'objet de l'activité de travail. Pour chaque catégorie pilote (P), facilitateur (F), médiateur (M), ce qui relève de l'objet de l'activité dans chaque RA est codé (O), d'autrui (A) et de soi (S). Ainsi le code FA signifie Facilitateur relevant d'autrui. Nous avons ainsi identifié des éléments qui ont été utilisés pour coder les RA des quatre formateurs par les démarches de la reconnaissance au travail retenues. Nous les présentons dans le tableau 18.

*Tableau 18 : Liste des éléments relevés pour les quatre formateurs dans le codage des RA par les stratégies associées aux trois approches de reconnaissance au travail retenues*

| | codes | Indices relevés |
|---|---|---|
| **Pilote** | PO | Dispositifs : pédagogie par objectifs, résultats observables<br>Buts et sous-buts fixés en amont sur des apprentissages de capacités professionnelles<br>Prescription et contrôle de la sous-tâche par rapport à l'objet de la tâche<br>Scientisme : argumentation basée sur la « vérité » de la recherche<br>Apports imposés, démonstration voire monstration<br>Tendance à l'exhaustivité<br>Entrainements à partir des apports<br>Contrôle fort du rythme de l'avancée<br>Maitrise du déroulement<br>Dispositifs prétextes |
| | PA | Isomorphies (comme avec les élèves)<br>Asymétrie forte des places<br>Échanges proposés dans des dispositifs prétextes à l'apprentissage<br>Refus d'échanges sur le métier<br>Poser un cadre responsabilisant<br>Feedbacks fréquents, axés sur la réussite de la tâche<br>Imposition d'un cadre infantilisant ou rigide, ou manipulateur<br>Référence à « comme les élèves » ou emploi de vocabulaire didactico-pédagogique |
| | PS | Prescription et contrôle de la sous-tâche par rapport à ses propres représentations<br>Gestion seul de l'espace, du matériel<br>Très bonne maitrise du thème<br>Présence forte de sachant<br>Pas d'implication personnelle<br>Protection par positionnement en observateur, par satisfaction de besoins immédiats des stagiaires, par renvoi au groupe ou par fuite<br>Prise d'informations évaluatrices sur les stagiaires, tournée vers soi |
| **Facilitateur** | FT | Dispositifs basés sur leur propre expérience et l'expérience des autres<br>Informations et explications<br>Liberté de choix |
| | FA | Dispositifs intégrant le rapport de chacun à son activité et prenant en compte ses perspectives<br>Facilitation de l'engagement dans la tâche<br>Facilitation des échanges<br>Conditions de travail appropriées<br>Adaptation en fonction du contexte<br>Dispositifs donnant du sens à leur travail<br>Considération portée à autrui en tant qu'être unique<br>Prise d'informations sur les stagiaires sans évaluation, tournée vers eux<br>Confiance et intérêt porté à l'autre de la part de chacun<br>Droit à la parole pour chacun<br>Témoignage de l'existence de l'autre en tant que personne<br>Incitation au soutien mutuel<br>Régulation du groupe<br>Encouragements |
| | FS | Prise en compte de ses propres émotions pour adapter le dispositif ou réagir et se contrôler<br>Prise en compte de son propre arrière-plan, de son expérience<br>Plaisir de la rencontre<br>De personne à personne<br>Acceptation<br>Coopération avec les stagiaires sans se positionner comme le « sachant » |

| | | |
|---|---|---|
| **Médiateur** | MT | Dispositifs basés sur le vécu en situation de travail<br>Dispositifs permettant l'expression des écarts entre travail prescrit et travail réalisé<br>Construction collective de règles de travail et de savoirs<br>Traces de ces constructions (évaluation formative)<br>Dispositifs tenant compte de la complexité, du dynamisme et de la systémie du travail<br>Prise en compte du contexte de travail |
| | MA | Mise en relief de l'expertise de chacun<br>Mise en relief des adaptations individuelles<br>Dispositifs permettant l'expression de la souffrance au travail<br>Recherche et facilitation de la prise de risque des stagiaires<br>Recherche de compromis<br>Proposition d'un cadre d'adulte autonome<br>Prise en compte des efforts, stratégies, difficultés, risques, par les pairs et par soi en tant que pair<br>Discussions collectives autour des pratiques : collaboration, entraide, coopération entre eux |
| | MS | Implication dans les dispositifs en tant que pair<br>Bonnes connaissances pédagogiques (systémie)<br>S'effacer<br>Prendre le risque de faire autrement<br>Collaboration avec les stagiaires |

De la même manière que pour les DRR, pour chaque règle d'action, nous regardons si elle correspond à une stratégie tournée vers l'objet de la tâche, autrui ou soi de la reconnaissance au travail dans chaque approche. Toutes les cases du tableau d'analyse de chaque formateur présentent donc un score entre zéro et trois points. Nous les avons mises dans le même tableau et à la suite des identifications par les DRR (en annexes 11, 12, 13 et 14).

Pour chaque formateur, nous ne présentons ici que les synthèses des résultats obtenus pour chaque approche (tableau 19). En colonnes, figurent les trois approches de la reconnaissance au travail (ART) retenues pour l'étude, représentées ici par leur dénomination provenant des travaux de Brun et Dugas (2002) : Pilotage, Facilitation et Médiation. Les scores sont en première ligne. Nous les ramenons en pourcentages du score total possible pour chaque approche, en vue de comparaison avec les trois autres formateurs. Nous rappelons la présence d'identification d'une approche dans un RA n'est pas exclusive de la présence d'une autre. La somme des pourcentages n'a donc aucune raison d'égaler 100%.

*Tableau 19 : Format de la présentation des identifications des ART dans les RA*

| | **Pilotage** | **Facilitation** | **Médiation** |
|---|---|---|---|
| Scores | | | |
| Fréquences en % | | | |

Nous choisissons de présenter ces pourcentages sous forme de diagramme en rectangles pour avoir une vue globale. Pour compléter cette répartition, nous comptabilisons les occurrences des pronoms se ramenant à du « je – eux – nous ».

## 3.4. Occurrences de pronoms « Je », « Eux » et « Nous » :

Au fil des lectures des transcriptions, nous avons eu le sentiment que les fréquences d''emploi des pronoms relatifs n'était pas les mêmes pour les quatre formateurs. Il nous a semblé que les dénombrer pourrait apporter des résultats fiables quant au positionnement du formateur vis-à-vis des stagiaires. Nous nous basons sur l'analyse de contenu proposée par Laurence Bardin (1977/2018). Nous voulons voir s'il y a des concordances entre les fréquences d'utilisation des pronoms des catégories « Eux » et « Nous » avec les répartitions obtenues pour les trois démarches de reconnaissance.

Dans un premier temps, nous avons choisi les vocables que nous pouvions associer à « je » à « eux » et à « nous ». En nous référant aux travaux de Laurence Bardin (1977/2018 : 174), nous avons gardé pour « je » : *je, j', moi, mon ma mes, moi-même, mien.ne.s, il (moi)* ; pour « eux/lui » : *ils elles, il elle, lui, leur.s, ses, sien.ne.s, mon ma me (à eux), eux-mêmes (lui, elle), soi-même* ; pour « nous » : *nous, tous, on, notre.s nos, nous-mêmes*. Nous avons ensuite isolé, sur un doc Word, les discours de chaque formateur dans les trois entretiens. Nous n'avons gardé que ce qui concernait les formations. Nous avons ensuite essayé d'utiliser un logiciel de comptage de mots : Compteur de mots (jerome-pasquelin.fr) Mais celui-ci donne le nombre de mots cherchés sans en préciser le contexte. Nous avons donc préféré vérifier les mots un par un, « à la main », en revenant dans les documents Word afin d'éliminer les occurrences non valides. La fonction « recherche » permet en effet de retrouver les mots dans leur contexte. Par exemple, dans la phrase que René prononce dans l'EDE, « *ouai JE me remets ce jour-là avec MA gestuelle (grand geste d'ouverture des bras) donc JE suis sur l'estrade JE dis bienvenue à VOUS ...* », le premier « je » concerne l'entretien lui-même et non la formation, tout comme le « MA » il n'est pas comptabilisé ; alors que les deux autres le sont, ainsi que le « vous ».

Les résultats obtenus sont présentés de manière détaillée sous forme de tableaux dans les mêmes pages que les DRR et ART en annexes 11, 12, 13 et 14. Ici, nous ne faisons apparaitre que les fréquences en pourcentage, relatives au nombre total de pronoms relevés, à des fins de comparaison. Nous les résumons par deux quotients lexicaux (idem : 174) :

$$Q_{eux}=\frac{Nombre\ de\ mots\ de\ la\ catégorie\ "Eux"}{Nombre\ de\ mots\ de\ la\ catégorie\ "Je"} \quad \text{et} \quad Q_{nous}=\frac{Nombre\ de\ mots\ de\ la\ catégorie\ "Nous"}{Nombre\ de\ mots\ de\ la\ catégorie\ "Je"}.$$

## 3.5. Des valeurs identifiées pour les variables choisies

Pour rappel, nous avons choisi quatre variables : a. Les **motifs** et les **intentions** de l'action du formateur ; b. Les **représentations** du formateur concernant la formation, les stagiaires, son rôle et l'objet de la formation ; c. Les **stratégies** au travers des dispositifs (artéfacts pour les stagiaires) mis en œuvre par le formateur ; d. La **gestion des tensions** qui illustrent les **adaptations** dans les interactions avec les stagiaires. Les analyses proposées dans les différents

cadres nous donnent accès à des valeurs de ces variables que nous synthétisons par une « fiche-profil » du formateur (figure 19).

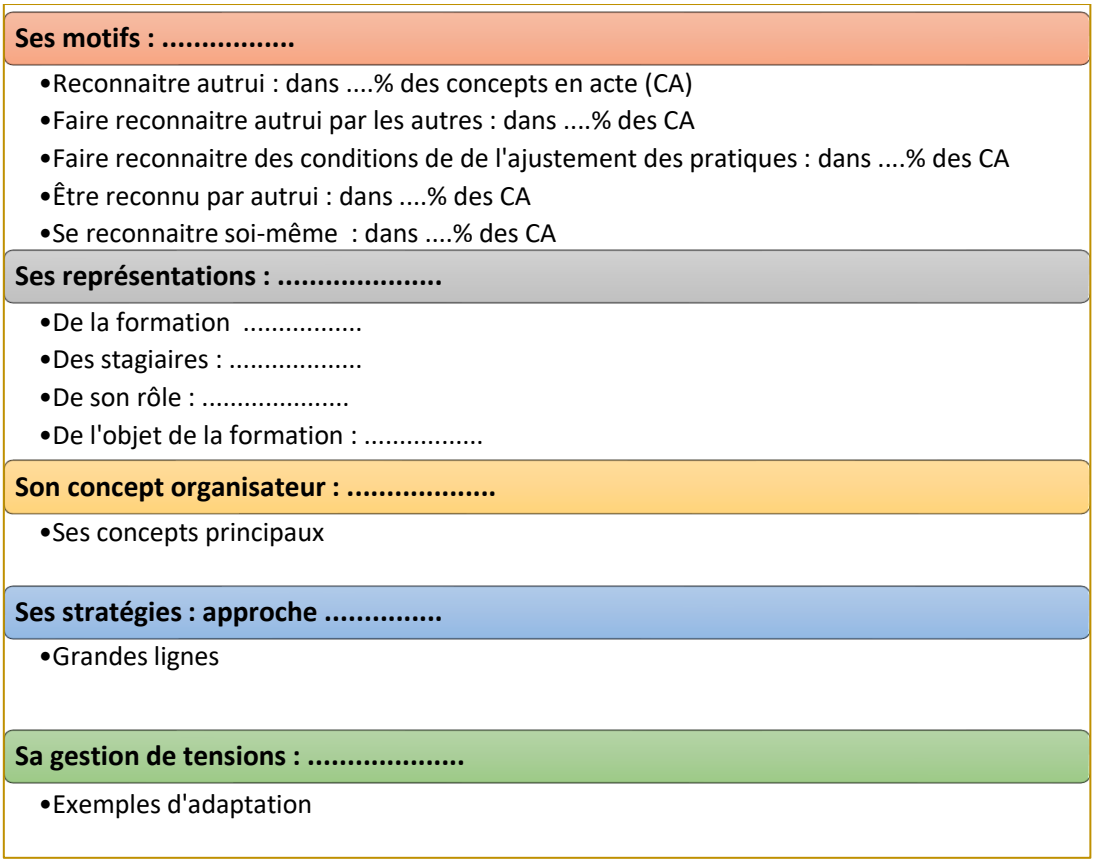



*Figure 19 : Format des fiches-profil des formateurs*

## Résumé du chapitre 3

Après avoir considéré des classes de situations de références par épisodes chronologiques puis en lien avec les deux modes d'organisation et d'interactions, nous avons choisi de décrire le concept organisateur de chaque formateur selon les catégories suivantes, issues des variables choisies. Elles permettent de faire apparaitre le fond de l'action, c'est-à-dire ses représentations, tout en gardant les idées de chronologie et des deux modes : **Sa vision de la formation – Sa vision des stagiaires – Sa vision de son rôle – L'objet de la formation pour lui – Ses motifs et intentions – Ses stratégies – La planification de la formation – L'accueil – La mise en œuvre du déroulement – Son positionnement – Sa gestion des tensions dans les interactions avec les stagiaires.** Avec ces identifications dans le cadre de la conceptualisation dans l'action, nous avons pu ainsi repérer des éléments correspondants aux quatre variables choisies pour notre étude : les motifs, les représentations, les stratégies et la gestion des tensions. En gardant en tête ces classes de références, les analyses dans le cadre de la reconnaissance réciproque et celui de la reconnaissance au travail nous ont permis de recueillir des éléments complémentaires et de préciser des priorités pour chacun des formateurs.

# CONCLUSION DE LA PARTIE 2

Nous avons recueilli des données grâce à un protocole inspiré de Paul Ricoeur (1983b, 2004/2005) et utilisé par Pierre Pastré (1999a, 2007a, 2011a/2018), en changeant la première étape. En effet, ayant été formée à l'entretien d'explicitation, il nous a semblé que les caractéristiques de cet entretien permettraient d'élucider l'intrigue et de commencer l'analyse dans le cadre de la conceptualisation dans l'action une fois l'analyse du travail effectuée. Les deux autres entretiens ont permis de préciser les composantes des schèmes dans les classes de situations pour aboutir aux concepts organisateurs de l'activité mentale de chaque formateur.

Nous avons ensuite conçu deux autres grilles de codage, l'une bâtie sur les principes normatifs de la reconnaissance réciproque dans un cadre philosophique et l'autre adaptée des approches de la reconnaissance au travail dans un cadre de sciences de la gestion.

Nous en avons déduit le modèle opératif de chaque formateur, qu'Ochanine définit comme « *la représentation que se fait un sujet d'une situation dans laquelle il est engagé pour la transformer.* » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006 : 167). Dans notre contexte, les quatre variables que nous avons choisies participent donc de ces modèles. Les différentes étapes présentées sont en figure 20.

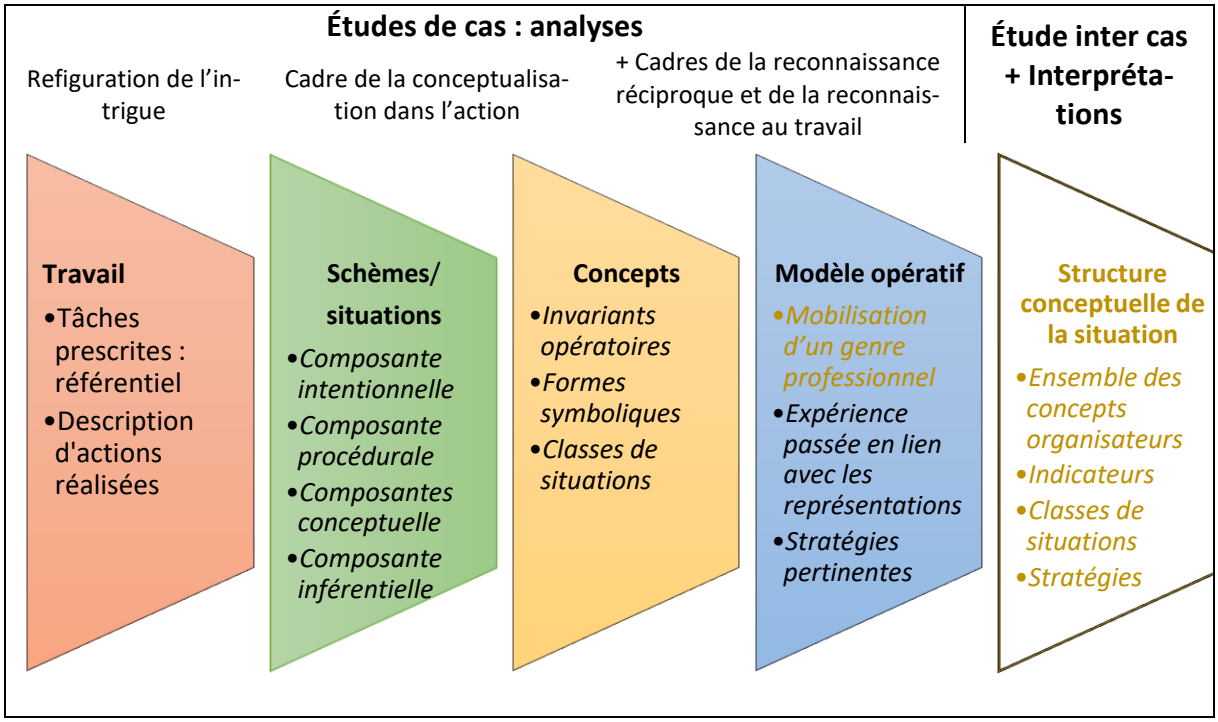



*Figure 20 : Méthodes et résultats attendus des études de cas*

Au fur et à mesure de notre étude, nous avons utilisé deux formes de classes de situations de référence. En lien avec les refiguration des intrigues, il nous a semblé pertinent de nous servir d'une forme chronologique : *1. Conception 2. Préparation 3. Installation des stagiaires 4. Mise*

*en oeuvre des dispositifs prévus 5. Gestion des imprévus.* De fait, cette première lecture des transcriptions nous a permis de comprendre les épisodes des récits et d'en extraire de premières analyses ; d'autant plus que nous avions choisi de ne pas observer de séances. Le cadre de la conceptualisation dans l'action nous a donné accès ensuite à une compréhension plus fine de l'activité mentale de chacun des formateurs. Nous avons vu que les composantes des schèmes étaient organisées selon deux modes : interactionnel et organisationnel.

Nous avons donc pris en compte un autre système de classes de situations de référence basé sur ces deux modes mais cette fois-ci transversal, en utilisant les cadres théoriques convoqués dans la partie 1 : **Mode d'interactions / communication** 1. *Mise en scène de soi : p*résentation de soi ; rôle et places ; présence 2. *Gestion de la relation : c*onsidération ; préservation de la face de chacun ; gestion du groupe ; gestion des tensions 3. *Entrée et maintien dans la formation : e*ngagement et persistance des stagiaires dans la formation ; **Mode d'organisation** 4. *Gestion* du matériel, du temps et de de l'administratif 5. *Mise en scène de la formation : p*rise en compte du contexte (lieu, type et format du stage, stagiaires)et prise en compte de soi / de l'autre 6. *Mise en scène du savoir.*

Grâce à ce classement, nous avons pu faire un lien en rapport avec autrui, avec l'objet de l'activité de travail et avec soi. Nous l'avons utilisé pour identifier les cinq dimensions de la reconnaissance et les trois approches de la reconnaissance au travail.

Ces analyses nous amènent maintenant à un troisième système de catégorisation, chronologique et transversal. Prenant en compte les variables choisies, il nous parait propre à identifier leurs valeurs et par suite, les régularités et les variations rencontrées auprès des quatre formateurs de l'étude. Ces éléments vont servir ensuite de base au questionnaire qui permettra de chercher une confirmation à nos études de cas. Nous nous plaçons donc dans les onze catégories suivantes des deux registres que Pastré (2010) emprunte à Savoyant (2005/2014). Tout d'abord, **le registre de l'élaboration de l'action** qui comprend : 1. La vision de la formation 2. La vision des stagiaires 3. La vision de son rôle 4. La vision de l'objet de la formation ; 5. L'apport de la reconnaissance réciproque. Puis, **le registre de l'incorporation de l'action** qui comprend : 6. Les stratégies ; 7. La planification ; 8. L'accueil ; 9. La mise en œuvre du déroulement ; 10. Le positionnement ; et de manière plus précise 11. La gestion des tensions.

# PARTIE 3 – VERS UNE COMPRÉHENSION DES PRATIQUES DES FORMATEURS : RÉSULTATS ET ANALYSES DES ÉTUDES DE CAS

*D'où cette curieuse tournure que prend la démarche d'analyse, faite de tours et de retours, hésitante en apparence, mais qui construit son intelligence de la situation à partir d'une intégration progressive d'éléments qui ne sont donnés que dans une histoire.*
*(Pastré, 2002 : 16)*

## INTRODUCTION DE LA PARTIE 3

Notre cadre d'analyse premier est le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996). Il a comme objet d'élucider, grâce aux composantes du schème (Vergnaud, 1985), le ou les concepts(s) organisateur(s) de l'activité mentale du formateur (Pastré, 2011a/2018), c'est-à-dire ce qui guide l'action. À partir d'une réduction des transcriptions des trois entretiens du protocole par les règles d'action, nous cherchons à éclairer la première analyse par deux autres, d'abord dans le cadre de la reconnaissance réciproque (Honneth, 2000/2013 ; Ricoeur, 2004/2005) et ensuite dans le cadre des approches de la reconnaissance au travail (Brun et Dugas, 2002, 2005). Nous rappelons d'abord quelques points pour la compréhension de la suite.

Le formateur se doit de réaliser le service attendu. Il s'agit ici, *a priori*, d'apporter des clés d'évolution de pratiques professionnelles, de l'ordre de la demande institutionnelle, voire de permettre de développement professionnel qui sont, elles, des intentions personnelles des stagiaires. Il met en œuvre des interactions qui doivent permettre des échanges constructifs, vers une possibilité de changement (Vinatier, 2007). Ayant pour but une coopération entre chacun, cette activité conjointe avec, selon le moment, un ou des partenaires, est basée sur des interactions intégrant des contraintes liées à celles-ci (Pastré, 2011a/2018). Le formateur s'appuie sur ses compétences d'une part, d'organisation et d'autre part, de communication et de régulation des interactions (Gendron, 2007, 2011).

De plus, les pratiques organisationnelles et interactionnelles des formateurs s'inscrivent comme celle des enseignants dans un système formant une *« totalité dynamique et organisée »* (Marcel et al., 2002 : 145). Or, nous avons vu que la relation en formation est une relation incertaine qui amène le formateur à redéfinir, dans l'action, ce qu'il avait prévu : poursuivre à

tout prix ou accepter de composer avec les réactions et de s'adapter. Nous cherchons à préciser les pratiques qui le montrent. Or, « *la pensée systémique, non linéaire et multidimensionnelle* » (Sanojca, 2018 : 15) répond à la complexité du monde, en lien avec les possibilités multiples de réseaux tant de communication que sociaux. Dans cette perspective, loin d'un cours magistral, la formation se devrait d'intégrer les évolutions sociales et sociétales soulignées par Bourgeois et Buchs (1999/2011). Si le cadre relationnel mis en place joue un rôle essentiel, il n'en reste pas moins que des régulations uniquement basées sur une protection de la face de chacun ou pire, sur une mise en compétition, auront moins de bénéfices pour le développement (1999/2011 : 295). Les auteurs mettent en évidence l'importance de réduire l'asymétrie avec le formateur en associant les participants à la gestion du processus d'évaluation, par exemple (: 300) ou en mettant en avant les buts de maitrise plus que des buts de performance (: 301). La forme et la qualité des interrelations générées par le formateur sont ainsi liées à la situation et son environnement, à l'activité du formateur, à ses compétences, aux tâches proposées au travers de dispositifs, aux représentations et aux actions des stagiaires mais aussi aux enjeux pour chacun. Les entretiens menés avec chaque formateur dans le cadre de notre protocole, mettent au jour ces éléments et permettent leurs analyses. Celles-ci aboutissent d'une part au relevé de valeurs prises par nos variables et d'autre part à leur description fine pour chaque formateur.

Nous présentons successivement les résultats et les différentes analyses des transcriptions des entretiens pour les quatre formateurs de notre contexte, dans l'ordre chronologique des EDE. Chaque chapitre débute par une description de la succession des actions effectuées par le formateur ; puis, nous mettons au jour l'intrigue grâce à l'appropriation d'un schéma ; le concept organisateur principal est ensuite détaillé en lien avec des classes de situations de référence. Les trois derniers points concernent les identifications, dans les règles d'action et les concepts en acte, des dimensions de la reconnaissance réciproque ; puis dans les mêmes RA, des approches de la reconnaissance au travail ; enfin, nous comptons les pronoms « Je – Eux – Nous » afin de comparer leur utilisation avec les stratégies identifiées. Nous terminons les analyses de chaque formateur par une synthèse sous la forme d'une proposition de leur modèle opératif en trois temps, basée sur l'analyse dans le cadre de la conceptualisation dans l'action : tout d'abord, ce que Savoyant (cité par Pastré, 2010, ibid.) nomme le registre de l'élaboration de l'action, conceptuel, qui comporte en particulier les représentations qui organisent l'action, à partir des composantes intentionnelles et conceptuelles des schèmes en situations ; mais aussi les inférences sous la forme des stratégies identifiées dans les RA par les dimensions de la reconnaissance réciproque et surtout par trois approches de la reconnaissance au travail. Enfin, ce que Savoyant appelle le registre de l'assimilation de l'action, que Pastré préfère appeler le registre de l'incorporation de l'action. Ce dernier point fait apparaitre les règles d'action, composantes procédurales des schèmes en situation ; en particulier les adaptations, dont nous verrons combien elles sont ancrées dans une organisation conceptuelle invariante dans une classe de situations de référence. Nous commençons par Nathalie.

# CHAPITRE 1 – ORGANISATION DU TRAVAIL ET DE L'ACTIVITÉ MENTALE DE NATHALIE

*Ce qui me vient à l'esprit (rires) c'est qu'au deuxième jour*
*y a une des stagiaires elle a apporté une brioche [nom appareil] ...*
*elle était très bonne*
*(Nathalie, EDE, ligne 10)*

## Introduction du chapitre 1

Pour rappel, Nathalie présente dans l'EDE une FIL sur le thème du tutorat. Elle complète, dans l'EA-CDP, par le récit de l'utilisation d'un brise-glace, dans une FIL sur le travail en équipe, et se souvient d'un incident dans une autre FIL. Dans l'EBD, elle raconte un moment de gêne dans une formation académique de trois heures sur l'oral devant soixante participants.

Nous présentons tout d'abord la succession des actions effectuées par Nathalie. Nous l'analysons ensuite dans le cadre de la conceptualisation dans l'action. Puis nous indiquons les répartitions des dimensions de la reconnaissance et des trois approches de la reconnaissance au travail dans les RA de Nathalie. Nous terminons par les occurrences des pronoms dans le corpus la concernant.

## 1.1. Un travail marqué par son discours, son attitude attentive et ses différents placements

### 1.1.1. Des actions décrites qui suscitent des questions pour l'analyse

Le tableau complet reconstitué, chronologique, se trouve en annexe 11.

Concernant la tâche de préparation, nous notons que la maquette que Nathalie utilise lui permet de proposer des tâches d'appropriation de techniques, et également qu'elle anticipe tant au niveau du matériel apporté qu'en appelant la veille l'établissement et en arrivant très en avance. Elle choisit de commencer la formation par un apport sur l'écoute active alors que les participants ont demandé autre chose. *Est-ce pour suivre la maquette ou parce que cela correspond à ses représentations, ou les deux ?*

Concernant la tâche d'introduction de la formation, elle installe un environnement bienveillant et sécurisant. Elle donne ses coordonnées pour permettre un accompagnement dans la durée,

bien que peu s'en saisissent selon ses dires. *Est-ce pour s'imposer dans l'établissement des stagiaires, face à un groupe de personnes qui se connaissent ? Est-ce pour montrer tout de suite qu'elle sait gérer le groupe et les individualités ? Cela correspond-il à une caractéristique personnelle ?*

De manière générale, dans la zone de coactivité dont elle fait le récit, nous remarquons que la plupart des actions concernent des discours adressés à autrui : elle dit, elle demande, elle propose, elle explique, elle discute, elle rapporte à sa propre expérience, elle donne les consignes, elle donne un choix, elle accepte les décisions, elle valorise les prises de risque. Le deuxième pôle d'actions concerne l'attention qu'elle porte aux participants et aux informations qu'elle prend par le regard : elle observe, elle regarde, elle repère, elle accroche les regards, elle se dit attentive à chacun. Enfin, un troisième pôle concerne ses déplacements puisqu'elle change de place selon les activités : elle se place devant sur le côté pendant les présentations d'ensemble, elle va auprès des uns et des autres, elle se tourne de droite à gauche, elle s'assoit avec un groupe de stagiaires, elle s'approche d'un autre, elle se met au centre puis s'écarte. *En quoi pense-t-elle que cela favorise l'apprentissage et/ou le développement des participants ?*

Les buts qu'elle poursuit montrent qu'elle cherche à mettre en œuvre les dispositifs prévus dans la conception de cette formation en utilisant la persuasion plutôt que la contrainte. Elle commence par s'approprier la salle, d'autant plus qu'elle se trouve dans l'établissement des stagiaires. Lorsqu'un grain de sable vient gripper ce qu'elle a prévu, elle réagit en s'adaptant et en proposant jusqu'à ce que cela permette de reprendre le cours des tâches prévues. Elle s'autorise ces adaptations en se référant à son propre vécu.

Pour le moment, nous complétons cette première approche par l'élucidation de l'intrique.

### 1.1.2. Les transformations d'un schéma qui signent une élucidation de l'intrigue

À la suite de l'analyse de la transcription de l'EDE, nous avons schématisé ce que nous avions compris de l'analyse de l'activité de Nathalie (voir figure 21). Notre schéma donne à voir les différents cercles : le groupe, les petits groupes, les personnes et elle-même. Nous en avons expliqué la provenance dans la partie 2, 3.1.3. Les flèches à double sens représentent les échanges, interrelations entre les cercles. La porte ouverte et l'embarquement sont illustrés par des images.

Nous lui avons présenté pendant le deuxième entretien dans la visée de co-analyse de son activité. Nous lui avions proposé auparavant de faire un schéma illustrant son activité, si elle le voulait bien. Comme rien ne lui venait, nous lui avons montré le schéma de synthèse en lui demandant de réagir.

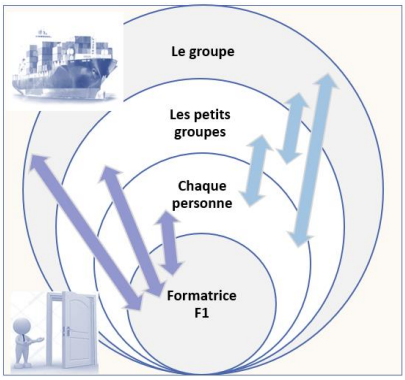



*Figure 21 : Premier schéma de synthèse des analyses présenté à Nathalie suite à L'EDE*

Après une observation minutieuse, elle signala qu'il manquait une étape, l'accompagnement d'une marche à franchir. Nous avons donc choisi ensemble une illustration de cette idée. Mais Nathalie continuait de réfléchir et elle fit remarquer que les cercles n'étaient pas hiérarchisés, comme pouvait le laisser entendre le premier schéma. Elle précisa alors cette idée, apparue dans L'EDE, de la coexistence de cercles de natures différentes. Un premier grand cercle correspond à la formation elle-même. Des petits cercles symbolisent les personnes singulières, y compris elle-même en couleur plus foncée. (voir figure 22).

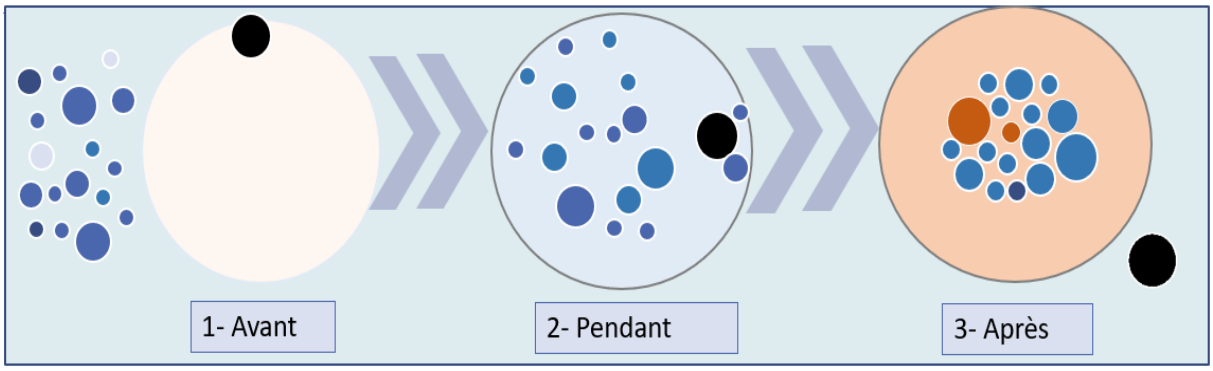



*Figure 22 : Troisième schéma de synthèse coconstruit avec Nathalie*

L'étape 1 montre la formatrice, cercle noir ici, dans et en dehors du cercle de la formation, qui s'apprête à embarquer les stagiaires, personnes singulières également cercles.

Dans l'étape 2, les stagiaires sont accompagnés par Nathalie dans la formation ; elle veille à ce que tous restent dans le cercle, comme nous la voyons à côté de deux petits cercles bleus qui veille à ce qu'ils ne sortent pas du cercle de la formation :

EA-CDP ligne 90 *: parfois on en a qui font des pour plein de raisons qui les concernent qui vont faire euh j'allais dire un pas de côté qui vont presque les faire ressortir ou en tous cas être en ... donc moi mon job à ce moment-là c'est d'aller les récupérer pour que tout le monde reste*

EA-CDP ligne 92 *: ils essaient un petit peu parce qu'ils parce que l'activité que je propose à ce moment-là les effraie ne leur convient pas et donc ils essaient de freiner un petit peu donc moi je vais m'assoir à côté d'eux pour les remettre euh voilà pour qu'ils soient bien presque au centre de ce cercle voilà*

L'étape 3 symbolise son départ après avoir formé l'équipe qui va pouvoir poursuivre sans elle, quelques-uns en orange ont radicalement transformé leurs pratiques du tutorat mais tous forment une équipe soudée.

L'idée de travailler à partir et sur schéma a donc bien permis à Nathalie d'expliquer pour comprendre, sur un support qu'elle a pu s'approprier en le refusant tout d'abord, puis en proposant ensuite un autre schéma. Nous analysons le choix du format « bande dessinée » comme la mise en relief de la continuité et de la dynamique de l'activité. Nous retrouvons ce constat chez les trois autres formateurs. Les trois temps illustrent des buts et sous-buts, ce qui fait du concept « Cercles » un concept organisateur (Pastré, 2007) de son activité mentale, de l'ordre de la finalité sur plusieurs plans. C'est ce que nous analysons maintenant dans le cadre de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996).

### 1.1.3. Une organisation invariante de l'action autour d'un gros schème conceptualisé par des cercles

Voici une description de l'intrigue refigurée par Nathalie qui fait apparaitre, en gras, ses invariants opératoires et leurs formes symboliques en situation de formation. les verbatims sont en italiques.

Elle s'appuie sur *les rencontres* qu'elle a *faites et ses lectures professionnelles,* en particulier dans le groupe de formateurs auquel elle appartient : j*'appartiens je fais partie de ce groupe de formateurs* et elle ne manque pas d'enfiler ce ***costume de formateur*** comme lui a conseillé une inspectrice.

Elle a le souci *que le stage se passe dans de bonnes conditions et avance et profite aux stagiaires ; il faut aussi que j'arrive à créer ce groupe et pas juste j'allais dire un groupe artificiel administratif qui a été créé au moment de la négo, il va falloir que ces personnes arrivent avec ce qu'elles sont ce qu'elles portent ce qu'elles veulent enfin tout ça qu'elles arrivent à communiquer entre elles.* Elle sait *qu'il faut que les gens se sentent en sécurité, qu'ils puissent aussi avoir une parole libre, qui sera accueillie par tous, et moi aussi évidemment, avec bienveillance en fait.*

Pour cela, elle crée le cercle de la formation. Dès la conception du module de formation, elle impose son idée : *on ne peut pas commencer par-là, faut comprendre ce que c'est qu'être tuteur ;* son accueil participe de cette création ; elle se comporte comme la **maitresse de maison**, dans une de leurs salles qu'elle s'est appropriée : *le prétexte du café est un bon moyen pour rentrer en communication je crois ; ce cercle, il existe pas et donc et donc je vais proposer des éléments des activités des je sais pas qui vont permettre de construire ce cercle.* C'est elle qui guide cette formation : *je dis* ***mon cercle*** *parce que je le pense ; et moi je veux qu'ils restent ;* ***je veux qu'on avance*** *que toutes ces personnes en fait soient prêtes à avancer avec moi.* Pour cela, ne voulant pas contraindre elle ***ouvre des portes***, ce qui lui permet en fait de faire entrer les personnes à l'intérieur du cercle *: il faut accepter parfois le grand cercle il va se former très rapidement puis parfois il faut davantage de temps ; quand je travaille sur le cercle*

*j'embarque ; pour moi **embarquer** c'est en fait il y a une idée de mouvement en fait et avec une marche effectivement plus ou moins haute, se mettre dans une dynamique, dans un mouvement.* Elle a conscience que : *les embarquer sur un grand navire, c'est comme si on avait une grande marche à monter parfois pour grimper en haut de ce de ce navire-là, la marche elle est haute, mais c'est pas grave.*

*Ensuite j'accompagne et c'est vraiment l'idée du partage pour **partir d'un point A et aller vers un point B** ; et donc je vais accompagner et donc je vais partager ou apporter. Là le cadre est posé, en fait tu fais le pas de côté pour que les stagiaires à leur tour prennent davantage d'espace.* Donc ce cercle est aussi le **cercle du groupe** *: ils vont à un moment donné aussi partager parce qu'il n'y a pas que moi dans l'histoire ; en fait, c'est **leur cercle à eux*** et *: c'est important d'arriver à créer un groupe, qu'une équipe c'était des gens qui étaient chacun quelqu'un mais qu'à un moment donné il fallait être chacun avec les autres.* Dans un autre stage, *c'est la bâche, c'est le grand cercle, c'est l'équipe c'est ça ! ils doivent réfléchir ensemble partir d'où ils sont pour aller vers l'objectif demandé ; donc tout cela va participer à créer, c'est ça, ce début de **culture commune** au sein du stage ;*

Elle considère chaque participant comme un **petit cercle singulier** : *chaque personne est une personne unique et pour moi c'est important dans les stages, par ailleurs aussi ; chacun est une personne singulière et donc chacun va à son rythme mais si les gens ont besoin de davantage de temps pour entrer dans la formation et entrer dans le cercle ben voilà ils prennent davantage de temps ; on a pas envie de se montrer en formation pas à l'aise, mal à l'aise, avec des gens avec qui on travaille tous les jours, pas sûr pas sûr du tout.*

Par ailleurs*, dans cette histoire de cercles aussi, mes positions différentes dans le cercle identifient vraiment ces moments-là ; moi je suis **l'électron libre** ; je suis dans mon rôle je suis formatrice mais je suis aussi moi ; que moi au début je suis à l'extérieur, je vais y rentrer à certains moments mais pas forcément dans tout le stage mais ce qui est sûr dans ma tête c'est si j'y reste pendant plus ou moins longtemps selon ce qui se passe dans le stage forcément je vais ressortir pour que ce soit un cercle autonome sans moi en fait*. Elle-même se voit comme un cercle : **mon cercle**.

Le concept de « Cercles » apparait bien comme concept organisateur de l'activité mentale de Nathalie en situation de formation, avec quatre concepts principaux : **le cercle de la formation**, **le cercle du groupe**, **les cercles des personnes singulières** et **mon cercle**. Un tableau montrant l'identification des trois ensembles de ces concepts est en annexe 11.

## 1.2. Nathalie et les dimensions de la reconnaissance réciproque

### 1.2.1. Des résultats qui montrent une orientation vers autrui et vers soi

Les cinq dimensions de la reconnaissance réciproque (DRR) retenues pour l'étude sont représentées ici par leur numéro : a. reconnaitre autrui ; b. faire reconnaitre autrui par les autres ;

c. faire reconnaitre des conditions de l'ajustement des pratiques ; d. être reconnu par autrui ; e. se reconnaitre. Nous utilisons la même grille pour identifier les DRR dans les règles d'action et dans les concepts en acte.

#### *1.2.1.1. Dans ses règles d'action*

Nous avons identifié des DRR dans la réduction par les règles d'action (RA) des transcriptions des entretiens de Nathalie selon les trois principes normatifs de la reconnaissance réciproque. Nous en présentons le détail en annexe 11. Le tableau ci-dessous (tableau 20) en est la synthèse en nombres. Les scores sont en première ligne. En colonnes, figurent les DRR. Nous les ramenons en pourcentages du triple du nombre total de RA en vue de comparaison avec les trois autres formateurs.

*Tableau 20 : Répartition des cinq DRR dans les RA de Nathalie*

| Nathalie | a | b | C | d | e | Score total possible par DRR |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Scores | 90 | 30 | 51 | 94 | 105 | 258 |
| Fréquences en % | 39,4 | 11,6 | 19,8 | 36,4 | 40,7 | X |

Nous présentons ces résultats sous forme de diagramme en rectangles (figure 23)

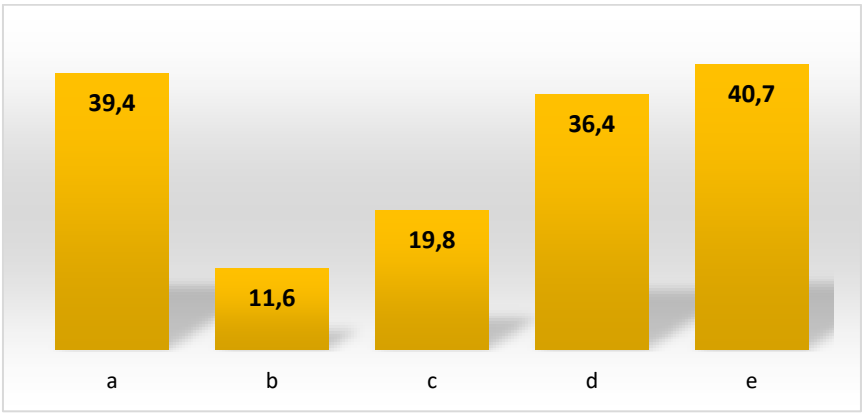



*Figure 23 : Répartition des cinq DRR dans les RA de Nathalie, en % du score total par DRR*

Nous constatons que les règles d'action décrites par Nathalie portent prioritairement sur la reconnaissance de soi, par autrui et par elle-même, ainsi que sur la reconnaissance d'autrui en tant que personne.

Mais les motifs profonds sont au fond de l'action, dans ses concepts en acte.

#### *1.2.1.2. Dans ses concepts en acte*

En reprenant la même grille pour identifier les DDR dans les concepts en acte, nous obtenons le tableau 21, en nous basant sur les buts et sous-buts dans les classes de situations.

*Tableau 21 : Identification des DRR dans les concepts en acte de Nathalie*

| Concepts principaux | Motifs (vers autrui et la tâche) | Intentions (vers soi) | Classes de situations | Concepts en acte | DRR |
|---|---|---|---|---|---|
| ***Cercle de la formation*** | Embarquer<br>Avancer, faire avancer<br>Appuyer les apprentissages sur la théorie | Être garante de l'objet de la tâche : Gérer administratif et timing | Toutes<br>Début de formation<br>Toutes : conception puis apports | *Maitresse de maison*<br>*Cadre qui sécurise*<br>*Culture commune*<br>*Courroie de transmission* | d-e<br>a-b-d-e<br>a-b-c<br>c-d-e |
| ***Cercle du groupe*** | Créer une équipe pérenne avec une culture com-mune | Poser un cadre qui sécurise<br>Apporter une culture commune | Début puis toutes | *Le cadre qui sécurise*<br>*Culture commune* | a-b-d<br>a-b-c-d-e |
| ***Cercles des personnes singulières*** | Embarquer<br>Ne perdre personne<br>Avancer | Je veux comprendre | Installation<br>Toutes | *Les personnes singulières*<br>*Invitation*<br>*Liberté dans le cadre*<br>*Maitresse de maison* | a-b-e<br>a-d-e<br>a-b-d<br>a-b-e |
| ***Mon cercle*** | Faire avancer | Je veux<br>Poser sa place<br>Convaincre | Conception<br>Toutes<br>Moments de tension | *Courroie de transmission*<br>*Maitresse de maison*<br>*Électron libre*<br>*Je suis moi* | c-e<br>d-e<br>e<br>e |

Ce qui nous amène à la répartition du tableau 22, représentée ensuite par un diagramme en rectangles (figure 24).

*Tableau 22 : Répartition des DRR dans les concepts en acte de Nathalie*

| | a | b | C | d | e | Effectif total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Effectifs | 8 | 7 | 4 | 8 | 11 | 38 |
| Fréquences en % | 21,1 | 18.4 | 10,5 | 21,1 | 28,9 | |

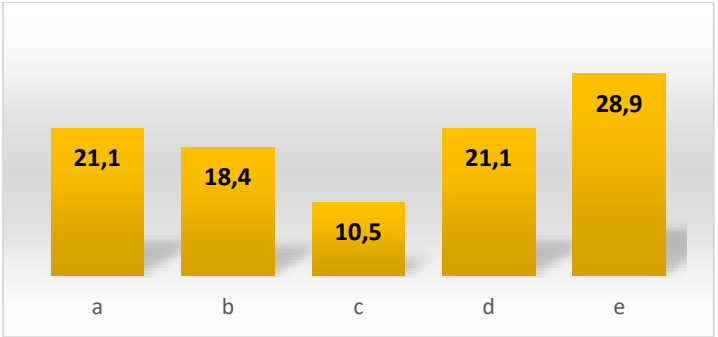



*Figure 24 : Répartition des DRR dans les concepts en acte de Nathalie, en % de l'effectif total*

Cette fois, la répartition montre une plus nette tendance à la recherche d'une reconnaissance tournée vers elle-même mais la répartition entre les DRR a, b, d et e est plus homogène, tout en écrasant davantage l'objet de la formation.

Nous détaillons tous ces résultats.

### 1.2.2. Une formatrice à l'écoute de chacun, elle-même y compris

#### *1.2.2.1. Nathalie se décrit comme soucieuse d'autrui*

Quand Nathalie décrit ses manières de faire, ses RA, nous remarquons qu'elle a à cœur de prendre en compte tous les participants (score de 40% dans la DRRa). En particulier, elle reconnait une place à chacun, en cherchant à établir et à faire perdurer la relation dans un climat positif qui préserve l'intégrité et l'estime de soi de chacun. Dès qu'une tension apparait, elle s'approche, et cherche à comprendre en mettant en relation avec ses expériences personnelles et professionnelles. Ce qui explique le score de la DRRe de 40%. Celui de la DRRd avoisine les 36%. Ce qui peut s'expliquer par le lieu du stage et son public. En effet, se trouvant dans l'établissement des stagiaires, elle cherche à leur installer un tiers-lieu de formation en commençant par s'appropriant la salle et puis en se comportant « comme chez elle ». Par ailleurs, Nathalie fait reconnaitre les conditions d'ajustement des pratiques (20% pour la DRRc) en prescrivant et contrôlant par rapport à l'objet de la tâche : tout en reconnaissant les risques de l'engagement, elle a le souci de faire avancer le stage en proposant des dispositifs concrets. Bien qu'ayant le score le plus bas, DRRb atteint les 12%. Là encore, il se peut que cela provienne du stage lui-même puisqu'en tant que FIL, il concerne des personnels d'un même établissement, qui se connaissent déjà. Nathalie a alors le souci de former une équipe pérenne, solide, et solidaire de manière à ce qu'elle continue de fonctionner en autonomie après la formation.

#### *1.2.2.2. Ses motifs profonds sont tournés vers elle-même*

Les motifs profonds, cachés au fond de l'action dans les concepts en acte, se révèlent plutôt tournés vers elle-même (DRRd et DRRe à plus de 50% en tout) : elle cherche à se reconnaitre elle-même dans les situations un peu plus tendues et, dans une FIL, elle a besoin de se faire reconnaitre comme formatrice dans un groupe constitué, alors qu'elle se donne comme finalité de construire une équipe (DRRb à 20%). Toutefois, elle se soucie d'autrui par conviction profonde (DRRa à 20%) mais aussi parce que cela permet l'engagement de celui-ci et sa persistance dans la tâche. Le score relativement faible de la DRRc peut sans doute s'expliquer par le fait que les thématiques des différentes formations évoquées n'étaient pas primordiales au niveau d'une évolution des pratiques de classe.

Nous poursuivons dans le cadre de la reconnaissance au travail.

## 1.3. Nathalie et les approches de la reconnaissance au travail

Nous avons identifié des approches de la reconnaissance au travail (ART) (Brun et Dugas) dans la réduction par les RA des transcriptions des entretiens de Nathalie, en tant que démarches ou stratégies. Nous en présentons le détail en annexe 11. Le tableau ci-dessous (tableau 23) en est la synthèse en nombres. En colonnes, figurent les trois ART retenues pour l'étude, représentées ici par leur dénomination provenant des travaux de Brun et Dugas (2002) : Pilotage, Facilitation et Médiation. Les scores sont en première ligne. Nous les ramenons en pourcentages du triple de l'effectif total de 86 RA, en vue de comparaison avec les trois autres formateurs. Nous rappelons la présence d'identification d'une approche dans un RA n'est pas exclusif de la présence d'une autre. La somme des pourcentages n'a donc aucune raison d'égaler 100%.

*Tableau 23 : Identifications des ART dans les RA de Nathalie*

| | Pilotage | Facilitation | Médiation | Score total possible par DRR |
|---|---|---|---|---|
| Scores | 70 | 32 | 1 | 86*3 |
| Fréquences en % | 81,4 | 37,2 | 1,2 | |

Nous choisissons de présenter ces pourcentages sous forme de diagramme en rectangles pour avoir une vue globale (figure 25)

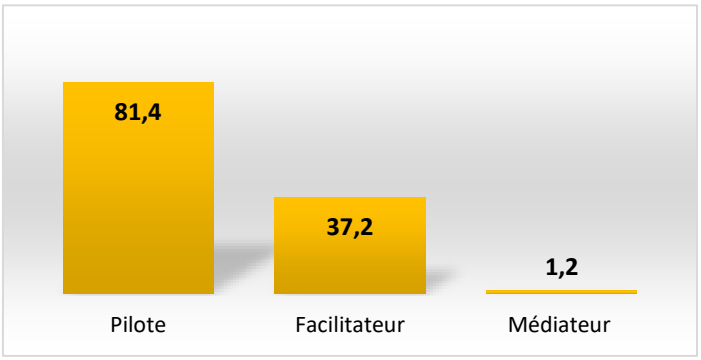



*Figure 25 : Identifications, en % de l'effectif total, des ART dans les RA de Nathalie*

Nous constatons que la répartition des identifications des approches est fortement déséquilibrée puisqu'elle est dans plus de 80% des RA pour Pilotage, dans un bon tiers pour Facilitation et proche de 0% pour Médiation. Le score de plus de 80% dans les RA de l'approche Pilotage montre des stratégies de formation fortement axées sur le behaviorisme alors que le score de l'approche Médiation est quasiment nul : Nathalie est là pour enseigner des gestes. Néanmoins, le score de l'approche Facilitation montre dans plus d'un tiers des RA, que Nathalie se soucie des personnes.

## 1.4. Nathalie et les occurrences de pronoms

Voici les scores des occurrences dans les verbatims de Nathalie (tableau 24). Le relevé complet est en annexe 11.

*Tableau 24 : Résultats des occurrences des pronoms dans les verbatims de Nathalie*

| ***Nathalie*** | **EDE** | **EACDP** | **EBD** | **Total** |
|---|---|---|---|---|
| *nb mots relevés* | 678 | 393 | 361 | 1432 |
| ***Je (formateur)*** | 513 | 317 | 322 | **1152** |
| *Fréquences Rel. %* | 75,7 | 80,7 | 89,2 | 80.4 |
| ***Eux/lui*** | 111 | 39 | 30 | **180** |
| *Fréquences rel. %* | 16,4 | 9,9 | 8,3 | 12.6 |
| ***Nous*** | 56 | 37 | 9 | **102** |
| *Fréquences rel. %* | 8.2 | 9,4 | 2,5 | 7.1 |

Le quotient lexical de la catégorie Eux est d'environ 0,15 alors que celui de la catégorie Nous est proche de 0,09 soit un peu moins des deux-tiers de l'autre.

Nous terminons ce chapitre par une synthèse des éléments relevés pour nos variables.

## 1.5. Des valeurs identifiées pour les variables choisies

### 1.5.1. Les motifs de l'action du formateur dans le registre de l'élaboration de l'action

Pour Nathalie, le concept organisateur « Cercles » a pour finalité de former un groupe en maintenant tout le monde dans le cercle de la formation. Il relève de sa manière de considérer une formation, de ses représentations.

**Sa vision de la formation –** Pour Nathalie, il s'agit de former les stagiaires en les faisant partir d'un point A pour aller au point B. Pour ce faire, en maitresse de maison, elle construit son cercle de la formation dans lequel elle embarque les participants et veille à ce qu'ils n'en sortent pas, en se montrant attentive à chacun.

**Sa vision des stagiaires –** Elle considère les stagiaires comme des personnes singulières tout en cherchant à former un groupe qui subsistera après son départ. Pour cela, elle utilise des dispositifs type brise-glace. Elle ne semble pas pour autant s'appuyer sur leurs expériences. Tout en se présentant comme enseignante comme eux, elle s'en sert plutôt comme prétexte pour appuyer ses demandes et comme justifications à ses interprétations.

**Sa vision de son rôle –** Nathalie se voit comme un électron libre qui impose le programme et gère la formation, et elle veille à ce que personne ne sorte du cercle de la formation : « *je veux qu'on avance* ». Elle se positionne comme une enseignante.

**Sa vision de l'objet de la formation** – Elle doit leur faire acquérir des techniques professionnelles, au travers d'une culture commune du groupe. Elle espère ainsi que ces gestes seront intégrés à long terme par l'équipe.

**Apport de la reconnaissance réciproque –** Ses motifs profonds se révèlent plutôt tournés vers elle-même : elle cherche à se reconnaitre elle-même dans les situations un peu plus tendues et, dans une FIL, elle a besoin de se faire reconnaitre comme formatrice dans un groupe constitué, alors qu'elle se donne comme finalité de construire une équipe. Toutefois, elle se soucie d'autrui par conviction profonde mais aussi parce que cela permet l'engagement de celui-ci et sa persistance dans la tâche.

### 1.5.2. Les stratégies au travers des dispositifs mis en œuvre par le formateur dans le registre de l'incorporation de l'action

**Stratégies** – Des stratégies très majoritairement basées sur le pilotage dont le score atteint 80% ; mais le score concernant autrui (40%) montre un réel souci des personnes.

**La planification de la formation –** Le déroulement est conçu en amont selon des sous-objectifs hiérarchisés en différentes étapes. Les savoirs communicationnels, apports théoriques non négociables, sont imposés avant les entrainements sous forme de jeux de rôles par exemple. Les besoins exprimés, font l'objet d'apports et les besoins supposés font l'objet de dispositifs qui sont censés faire prendre conscience.

**L'accueil –** Nathalie a préparé la salle avant l'arrivée des stagiaires. Comme la maitresse de maison, elle profite du café, apporté par un agent, pour accueillir les stagiaires dans le cercle de sa formation, dans leur établissement ; elle se présente, souhaite la bienvenue, propose un café, les invite à rejoindre leur place sur les tables en U. Une fois tous installés, elle se représente en ne manquant pas de signaler son appartenance à un groupe de formateurs. Comme ils se connaissent, pour pouvoir les appeler par leurs prénoms, elle leur demande uniquement un chevalet, et en fait un pour elle ; elle s'assure qu'ils ont bien été informés du programme de formation.

**La mise en œuvre du déroulement** – Elle décide de commencer par des apports puis leur propose de l'entrainement. Le cadre est fixé mais, tant qu'ils restent dans le cercle, ils bénéficient d'une certaine liberté. Elle veille à ce que personne ne ressorte du cercle en utilisant son interprétation de la situation.

**Son positionnement –** Elle est la « sachant ». C'est elle qui décide, propose, gère.

### 1.5.3. La gestion des tensions dans les interactions avec les stagiaires

Elle veille à ce que personne ne ressorte du cercle en utilisant son interprétation de la situation. Elle ramène celle-ci à son expérience personnelle ce qui lui permet de proposer un choix

préservant les faces de chacun mais elle place ainsi les stagiaires dans l'obligation de rendre (Mauss, 1921).

Voici le schème couplé avec la classe de situations « un problème à régler » (tableau 25). Les trois premières situations montrent ici une régularité qui relève de l'incorporation de l'action. Le contrôle effectué lui prouve qu'elle a raison. Par contre, dans la quatrième situation, elle semble désarçonnée et n'identifie pas de situation de référence ; elle finit par prendre le risque de proposer quand même un choix en revenant à son schème dans cette classe de situations.

*Tableau 25 : Exemple de couple schème / classe de situations de Nathalie*

| Situation 1 | Situation 2 | Situation 3 | Situation 4 |
|---|---|---|---|
| Prise d'info : je vois un monsieur qui baisse la tête | Prise d'info : je vois le groupe qui ne se lance pas | Prise d'info : le groupe ne bouge pas | Prise d'info : un monsieur n'est pas d'accord<br>elle se sent agressée |
| Attente : j'ai besoin de comprendre | Attente : j'ai besoin de comprendre | Attente : j'ai besoin de comprendre | Attente : se protéger, poser sa place |
| CA : porte ouverte, liberté dans le cadre<br>RA : *ben vas-y pense à ce que tu es aussi et pense à comment tu as vécu ça toi* | CA : porte ouverte, Liberté dans le cadre<br>RA : ben vas-y pense à ce que tu es aussi et pense à comment tu as vécu ça toi | CA : Liberté dans le cadre<br>RA : *ben vas-y pense à ce que tu es aussi et pense à comment tu as vécu ça toi* | CA : porte ouverte, risque pour elle<br>pas de RA repéré |
| Inf : propose le tutoiement | Inf : propose de ne pas faire | Inf : propose un autre mot | Inf : met un marché en main , partir ou rester |
| Contrôle : il sourit | Contrôle : ils font | Contrôle : ils marchent | Contrôle : il reste et la fois suivante donne une explication |

Nathalie interprète ce qui se passe par rapport à son propre vécu et à ses expériences, ce qui lui permet de s'autoriser à faire une proposition de choix. Elle arrive ainsi à persuader d'une part sans se dédire, et d'autre part sans contraindre.

## Résumé du chapitre 1 : fiche-profil de Nathalie

Nous résumons les résultats et analyses précédents en proposant une fiche-profil concernant Nathalie (figure 26).

**Ses motifs :** « *je veux qu'on avance, de A à B* »

- Reconnaitre autrui : dans 21% des concepts en acte
- Faire reconnaitre autrui par les autres : dans 18% des concepts en acte
- Faire reconnaitre des conditions de de l'ajustement des pratiques : dans 10% des concepts en acte
- Être reconnu par autrui : dans 21 % des concepts en acte
- Se reconnaitre soi-même : dans 30% des concepts en acte

**Ses représentations : enseigner à des collègues**

- De la formation : partir de A pour arriver à B
- Des stagiaires : des personnes singulières dans un groupe à constituer
- De son rôle : sachante qui doit embarquer et accompagner
- De l'objet de la formation : faire apprendre des techniques professionnelles

**Son concept organisateur : les cercles**

- Cercle de la formation
- Cercle du groupe
- Cercles des personnes singulières
- Mon cercle

**Ses stratégies : approche pilotage, tendance facilitatrice**

- Déroulement détaillé conçu en amont, sous-objectifs hiérarchisés en différentes étapes
- Apports théoriques non négociables, imposés, suivis d'entrainements sous forme de jeux de rôles
- Salle préparée en amont
- En maitresse de maison, construit son cercle de la formation dans lequel elle embarque les participants
- Veille à ce qu'ils n'en sortent pas, attentive à chacun

**Sa gestion de tensions : rapporte à elle**

- Interprétation de la situation ramenée à son expérience personnelle
- Proposition de choix préservant les faces de chacun
- Mais stagiaires dans l'obligation de rendre

*Figure 26 : Fiche-profil suite aux analyses concernant Nathalie*

# CHAPITRE 2 – ORGANISATION DU TRAVAIL ET DE L'ACTIVITÉ MENTALE DE RENÉ

*euh je me suis senti vraiment en accord avec le groupe*
*c'est-à-dire que, il m'a semblé un truc euh formidable ce jour-là*
*il m'a semblé que j'avais réussi un peu ce que j'attendais*
*(René, EDE, ligne 3)*

## Introduction du chapitre 2

Pour rappel, René fait le récit dans l'EDE une formation disciplinaire sur un thème de pédagogie générale, la différenciation en histoire-géographie. Elle se déroule dans un lycée ancien du centre-ville, dans lequel aucun participant n'enseigne. Il complète dans l'EBD par le récit d'une FIL, sur l'évaluation.

Nous présentons tout d'abord la succession des actions effectuées par René. Nous l'analysons ensuite dans le cadre de la conceptualisation dans l'action. Puis nous indiquons les répartitions des dimensions de la reconnaissance et des trois approches de la reconnaissance au travail dans les RA de René ainsi que la répartition des premières dans ses concepts en acte. Nous terminons par les occurrences des pronoms dans le corpus le concernant.

## 2.1. Un travail marqué par une organisation qui laisse la place aux stagiaires

### 2.1.1. Des actions décrites qui suscitent des questions pour l'analyse

Le tableau complet se trouve en annexe 12.

Dans sa conception de la formation, il part des expériences des stagiaires qui sont discutées et travaillées pour ensuite les nourrir par la recherche. Il les positionne comme des experts de leurs pratiques d'enseignement et lui-même présente et met en discussion un de ses dispositifs de classe. Sur la matinée, il propose des dispositifs de partage et d'échanges : les questions sans réponse, les rôles empruntés à François Muller (2017), un marché de connaissances. L'après-midi, dont il parle peu, est consacré à des apports sous forme d'ateliers. *Quelles sont ses représentations derrière ces dispositifs collectifs ?*

Dans le temps de préparation, nous pouvons remarquer qu'il conçoit, avec sa co-animatrice, un canevas en anticipant globalement au niveau du timing ainsi que par rapport aux artéfacts matériels qu'il destine aux stagiaires.

Il arrive en même temps que les stagiaires. L'accueil de tous a lieu dans une salle spécifique du lycée. Après le temps informel de l'accueil-café, tous montent ensemble dans la salle de formation. L'installation du matériel a donc lieu pendant que les stagiaires sont en activité. *Quel lien fait-il entre les lieux et l'installation du stage ?*

Dans la zone de coactivité, la grande majorité des actions décrites concerne le discours adressé à autrui : il se présente, il dit, il propose, il détaille, il précise, il instaure, il pose, il redit. Il n'est pas statique et alterne les temps où il prend des notes et l'estrade où il se retrouve en frontal. Attentif, il se force cependant à ne pas regarder les stagiaires à certains moments où ils doivent réfléchir et s'engager ; il leur laisse du temps, s'occupe en faisant autre chose et regarde sa montre pour ne pas interrompre trop tôt. Il insiste sur sa gestuelle qui accompagne les invitations : de grands gestes d'ouverture des bras, qu'il montre et commente durant les entretiens. Il sourit, utilise l'humour, les déstabilise par le tutoiement d'entrée, leur laisse des choix. Il laisse la salle en autobus et fait participer chacun à l'installation du mobilier pour le marché de connaissance, co-construction de l'espace. *Cette gestion des alternances discours/silences est-elle voulue, dans quel but ?*

Nous affinons maintenant cette description en l'analysant dans le cadre de la conceptualisation dans l'action. Nous commençons par montrer comment René s'est approprié le schéma présenté lors du deuxième entretien.

### 2.1.2. L'appropriation de deux schémas qui signe une élucidation de l'intrigue

#### *2.1.2.1. Le schéma du cadencement de l'organisation*

Lors de l'EA-CDP, nous lui avons proposé de faire un schéma ou un dessin correspondant à ce qu'il avait raconté en EDE. Comme il ne voyait pas quoi faire, nous lui avons présenté le schéma (figure 27) réalisé suite à notre première analyse de la transcription de l'EDE. La partie encadrée représente les dispositifs proposés dans le cadre du thème de la différenciation. Les icones sur le côté droit correspondent de haut en bas aux différents sous-buts expliqués en EDE : Accueillir pour rendre disponible ; Placer dans une dynamique de questionnement ; Permettre d'oser prendre des risques ; Permettre de se rendre compte et d'affiner leurs pratiques ; Préparer l'entrée dans une démarche plus conceptuelle ; Faire construire des savoirs professionnels par le groupe.

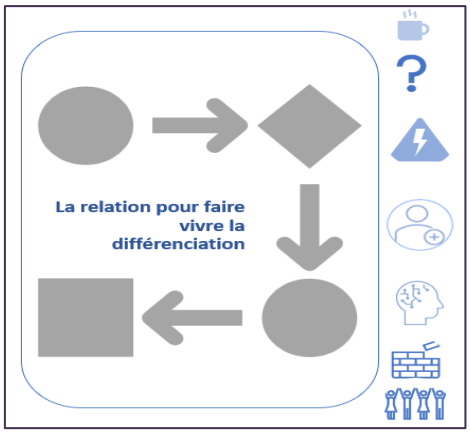



*Figure 27 : Schéma proposé à René au cours de l'EA-CDP*

Il se montra d'accord avec ce qui était présenté et les explications que nous lui avons données. Cependant, après un temps de réflexion, il lui apparut que le schéma était incomplet :

EA-CDP ligne 84 : alors y a une autre *dimension [...] c'est se changer aussi quoi tu vois ... c'est pas que ... on se transforme aussi dans ce truc-là tu vois c'est pas que ..*

Ligne 106 : *dans cette démarche-là ... [...] on va à la recherche on va mettre du sens on va essayer de ... de de de voilà d'éclairer sa pratique d'en conscientiser quelques éléments d'en saisir les limites et puis voilà quoi pour progresser encore quoi voilà c'est ça dans le schéma ce que je rajouterais [...]*

*(...) la multiplicité des diverses relations entre les gens pour faire vivre la différenciation je crois que c'est vraiment ça le truc là ça a vraiment ... par exemple quand on fait les rôles c'est une relation voilà quand on va dans le marché de connaissances c'est dans un autre type de relation entre les gens [...] je me rends compte que je fais changer de posture de relationnel beaucoup de fois vraiment quoi ... dans la question sans réponse quand on se présente ... c'est une relation un peu face aux autres et voilà je me présente machin et je me dévoile d'un truc après quand on fait les rôles là on va intégrer ... on est dans des relations différentes à la fois aux savoirs et à la fois aux autres et quand on va faire le marché de connaissances on est dans un autre système de relations entre nous et ... ben je me rends compte que ... en voyant ton schéma et sur la relation que c'est ... expérimenter diverses relations aux autres et au savoir*

Ligne 112 *: et en fait quand je reviens au cadencement ... je me rends compte en fait que je cadence même ça quoi c'est-à-dire il y a cadencement même dans la relation au savoir*

Nous avons complété le schéma ensemble, sur le diaporama projeté, au fur et à mesure de ce dont il se rendait compte. Nous avons obtenu le schéma suivant (figure 28) qu'il a titré.

Il montre les deux temps inversés, la double finalité, et le cadencement tant de cette diversité de relations aux autres que de la diversité des rapports aux savoirs qu'il propose. Le cadencement devient le titre du schéma et un candidat potentiel au titre de concept organisateur.

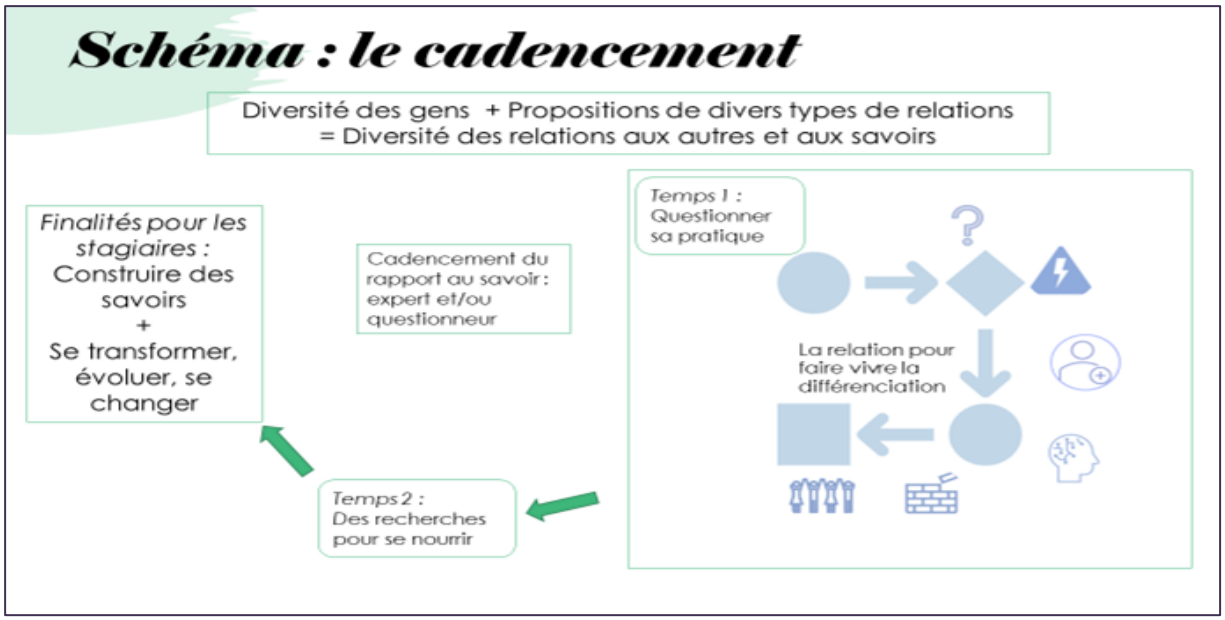



*Figure 28 : Le schéma coconstruit avec René pendant l'EA-CDP*

### *2.1.2.2. Un deuxième schéma concerne les interactions*

Le deuxième schéma proposé (figure 29) représente une synthèse en trois parties de ce qui pourrait caractériser la matinée de formation décrite en EDE en termes d'interactions : la présentation de soi et la gestion de la face des stagiaires afin que se forme un « nous » d'interrelations. Les interactions suscitées par René sont organisées entre les participants (eux) et lui. Mais, loin de rester en frontal, il s'appuie sur la manière dont il les considère et sur une mise en scène de lui-même pour créer un « nous » : ils vont prendre des risques ensemble, et s'apporter des réponses qui seront éclairées par les apports de la recherche ensuite. René est d'accord avec cette proposition. Nous y reviendrons.

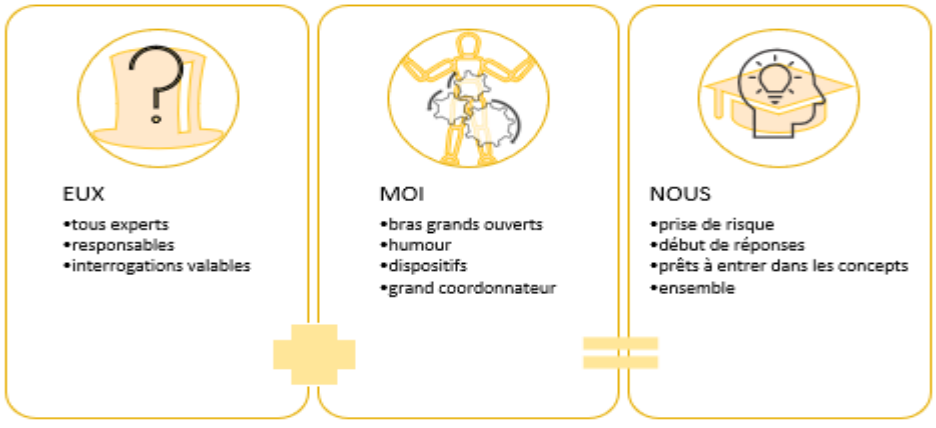



*Figure 29 : Schéma proposé concernant les caractéristiques des interrelations par René*

Ce temps nous aura permis d'accéder à une compréhension plus fine de sa pratique. Il lui parait nécessaire de cadencer les deux modes, organisationnel et interactionnel, en ouvrant les possibilités. Le troisième entretien finalise l'intrigue reconstituée. C'est elle que nous détaillons maintenant dans le cadre de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996).

### 2.1.3. Une organisation invariante de l'action autour d'un gros schème conceptualisé par le cadencement ouvert

Voici une description de l'intrigue refigurée par René qui fait apparaitre, en gras, ses invariants opératoires et leurs formes symboliques en situation de formation. les verbatims sont en italiques.

Il s'appuie sur son incorporation de connaissances et de compétences didactiques et pédagogiques : *on étaient assez armés en termes de savoirs et de connaissances pour répondre et apporter des choses très précises et pas démagos ; c'est même pas que les savoirs, c'est par l'analyse critique qu'a le formateur des savoirs qu'il va délivrer : ça passe pas par le livre que résume le formateur aux profs, ça va plus loin ; c'est comment le formateur s'est approprié les savoirs et comment face à la réalité de la classe, il dit « ben ça, voilà comment je me débrouille avec » ; ce qu'il en fait lui ; ce qu'on peut en faire dans son contexte*

Comme nous l'avons vu , il vise la possibilité pour les stagiaires de se transformer : *pour faire vivre la différenciation mais aussi pour se transformer ou évoluer enfin changer.*

Pour cela, il cherche à faire construire les savoirs par le groupe : *on construit nos savoirs, c'est pas des choses qui viennent de nulle part, c'est une **construction sociale** ; je crois en plus que ces **traces** qu'on produit, elles sont multiples ; c'est pas ma voix c'est pas mon ppt c'est pas ça quoi, mais c'est vraiment une construction du groupe à un moment donné et pour moi c'est fondamental parce que c'est vraiment la construction de savoirs au-delà de connaissances, et de savoirs professionnel.* Il pense *qu'éclairer sa pratique, en conscientiser quelques éléments d'en saisir les limites* permet *de progresser encore.* Il prépare *l'entrée dans une démarche plus conceptuelle par* ces *retours.*

Il a donc le souci de s'appuyer sur les expériences de chacun, de les mettre en questionnement, y compris les siennes, puis de nourrir par la recherche ; mais il sait aussi qu'il est indispensable de connaitre le contexte de la venue des personnes en formation : *tu loupes le **contexte** t'as beau être le plus le meilleur des pédagos ben ça marchera pas forcément* ; *de plus en plus dans ce que je fais avec des enseignants, je suis persuadé qu'il y a ce qui est exprimé et puis il y a un **arrière-fond** souvent qu'est pas dit et il faut qu'il émerge quelque part cet arrière-fond-là.*

Pour cela, il inverse le processus habituel : *on va à la recherche, on va mettre du sens, on va essayer d'éclairer sa pratique, d'en conscientiser quelques éléments, d'en saisir les limites et pour progresser encore ; c'est pas le chercheur qui expose et après on a un atelier c'est l'inverse j'ai mon atelier et après la recherche va nous permettre de ...*

Il propose donc des **dispositifs** qui sont **cadencés** et forment une **grande machinerie** Il se rend compte que *la conception que j'ai de la formation c'est comme si j'étais un **grand coordonnateur** ... comme si y avait une **grosse mécanique** tu vois j'ai mon truc avec le **cadencement**.*

Il organise ce cadencement autour d'« **Allers-retours** » pour emmener vers les recherches :
*Ainsi, c'est le dispositif doit être pertinent, plus que mes propos ou mes retours d'expérience ; en misant sur le fait que : on a tous une **expertise de sa pratique** et que à partir de là elle*

*suscite des **questions** et qu'elles sont **valables** ces questions ; en cela il y a une expertise réelle ; ça favorise la relation parce que y en a un qui veut poser une autre question mais il avait pas pensé à celle-ci on est dans une **dynamique de questionnement** intéressante. On **part de sa pratique** et **on accueille la pratique des uns et des autres** ; il faut laisser **de la place à l'expression des autres** à la personnalité des gens qui arrivent et cette **machinerie**, elle est pas dans la standardisation. Par le marché de connaissances, **on les prend où ils en sont** et **ensuite on va aller** apporter des infos en en fonction d'où ils en sont ; ils prendront les thématiques, les articles, les concepts, qui les intéressent : nous enseignants, nos gestes professionnels, ils se nourrissent de notre expérience mais aussi de la recherche et on a besoin de la recherche et on adore.*

Dès l'accueil, le cadre est empathique, rassurant sous la forme d'une ouverture « **Ensemble** », où il s'efface, mais qui permet des « **Prises de risque** » : *ce **temps de sas**, c'est **laisser le temps** ; c'était le **cadre** vous avez le droit de faire vous avez le droit de pas faire toujours avec cette enfin cette **responsabilité** enfin on est là on a demandé le stage, on est responsable quoi ; si y a des trucs qui vous intéressent pas, c'est normal c'est pas grave et on va pas vous juger.* Pour autant, ce cadre permet l'entrée en stage et participe de la persistance : *mais ce temps-là (sas) en fait ça c'est comme si on mettait les gens **en disponibilité** pour entrer dans le stage ; s'engager c'est **se mettre en risque** et donc pour moi **dédramatiser** c'est créer le **cadre rassurant** ; pour moi dédramatiser ça veut dire rentrez dans l'activité y a pas de risque. Y a pas de risque on est là pour **échanger** ;*
Or cette manière de faire l'oblige à forcer sa nature et à s'ouvrir :
*je me suis rendu compte que dans les formations que j'animais parfois si on dédramatisait pas y avait pas d'entrée dans l'action ; faut pas avoir peur de **lâcher vraiment***. Cela passe par une gestuelle qui ne lui est pas habituelle : *le dispositif me rassure aussi moi c'est ce que j'ai dit tout à l'heure ... Je trouve que c'est exactement ça : **les bras ouverts l'humour** c'est là ce qui va nous permettre de s'ouvrir ah oui j'en ai besoin ; moi qui suis plutôt solitaire un peu fermé sur mes idées dans mes pensées ... internes fortes ... quand je suis en formation je suis effectivement un peu **transcendé**, ouvert quoi ; on est **disponible** pour créer pour accueillir des uns et des autres, ça passe vraiment par ces **mains** on fait comme ça (il **ouvre les bras**) c'est quasiment pas biblique mais quasiment quoi mais tu sais les trucs qui ; dieu tu sais les **images mystiques**, on a dieu dans un truc « j'ai la bonne nouvelle qu'arrive »... **J'écarte les mains** c'est un peu ça le truc quand on est ouvert comme ça.*

L'intrigue refigurée confirme, à nos yeux, le **« cadencement ouvert »** comme un concept organisateur de l'activité mentale de René dans une situation de formation, avec ses quatre concepts principaux : **Allers-retours, Des marges, Ensemble et Prises de risque.** Un tableau montrant l'identification des trois ensembles de ces concepts est en annexe 12.

Nous présentons maintenant l'analyse des RA de René par les dimensions de la reconnaissance.

## 2.2. René et les dimensions de la reconnaissance réciproque

### 2.2.1. Des résultats qui montrent une orientation vers autrui par soi et les autres mais aussi vers l'objet de la tâche

Les cinq dimensions de la reconnaissance réciproque (DRR) retenues pour l'étude sont représentées ici par leur numéro : a. reconnaitre autrui ; b. faire reconnaitre autrui par les autres ; c. faire reconnaitre des conditions de l'ajustement des pratiques ; d. être reconnu par autrui ; e. se reconnaitre. Nous utilisons la même grille pour identifier les DRR dans les règles d'action et dans les concepts en acte.

#### *2.2.1.1. Dans ses règles d'action*

Nous avons identifié des dimensions de la reconnaissance réciproque dans la réduction par les RA des transcriptions des entretiens de René. Nous en présentons le détail en annexe 12.

Le tableau ci-dessous (tableau 26) en est la synthèse en nombres. En colonnes, figurent les numéros des DRR. Les scores sont en première ligne. Nous les ramenons en pourcentages du triple du nombre total de RA en vue de comparaison avec les trois autres formateurs.

*Tableau 26 : Identifications des cinq DRR dans les RA de René*

| René | a | b | c | d | e | Score total possible par DRR |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Scores | 71 | 42 | 74 | 17 | 30 | 243 |
| Fréquences en % | 29,2 | 17,3 | 30,5 | 7 | 12,3 | |

Nous présentons ces résultats sous forme de diagramme en rectangles (figure 30)

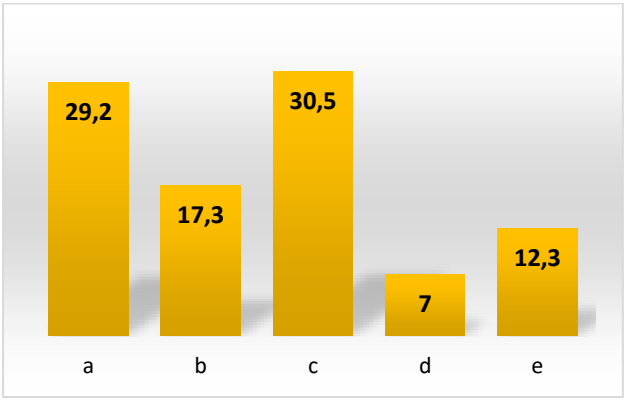



*Figure 30 : Identifications des cinq DRR dans les RA de René, en % du score total par DRR*

Nous constatons que la répartition des identifications n'est pas du tout homogène. Elle fait apparaitre deux pics pour la reconnaissance d'autrui et de l'objet de la tâche et un déficit prononcé pour la reconnaissance de soi. Mais les motifs profonds sont au fond de l'action, dans ses concepts en acte.

### *2.2.1.2. Dans ses concepts en acte*

En reprenant la même grille pour identifier les DDR dans les concepts en acte, nous obtenons le tableau 27, en nous basant sur les buts et sous-buts dans les classes de situations.

*Tableau 27 : Identification des DRR dans les concepts en acte de René*

| Concepts principaux | Concepts en acte | DRR | Buts / sous-buts | Situations |
|---|---|---|---|---|
| Allers-retours | Structure organisationnelle<br>Temps inversés<br>Expertise réelle<br>Dynamique de questionnement<br>La recherche qui nourrit<br>Différenciation des relations à l'autre<br>Traces du travail du groupe<br>Ses propres placements | c<br>c<br>a-b<br>a-b-c<br>c<br>a-e<br><br>a-b-c<br>a-c | Construire des savoirs professionnels<br>Faire émerger les interrogations<br>Présenter un dispositif concret aux collègues<br>Progresser grâce aux questions<br>Pousser à approfondir son dispositif<br>Amener à la recherche<br>Donner du sens aux recherches<br>Faire expérimenter diverses relations aux autres et aux savoirs<br>Pointer ce qui fonctionne<br>Laisser des traces du travail du groupe<br>Indiquer un changement de moment | Conception de la formation :<br>• QSR<br>• Rôles<br>• Marché de connaissances<br>• Ateliers apports |
| Des marges | Affairement<br>Marge d'autonomie<br>Laisser le temps | a-b-c<br>a-b<br>c-d | Rendre disponible<br>Construire un savoir professionnel<br>Coconstruire l'espace<br>Laisser s'organiser<br>Laisser la place aux stagiaires<br>Laisser les gens décider | Accueil<br>Installation dans et de la salle<br>Installation des dispositifs tout au long de la formation<br>Quand les stagiaires doivent chercher quelque chose ou se positionner |
| Ensemble | Anticipation des interactions<br>Articulation individuel – collectif<br>Dédramatisation<br>Proximité<br>Mise en jeu comme pair<br>Ouverture | a-b-c<br>a-b-c<br>a-b-c<br>a<br>a-e<br>a-b-d-e | Réfléchir ensemble<br>S'enrichir les uns des autres<br>Échanger à partir de sa pratique et accueillir la pratique d'autrui<br>Créer une ambiance permettant l'engagement<br>Aller vers le « nous »<br>Montrer qu'on est disponible pour créer, pour accueillir des uns et des autres | Conception<br>Mise en oeuvre des dispositifs :<br>• QSR<br>• Rôles<br>• Marché de connaissances<br>• Ateliers apports |
| Prises de risque | Ambiance sereine<br>Tous experts<br>Grande agilité<br>Assez armé en termes de savoirs | a-b-d-e<br>a-b-c<br>a<br>a-c-e<br>a-c-e | Rassurer et permettre la prise de risque<br>Préserver la face des stagiaires<br>Pour désamorcer des tensions<br>Être crédible<br>Pour se rassurer | Mise en oeuvre des dispositifs<br>Interactions de personne à personne<br>Interactions en direction du groupe |

Ce qui nous amène à la répartition du tableau 28, représentée ensuite par un diagramme en rectangles (figure 31).

*Tableau 28 : Répartition des DRR dans les concepts en acte de René*

| | a | b | c | d | e | Effectif total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Effectifs | 17 | 10 | 14 | 2 | 5 | 48 |
| Fréquences en % | 35,4 | 20,8 | 29,2 | 4,2 | 10,4 | |

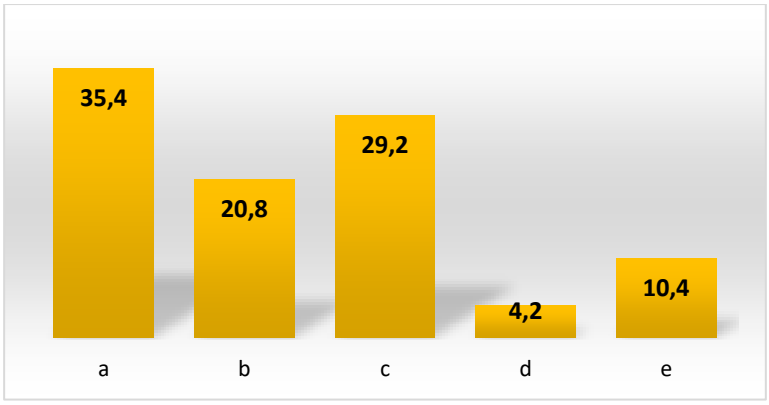



*Figure 31 : Répartition des DRR dans les concepts en acte de René, en % de l'effectif total*

La répartition montre le même écart entre les trois premières DRR et celle touchant la reconnaissance de soi, même si le score de la DRRa est ici plus haut que celui de la DRRc.

Nous détaillons tous ces résultats.

## 2.2.2. Un formateur qui organise ses formations pour que les stagiaires aient la possibilité de se transformer

### *2.2.2.1. René se décrit comme soucieux d'autrui*

Quand René décrit ses manières de faire, ses RA, nous remarquons qu'il accorde une grande importance au fait de donner un cadre qui permette aux stagiaires de se transformer (score des DRRa et c de 40%. Dans ses déclarations, il montre que ses actions, en particulier la dynamique de questionnements qu'il instaure, cherchent à mettre les stagiaires en position de recherche de sens, au-delà des gestes techniques. En effet, il pense que se questionner, c'est le point de départ de se transformer, il cherche donc également à leur laisser la place: « *il faut à la fois des rouages qui doivent être très précis et il faut laisser de la place à l'expression des autres, à la personnalité des gens qui arrivent.* » (EBD : 42). Ces deux idées sont sans doute emblématiques de ce qui porte René dans sa fonction de formateur. Les dimensions d et e suivent assez loin avec respectivement des scores de 7% et 12%. Une sorte d'humilité le retient d'aller chercher la reconnaissance des stagiaires, même s'il sait devoir être crédible. Quant aux RA concernant sa reconnaissance par lui-même, ils marquent qu'il se voit comme l'organisateur qui propose des conditions de transformations, revenant ainsi à la dimension c. Enfin, les RA concernant la dimension b « faire reconnaitre autrui par les autres » est à un score relativement bas de 17%. Or, cette dimension paraissait centrale en lien avec la dynamique de

questionnements instaurée. Il y a là un résultat qui peut poser question. Mais, ce score remonte dans les concepts en acte.

#### *2.2.2.2. Ses motifs profonds sont portés par un souci de s'effacer une fois les débats lancés*

Les motifs profonds, cachés au fond de l'action dans les concepts en acte, correspondent globalement à ses discours sur ses manières de faire. René veut s'appuyer sur les expériences de chacun pour viser une co-construction de règles de métier et amener ainsi à la découverte de résultats de recherches. Les trois dimensions les plus fortes chez lui sont donc les DRR a, b et c. Son organisation et ses interactions montrent qu'il cherche plutôt la performance de ses dispositifs et du cadre général qu'il propose. Le plan de la relation à lui-même ne fait pas partie de ses priorités et ne guide pas ses actions de manière forte. Il va plutôt chercher comme nous l'avons remarqué à lancer des débats puis s'effacer en tant que formateur tout en participant comme un pair.

Nous poursuivons dans le cadre de la reconnaissance au travail.

## 2.3. René et les approches de la reconnaissance au travail

Nous avons identifié des approches de la reconnaissance au travail (ART) (Brun et Dugas, 2002) dans la réduction par les RA des transcriptions des entretiens de René, en tant que démarches ou stratégies. Nous en présentons le détail en annexe 12. Le tableau ci-dessous (tableau 29) en est la synthèse en nombres. En colonnes, figurent les trois ART retenues pour l'étude, représentées ici par leur dénomination provenant des travaux de Brun et Dugas : Pilotage, Facilitation et Médiation. Les scores sont en première ligne. Nous les ramenons en pourcentages du triple du nombre de RA (79), en vue de comparaison avec les trois autres formateurs. Nous rappelons que la présence d'identification d'une approche dans une RA n'est pas exclusif de la présence d'une autre. La somme des pourcentages n'a donc aucune raison d'égaler 100%.

*Tableau 29 : Identifications des ART dans les RA de René*

| | Pilotage | Facilitation | Médiation | Score total possible par ART |
|---|---|---|---|---|
| Scores | 4 | 64 | 95 | 79*3 |
| Fréquences en % | 1,7 | 27 | 40,1 | |

Nous choisissons de présenter ces pourcentages sous forme de diagramme en rectangles pour avoir une vue globale (figure 32)

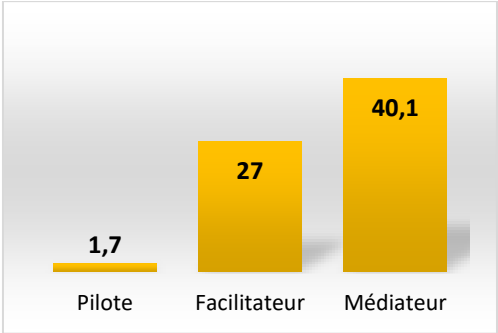



*Figure 32 : Identification, en pourcentages, des ART dans les RA de René*

Nous constatons que la répartition des identifications est fortement déséquilibrée en faveur des approches de médiation et de facilitation : des stratégies très majoritairement basées sur l'approche Médiation, avec un score de 40%, et sur l'approche Facilitation, dont le score est de 27%. Le score identifié pour l'approche Pilotage est très faible, moins de 2%. René utilise des stratégies de reconnaissance des personnes, de leur expérience et de leur travail plutôt que des stratégies behavioristes de contrôle de l'exécution des tâches. Les dispositifs visent installer une dynamique de questionnements sur la thématique de la formation et des allers-retours avec des réponses concrètes et théoriques plutôt que d'imposer des étapes d'apprentissage.

## 2.4. René et les occurrences de pronoms

Voici les scores des occurrences dans les verbatims de René (tableau 30). Le relevé complet est en annexe 12.

*Tableau 30 : Résultats des occurrences des pronoms dans les verbatims de René*

| ***René*** | **EDE** | **EACDP** | **EBD** | **total** |
|---|---|---|---|---|
| *nb mots relevés* | 1215 | 539 | 517 | 2271 |
| ***Je (formateur)*** | 826 | 457 | 453 | **1736** |
| *Fréquences Rel. %* | 68,0 | 84,8 | 87,6 | 74.4 |
| ***Eux/lui*** | 214 | 10 | 45 | **269** |
| *Fréquences rel. %* | 17,6 | 1,9 | 8,7 | 11.8 |
| ***Nous*** | 175 | 72 | 19 | **266** |
| *Fréquences rel. %* | 14,4 | 13,4 | 3,7 | 11.7 |

Le quotient lexical de la catégorie Eux est d'environ 0,15 et celui de la catégorie Nous est sensiblement le même.

Nous terminons ce chapitre par une synthèse des éléments relevés pour nos variables.

## 2.5. Des valeurs identifiées pour les variables choisies

### 2.5.1. Les motifs de l'action du formateur dans le registre de l'élaboration de l'action

Nous observons que le concept organisateur « Cadencement ouvert » mis au jour concernant René, relève de sa manière de concevoir et de gérer une formation pour laisser de la place aux stagiaires et co-construire des savoirs de métier ; son motif est de leur donner la possibilité de se transformer.

**Sa vision de la formation** – Pour René, il s'agit d'organiser un espace-temps, de le cadencer, afin que chaque stagiaire, de là où il en est, puisse trouver du sens à sa pratique enseignante et lui donner la possibilité de la faire évoluer.

**Sa vision des stagiaires** – Il considère les stagiaires comme des experts de leurs pratiques et que tous leurs questionnements sont valables.

**Sa vision de son rôle –** René se voit comme le grand coordonnateur qui donne la cadence, tant du tempo, que des rôles, ou des différents rapports au savoir qu'il propose à tous : apprenant, évaluateur, présentateur. Pour ce faire, il sort de son côté réservé pour les inciter à la prise de risque. Ce cadencement, renforcé par sa gestuelle, les englobe dans un « Nous ». Il se met lui-même en jeu en participant aux dispositifs qu'il propose pour partager leurs expériences et en coconstruire des évolutions.

**Sa vision de l'objet de la formation** – Il cadence l'organisation et les interactions pour que les partages de pratiques et d'expériences ouvrent la voie et soient éclairés par des résultats de recherches, pour ensuite confronter ceux-ci aux pratiques. Il pense qu'avec ces allers-retours, les stagiaires pourront mieux se les approprier et donneront du sens à ce qu'ils font et peuvent faire.

**Apport de la reconnaissance réciproque –** Nous retrouvons dans ses motifs profonds la grande importance qu'a pour lui, la prise en compte d'autrui en leur laissant la place dans la recherche de sens, au-delà des gestes techniques. Nous voyons qu'il cherche à construire avec et par le groupe. Les deux dimensions le concernant apparaissent peu et, s'il se met en avant, c'est pour permettre la prise de risque et l'engagement des stagiaires.

### 2.5.2. Les stratégies au travers des dispositifs mis en œuvre par le formateur dans le registre de l'incorporation de l'action

**Stratégies** – Des stratégies très majoritairement basées sur la Médiation et sur la Facilitation. Par contre, le score identifié pour l'approche Pilotage est très faible : moins de 2%.

**La planification de la formation –** Le déroulement est conçu en amont dans ses grandes lignes, les savoirs pédagogiques sont convoqués pour éclairer les pratiques et réciproquement. Il met

en place une évaluation formative de la formation en proposant des rôles pour la conclusion de la journée.

**L'accueil –** L'accueil-café informel permet à tous d'avoir le temps d'arriver dans l'établissement de centre-ville qui accueille la formation. René se rend compte que cet espace-temps forme un sas qui aide chacun à entrer dans la formation. Ils se rendent ensemble dans la salle qui reste en autobus. Il se présente de manière succincte et leur demande de réfléchir à une question qu'ils se posent sur le thème et de se présenter en la posant. Ce qui lui permet aussi de mémoriser leurs prénoms.

**La mise en œuvre du déroulement** – Grand coordonnateur du cadencement, il provoque des échanges réflexifs en installant une dynamique de questionnements dans laquelle il s'implique. Le fait qu'il propose autre chose que des apports au départ l'amène à devoir dédramatiser les prises de risques qu'il demande aux stagiaires. La recherche vient alors nourrir les échanges en allers-retours.

**Son positionnement** – C'est lui qui gère la formation comme coordonnateur. Il est à la fois un pair qui prend lui-même le risque de la déstabilisation, ainsi qu'un maïeuticien qui leur permet d'accoucher de leurs questionnements et de descriptions fines de leurs pratiques mais aussi de leurs « arrière-fonds ».

### 2.5.3. La gestion des tensions dans les interactions avec les stagiaires

La dynamique de questionnement permet de faire sortir l'arrière-fond des oppositions ; en position d'écoute, il permet aux stagiaires de se replacer dans leur rapport au travail et d'en faire un objet de travail au cours de la formation. Nous remarquons cependant que le seul moment de réelle opposition évoqué concerne la manière dont les stagiaires ont été convoqués à ce stage et ne provient pas de ses pratiques.

Pour autant, nous avons identifié un couplage schème/classe de situations correspondant plus à des temps de flottement. S'appuyant sur son concept organisateur « Cadencement », René peut proposer un cadre non seulement compréhensif mais aussi qui permet aux stagiaires de se décaler de leurs affects en les exprimant et/ ou d'oser prendre le risque de s'exposer aux yeux des autres.

Le tableau 31 propose ainsi trois situations : demande de la question sans réponse (QSR) ; demande de présentateurs au marché de connaissance ; arrivée de stagiaires furieux. La première situation déroule l'incorporation, puisque sa prise d'information lui indique que les stagiaires le suivent. Par contre, dans les deux autres, il est poussé à ajouter une adaptation : il commence par dédramatiser ou bien par faire exprimer « l'arrière-fond », écouter les souffrances qui s'expriment au travers des questions sans réponses en renonçant à mettre en œuvre le programme prévu. Toutes s'appuient sur le CA « tous experts ».

*Tableau 31 : Illustration de la gestion de temps de flottement par le couplage (schème/classe de situations) de René*

| Situation 1 : l'incorporation QSR | Situation 2 : l'incorporation Marché de connaissances | Situation 3 : l'incorporation + adaptation |
|---|---|---|
| Attente : engagement des stagiaires dans la formation | Attente : un ou deux stagiaire comme marchand dans le dispositif | Attente : engagement des stagiaires |
| Prise d'info : stagiaires ok | Prise d'info : personne ne se propose | Prise d'info : stagiaires en colère |
| CA : tous experts<br>TA : tous les stagiaires sont experts de leurs pratiques | CA : dédramatiser<br>TA : le principe c'est d'échanger, c'est pas de mettre en danger les gens | CA : grande agilité<br>TA : il y a ce qui est exprimé et puis il y a y a un arrière-fond souvent, qu'est pas dit |
| | CA : tous experts<br>TA : tous les stagiaires sont experts de leurs pratiques | CA : tous experts<br>TA : tous les stagiaires sont experts de leurs pratiques |
| Inf : je suis dans « c'est quoi leurs interrogations ? C'est quoi leurs trucs ? » | Inf : partir de l'expertise des uns et des autres pour aller un peu plus loin | Inf : renoncer au programme prévu |
| RA : demande une QSR en laissant 5 min pour l'écrire | RA : précise : « c'est pas un truc infaisable c'est vraiment le petit truc que j'ai envie de présenter aux autres ; je sais que ça marche de mon point de vue d'expert et je veux que les autres valident ou pas ou me questionnent pour que j'aille plus loin »<br>Et laisse 2 minute de réflexion | RA : passer le temps qu'l faut sur l'écoute au travers des GRS |
| Contrôle : chacun en dit une | Contrôle : deux personnes se décident | Contrôle : il entend les expressions de souffrance<br>Un climat de confiance s'installe, le travail sur le métier peut continuer |

## Résumé du chapitre 2 : fiche-profil de René

Nous résumons les résultats et analyses précédents en proposant une fiche-profil concernant René (figure 33).

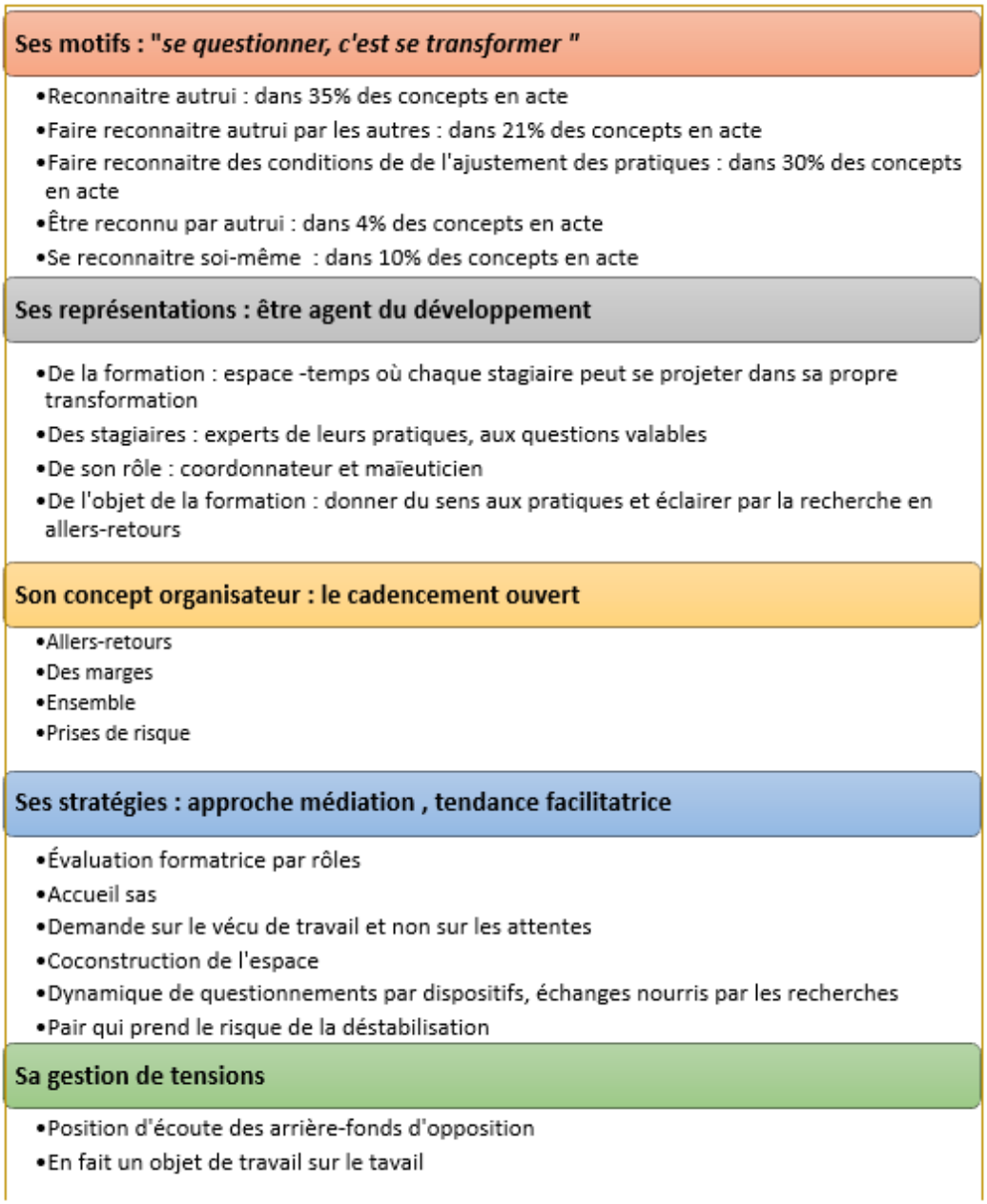



*Figure 33 : Fiche-profil suite aux analyses concernant René*

# CHAPITRE 3 – ORGANISATION DU TRAVAIL ET DE L'ACTIVITÉ MENTALE DE MARIE

*Tout de suite j'ai senti vraiment des personnes motivées ...*
*des personnes qui euh ... étaient en attente ... véritablement en attente ...*
*et très honnêtement j'ai senti aussi que c'étaient des personnes qui m'estimaient ...*
*et du coup je me suis sentie bien et je me suis sentie en confiance*
*(Marie, EDE, Ligne 4)*

## Introduction du chapitre 3

Pour rappel, Marie présente dans l'EDE une formation de didactique de sa discipline sur le thème des compétences, dont elle détaille certains passages dans l'EA-CDP. Elle y est en coanimation avec une formatrice que leur IPR lui a demandé de former. Elle complète, dans l'EBD, par le récit de l'utilisation d'un isomorphisme dans le même type de stage, il y a quelques temps. Dans l'EA-CDP, elle raconte une FIL dont le thème était l'évaluation des élèves. Dans l'EBD, elle donne encore d'autres précisions et raconte comment elle a géré, ou non, des tensions dans un stage interdegrés et dans une formation de tuteurs. Nous avons choisi de ne pas prendre en compte le récit et les remarques qu'elle fait au sujet d'un stage pour les enseignants débutants qu'elle est en train de préparer, étant donné qu'il s'agit plutôt de formation dite « continuée » que de formation continue. Nous présentons tout d'abord la succession des actions effectuées par Marie. Nous l'analysons ensuite dans le cadre de la conceptualisation dans l'action. Puis nous indiquons les répartitions des dimensions de la reconnaissance et des trois approches de la reconnaissance au travail dans les RA de Marie et également la répartition des premières dans ses concepts en acte. Nous terminons par les occurrences des pronoms dans le corpus la concernant.

## 3.1. Un travail marqué par un accueil convivial, une volonté d'aider à transférer ses apports et la présence de l'IPR

### 3.1.1. Des actions décrites qui suscitent des questions pour l'analyse

Le tableau complet, chronologique, se trouve en annexe 13.

Concernant la tâche de préparation, ses choix s'appuient sur les objectifs décrits dans le PAF, sur sa propre expérience d'enseignante, en lien avec des anticipations de transfert.

Elle utilise aussi ce que propose l'IPR, commanditaire de la formation en didactique de leur discipline. Elle prépare un diaporama et anticipe le matériel pédagogique à apporter. Elle prend connaissance des noms des stagiaires inscrits et s'informe sur leurs parcours auprès de l'IPR. Elle apporte également du café et prépare des petits gâteaux. Elle arrive très en avance pour être sûre que tout fonctionne et pour installer la salle à son idée. *Quelle place laisse-t-elle aux stagiaires ?*

De manière générale, dans la zone de coactivité, nous remarquons que la plupart des actions correspondent à l'activité principale d'un métier de service (Mayen, 2008). Elles concernent des discours adressés à autrui : elle dit, elle demande, elle propose, elle explique, elle donne les consignes, elle valorise les efforts de compréhension, elle plaisante, elle s'excuse, elle re-cadre. Le deuxième pôle d'actions concerne l'attention qu'elle porte aux stagiaires, tant dans un accueil plein de tact (Prairat, ibid.) envers les « stagiaires désignés », que dans l'observation de l'entrée ou non en activité et de la persistance dans la tâche. Elle provoque celle-ci ou l'accompagne en se mettant physiquement au même niveau. Enfin, un troisième pôle concerne le suivi de la formation, pour elle comme pour les stagiaires : elle note sur sa tablette ce qu'elle devra prendre en compte dans le futur et elle donne des tâches à faire pour la séance suivante. Par ailleurs, à la fin de la formation, elle donne la fiche DAFPEN à remplir aux stagiaires mais complète par la demande d'un engagement sur trois temps différents. *En quoi l'attention et la volonté de se mettre au même niveau correspondent-elles au fait qu'elle se réclame d'être leur collègue ?*

Elle insiste sur le côté inéluctable du changement pour les stagiaires, sous la double pression des programmes du moment et du mandat de l'IPR. Elle apporte d'abord les savoirs théoriques sous-jacents. Elle choisit de rassurer les stagiaires en leur faisant reconstruire à partir de leurs propres ressources et en les plaçant en petits groupes. Dans la FIL sur l'évaluation, elle guide le cheminement par questionnement, par étapes successives. Elle laisse les participants choisir le thème mais constate ensuite que le déroulement lui a donné raison d'avoir des doutes. *En quoi pense-t-elle que cela favorise apprentissage et/ou développement des participants ?*

Pour la formation didactique, elle travaille avec un IPR qui propose, impose ou demande. Elle reconnait des erreurs devant les stagiaires mais elle s'autorise des commentaires dans l'après coup, lorsqu'elle estime que ces propositions étaient mal venues voire inadéquates. *Comment vit-elle l'omniprésence de l'IPR ?*

Pour le moment, nous complétons cette première approche par l'élucidation de l'intrique.

### 3.1.2. Les transformations d'un schéma qui signent une élucidation de l'intrigue

À la suite de l'analyse de la transcription de l'EDE, nous avons schématisé ce que nous avions compris de l'analyse de l'activité de Marie (voir figure 34). Dans ce schéma, les flèches indiquent une chronologie. À gauche, c'est la situation de départ avec des enseignants qui viennent avec des questions, des problématiques différentes, d'où les tailles et couleurs

différentes, voire l'obligation d'être là, comme l'indique le panneau avec le point d'exclamation. À droite, c'est ce qu'elle fait ou cherche à faire. Le premier disque correspond plutôt à ses points d'appui : chef de chœur ; la connivence avec les collègues en les appelant par leurs prénoms grâce aux badges, en apportant café et petits gâteaux, en proposant le repas dans le restaurant avec eux ; la prise en compte de l'isolement des professeurs de cette discipline dans leurs établissements. Le deuxième disque concerne son objectif qui est de les transformer en leur montrant le chemin par rapport à ce qu'ils font déjà : elle les aide à faire du « recyclage ».

Enfin, plane au-dessus de la formation, un goéland qui représente son IPR, présent par les directives qu'il a données et les échanges qu'ils ont eus, mais aussi protection qui prend sous son aile.

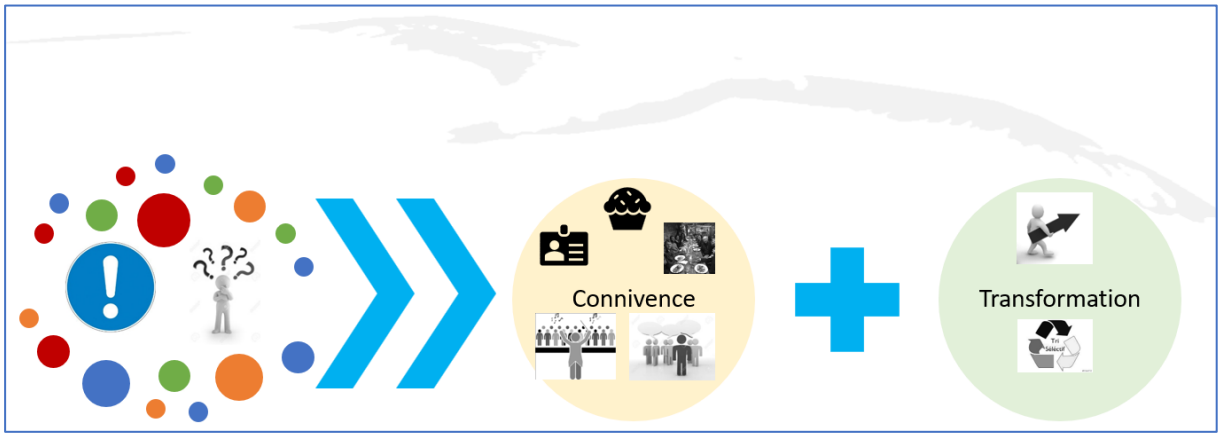



*Figure 34 : Premier schéma de synthèse des analyses présenté à Marie suite à L'EDE*

Nous lui avons présenté pendant le deuxième entretien dans la visée de co-analyse de son activité. Après un temps de découverte, l'instrumentalisation de l'artéfact (Rabardel, 1995) a eu lieu. Elle s'est emparée du schéma et a lancé des idées pour le transformer tout en apportant des compléments nous permettant de mieux comprendre. Elle a d'abord fait remarquer que les stagiaires sont isolés avant le stage, l'image correspondante a été déplacé avant la double flèche. Autant l'idée de la connivence lui a paru essentielle, autant l'idée de transformation l'a gênée. Nous avons proposé : « *ce serait plutôt une reconstruction plutôt qu'une transformation* » (EA-CDP : 266). Elle a alors poursuivi sa réflexion : « *en fait c'est plutôt un jeu d'aller-retour … je prioriserai le jeu d'aller-retour parce qu'il va être vraiment... Parce que parce que on donne on reçoit il y a ça aussi quand même hein et puis il y a aussi répondre ... tu vois répondre c'est aussi dans ce sens-là c'est comme un chef de chœur avec ses choristes ... pour qu'il fasse progresser en tant que chef de chœur pour faire progresser euh le chœur le groupe là tu donnes et tu es à leur écoute pour redonner quelque chose derrière.* » ( : 269). Elle a fait le lien avec le don – contre-don de Marcel Mauss. Quant à la construction, elle a précisé que c'était plus « *apprendre un processus de construction* ». Le goéland ne l'a pas choquée, au contraire, elle a ajouté qu'avec son IPR, ils échangeaient des SMS pendant la formation pour le tenir au courant du déroulement et que là aussi il y avait un jeu d'allers-retours.

Nous avons donc décidé d'ajouter un disque et obtenu la figure 2. Dans celle-ci, apparait toujours la relation de connivence qu'elle cherche à installer. Le disque « transformation » qui

était un objectif, a disparu. Il est remplacé par deux manières de faire : le jeu de construction pour apprendre à construire, où elle montre le chemin et le jeu d'allers et retours où elle se voit comme chef de chœur.

Dans le troisième entretien, nous sommes revenues sur ce schéma. Elle trouvait qu'il y manquait maintenant l'idée de transformation : « *La transformation nait d'un jeu de construction et d'un jeu d'allers-retours (…) l'aboutissement c'est la transformation*. » (EDB : 94 et 96). Nous avons donc convenu d'ajouter le retour vers les stagiaires après le stage, symbolisé par la double flèche. Les billes symbolisant les stagiaires ont changé de place, certaines se sont rapprochées et des solutions ont été construites pour répondre à leurs questions. (figure 35)

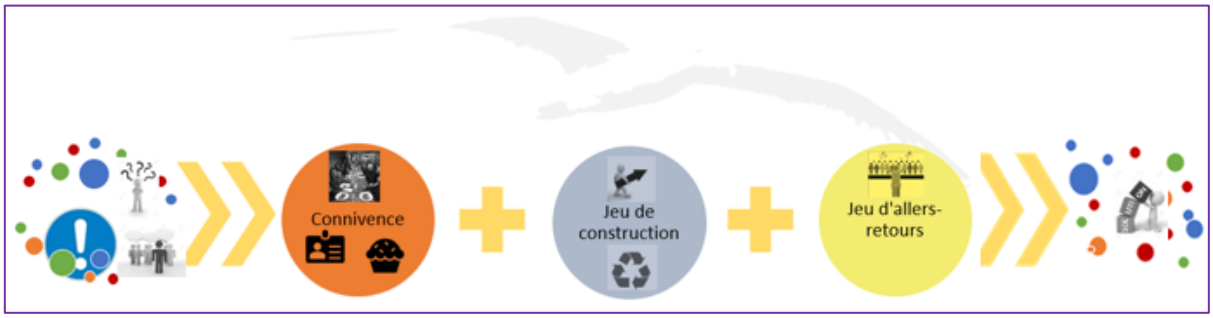



*Figure 35 : Troisième schéma de synthèse complété avec Marie dans l'EBD*

L'idée de travailler à partir et sur schéma a donc bien permis à Marie d'expliquer pour comprendre, sur un support qu'elle a pu s'approprier en y revenant à deux fois.

Nous pensons qu'il montre, au centre, les préoccupations de Marie quand elle conçoit la formation, qu'elle la prépare et qu'elle l'anime. Les contenus des trois disques concernent les représentations basées sur la vision qu'elle a du chef de chœur, et celle de l'organisation de la mise en apprentissage des stagiaires. Elle montre le chemin et leur permet de construire en ne jetant rien, grâce à la connivence et à la place qu'elle accorde aux interactions par des jeux d'allers-retours. C'est ainsi qu'elle tente d'installer et de garder une maitrise entre les différentes composantes de ce système complexe (Engeström, 1987) qu'est une formation.

Ce qui fait du concept « Des entre-deux à maitriser » un candidat potentiel au titre de concept organisateur (Pastré, 2007) de son activité mentale, de l'ordre de la finalité sur plusieurs plans. C'est ce que nous analysons maintenant dans le cadre de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996).

### 3.1.3. Une organisation invariante de l'action autour d'un gros schème conceptualisé par « des entre-deux à maitriser »

Tout au long des trois entretiens, Marie a beaucoup parlé de qu'elle cherchait, et a montré une grande envie de s'expliquer, de justifier ses choix tout en les questionnant. Voici une description de l'intrigue refigurée par Marie qui fait apparaitre, en gras, ses invariants opératoires et leurs formes symboliques en situation de formation. les verbatims sont en italiques.

Pour mettre en œuvre son activité mentale, Marie s'appuie essentiellement sur ses lectures professionnelles en pédagogie. Pour concevoir la formation dont elle parle principalement, commande de l'IPR, elle est à son écoute et intègre les pistes qu'il propose. Par ailleurs, elle pense bien connaitre ses propres forces et faiblesses qu'elle a appris à gérer, en général, lorsque quelque chose la dérange.

Ayant « *vraiment envie de faire bouger les choses pour les élèves* », ses finalités sont de deux ordres : elle a le souci de transmettre : « *je vous transmets ces savoirs théoriques que moi-même j'ai appris* » ; et elle cherche à transformer leurs pratiques : « *c'est ça que je cherche vraiment, qu'ils se posent des questions, qu'ils comprennent quelque chose et que ça rejaillisse sur leur pratique sinon ça sert à rien*. » C'est le cas aussi dans cette FIL où *il y avait des gens qui étaient venus là plutôt en dilettantes (...) alors ceux-là je cherche pas à les convaincre c'est pas ça je cherche à ce qu'ils s'investissent … qu'ils comprennent qu'il faut que … de toutes façons il y aura quelque chose qui les touchera qu'ils apprendront … quelque chose forcément c'est pas possible à moins d'être complètement réfractaire.*

Cette finalité de transformation guide l'orientation de ses actions au travers de la relation qu'elle installe et maintient, et de l'organisation qu'elle met en œuvre dans des entre-deux à maitriser. Le premier entre-deux la place comme ***cheffe de chœur***, ce qu'elle illustre sur la première diapositive de son diaporama par une petite photo. Mais elle se retrouve entre l'œuvre et les ***choristes*** dans les finalités de transmission de l'une et de transformation des autres. Elle dit qu'elle préfère ***expliquer et convaincre en rassurant***, appliquant une politique de ***petits pas***, montrant qu'il est possible de ne changer que des petites choses, l'une après l'autre. Dans les FIL dont elle parle, Marie n'est pas mandatée par son IPR mais répond à la commande du chef d'établissement et lui rend des comptes en fin de stage. La ***partition*** serait plutôt donnée ici par les cadres théoriques en lien avec la thématique de la formation et elle sait qu'elle maitrise le sujet (EA-DP lignes 207 et 263). Pendant tous les stages évoqués durant les différents entretiens, les moments où elle laisse effectivement la place aux stagiaires sont assez rares. Dans l'entre-deux de l'objet de formation et des stagiaires, Marie a choisi de se mettre au service de la thématique du stage. Elle met donc en œuvre tout une série d'attitudes qui jouent sur : la séduction par la connivence ou les petits coins qu'elle installe, le café et les gâteaux qu'elle amène ; son attitude qu'elle veut irréprochable ; sa posture de sachant par ses ***choix et ses apports*** ; la force par ses recadrages. Elle *considère que la* ***convivialité*** permet aux stagiaires de se sentir prêts à bouger, elle l'installe dès l'accueil, guidée en cela par l'exemple familial « *mes parents étaient très accueillants* ».

Dans cette formation, elle sait que nombre de participants est « public désigné » ou à tout le moins dans l'obligation de la suivre : *ça fait quand même un public assez hétérogène ... va falloir fonctionner avec tout ça*. Cela explique sans doute le fait qu'elle se sent tendue en début de formation. Elle s'attend donc à une formation compliquée, ce qui est renforcé par le déplacement qu'elle se sent obligée de leur faire faire puisqu'elle sait, par son IPR que *100% des gens qui sont là rentrent par notion ou par thème et appliquent toujours les anciens programmes.* Par ailleurs, elle est sensible au fait que certains stagiaires lui sont des appuis sûrs et

elle en profite *pour essayer de faire faire rebondir et réagir les autres (...) alors pour moi d'abord elles me rassuraient … elles me donnaient confiance.* Malgré tout, avec les stagiaires, Marie cherche sa place. Elle profite d'appuis sur des volontaires. Elle **explique** à tous *qu'il est important qu'on partage le même vocabulaire déjà, c'est hyper important* et *ce qui est important c'est qu'on puisse* ***travailler ensemble*** *... coconstruire ... dans un établissement on est seul (...) il faut créer cette relation.* Elle considère les stagiaires comme des ***collègues*** ; elle *commence par accueillir en tant que prof (...) tu vois en tant que collègue à collègue.* Elle prend d'ailleurs part à certains dispositifs et déjeune avec eux dans une brasserie . Mais c'est surtout quand elle rejoint les petits groupes au travail qu'elle ***se place à leur niveau*** en s'asseyant avec eux *on est plus dans le partage sinon si je reste debout (...) moi je le ressens peut-être comme une attitude presque un peu directive/ vous vous êtes assis moi je suis debout voilà.* Elle insiste : *c'est à un moment donné on se place à leur niveau ... quand on fait ça on est collègue quoi*. Elle **encourage** et **félicite** lorsque les réponses sont celles qu'elle attend. Par contre, quand un stagiaire ne joue pas la partition attendue, lorsque *« les propos ne lui conviennent pas »,* elle n'hésite pas à le ***recadrer*** ; celui qui regrette les séquences toutes faites ou ceux qui auraient des velléités de départs anticipés sont rappelés à l'ordre. Dans les entretiens, elle fait part de ses dialogues internes au sujet de **ses envies et de ses peurs pour eux**. Mais, Marie s'aperçoit que considérer les stagiaires comme des collègues ne suffit pas à les transformer.

Sa posture est compliquée également par le lien avec l'IA-IPR de leur discipline commune lors des formations didactiques. En effet, Marie raconte qu'il l'a mandatée pour expliquer ses exigences didactiques aux collègues ; d'autant plus qu'il a, en grande partie, désigné les stagiaires. Pour cette formation, Marie est ***porte-parole du compositeur :*** *en fait en tant que musicien on s'empare des œuvres (...) notre liberté, qu'elle n'est pas notre liberté puisqu'on doit faire ce que souhaite le compositeur*.

Cette position d'entre-deux concerne donc les relations qu'elle installe et maintient tant avec les stagiaires qu'avec son IPR. Mais ils concernent également l'organisation qu'elle conçoit et met en œuvre puisque toute la difficulté tient au fait qu'elle doit imposer, à des collègues, un changement « *inéluctable* » d'après elle. Le tableau complet des ensembles des concepts principaux est en annexe 13. Ceux-ci induisent les différents « entre-deux à maitriser » : **L'œuvre ; Les choristes ; Le chœur ; La cheffe de chœur**.

Nous poursuivons avec le cadre de la reconnaissance réciproque.

## 3.2. Marie et les dimensions de la reconnaissance réciproque

Les cinq dimensions de la reconnaissance réciproque (DRR) retenues pour l'étude sont représentées ici par leur numéro : a. reconnaitre autrui ; b. faire reconnaitre autrui par les autres ; c. faire reconnaitre des conditions de l'ajustement des pratiques ; d. être reconnu par autrui ; e. se reconnaitre. Nous utilisons la même grille pour identifier les DRR dans les règles d'action et dans les concepts en acte.

### 3.2.1. Des résultats qui montrent une orientation vers elle et l'objet de la tâche

#### *3.2.1.1. Dans ses règles d'action*

Nous avons identifié des dimensions de la reconnaissance réciproque (DRR) dans la réduction par les règles d'action (RA) des transcriptions des entretiens de Marie. Nous en présentons le détail en annexe 13.

Le tableau ci-dessous (tableau 32) en est la synthèse en nombres. En colonnes, figurent les cinq DRR retenues pour l'étude. Les scores sont en première ligne. Nous les ramenons en pourcentages du triple du nombre total de RA total en vue de comparaison avec les trois autres formateurs.

*Tableau 32 : Identifications des cinq DRR dans les RA de Marie*

| Marie | A | b | c | d | e | Score total possible par DRR |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Scores | 50 | 15 | 72 | 80 | 125 | 294 |
| Fréquences en % | 17 | 5,1 | 24,5 | 27,9 | 42,5 | |

Nous présentons ces résultats sous forme de diagramme en (figure 36).

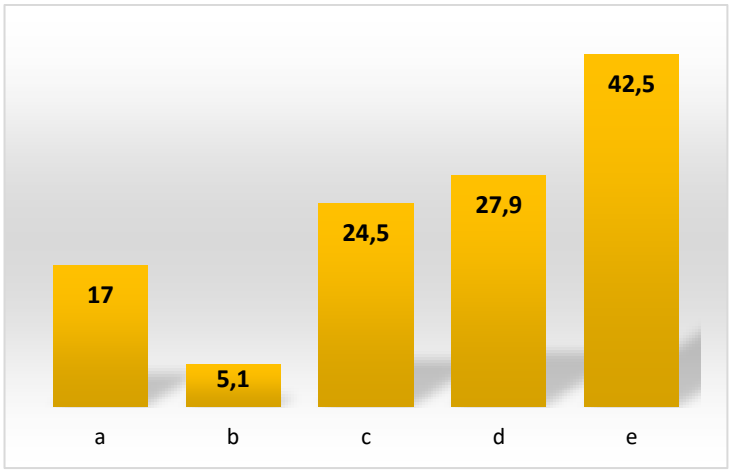



*Figure 36 : Identifications des cinq DRR dans les RA de Marie, en % du score total par DRR*

Nous constatons que la répartition des identifications fait apparaitre un pic : la DRRe qui obtient un score de plus de 40%. À l'opposé, la DRRb n'atteint un score que de 5% des RA. Les trois autres dimensions sont plus homogènes et leurs scores se répartissent de 17 à 28%. Mais les motifs profonds sont au fond de l'action, dans ses concepts en acte.

#### *3.2.1.2. Dans ses concepts en acte*

En reprenant la même grille pour identifier les DDR dans les concepts en acte, nous obtenons le tableau 33, en nous basant sur les buts et sous-buts dans les classes de situations.

*Tableau 33 : Identification des DRR dans les concepts en acte de Marie*

| ***Concepts principaux*** | *Concepts en acte* | DRR | Buts et sous-buts | Classes de situations |
|---|---|---|---|---|
| ***L'œuvre*** | *Partition*<br>*Porte-parole du compositeur*<br>*Jeu de construc-tions* | c<br>c-d-e<br><br>c-d | Désacraliser le mot didac-tique<br>Suivre les souhaits du compositeur<br>Transmettre | Conception<br>Mise en oeuvre des dispositifs |
| ***Les choristes*** | *Connivence*<br>*Envies pour eux*<br>*Leurs ressources*<br>*Peurs pour eux* | a-d-e<br>d-e<br>a-c<br>d-e | Qu'ils s'investissent<br>Ne pas avoir l'air de vou-loir convaincre<br>Rompre l'isolement<br>Qu'ils ne loupent rien | Accueil/repas<br>Conception<br>Mise en oeuvre des dispositifs<br>Départs anticipés |
| ***Le chœur*** | *Expliquer*<br>*Convivialité*<br>*Baguette du chef de chœur*<br>*Allers-retours* | c-d<br>a-b-d-e<br>a-d-e<br><br>a-c-d-e | Convaincre<br>Ne pas être ressentie comme au-dessus d'eux<br>Former le groupe<br>Apporter des feedbacks et couper court aux ques-tions déplacées<br>Qu'ils comprennent<br>Rassurer | Mise en œuvre des dispositifs |
| ***La cheffe de chœur*** | *La cheffe de chœur* | a-c-d-e | Développer une faculté d'adaptation in situ<br>S'adapter<br>Se rassurer<br>Avoir le sentiment de mai-triser | Mise en œuvre des dispositifs |

Ce qui nous amène à la répartition du tableau 34, représentée ensuite par un diagramme en rectangles (figure 37).

*Tableau 34 : Répartition des DRR dans les concepts en acte de Marie*

| | a | b | c | d | e | *Effectif total* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Effectifs* | 6 | 1 | 7 | 9 | 8 | 31 |
| *Fréquences en %* | 19,4 | 3,2 | 22,6 | 29,0 | 25,8 | |

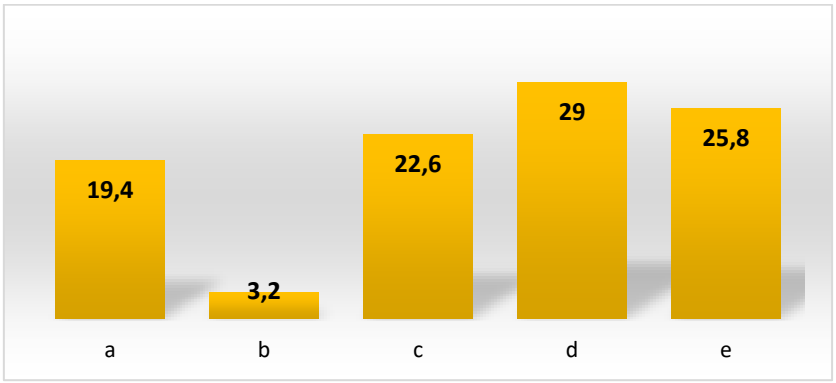



*Figure 37 : Répartition des DRR dans les concepts en acte de Marie, en % de l'effectif total*

La répartition au fond de l'action des DRR confirme les résultats trouvés pour les DRR a, b et c le résultat pour la DRRd reste au-dessus de ces trois-là. Par contre, ceux de la DRRe sont très nettement dessous tout en restant élevés.

Nous analysons maintenant cela plus en détail.

## 3.2.2. Une formatrice qui organise ses formations pour transformer les stagiaires

### *3.2.2.1. Marie se décrit comme personnellement impliquée dans sa tâche*

Quand Marie décrit ses manières de faire, ses RA, la dimension la plus identifiée est la DRRe (score de 42%). Et en effet, dans ses déclarations, nous voyons à quel point elle-même est convaincue par le contenu mais aussi par l'objet même du stage, la transformation des stagiaires. Elle se sent tellement impliquée que son discours présente des émotions vécues fortement ; et si certaines concernent autrui, c'est souvent pour déplorer qu'il va avoir du mal à s'emparer de ses apports. Les dimensions a, c et d obtiennent des scores relativement voisins respectivement de 17 et 28%. Dans sa volonté forte de faire acquérir des gestes professionnels, didactiques ou pédagogiques, Marie joue sur sa connivence avec les collègues, tout en dirigeant la formation fermement. Inversement, dans sa volonté de ne pas paraitre au-dessus d'eux, elle donne des choix ou laisse des libertés qui ne permettent pas toujours d'aboutir de manière qu'elle considère satisfaisante. Alors qu'elle utilise des dispositifs de petits groupes, Marie n'évoque que très peu le travail collaboratif ou coopératif des stagiaires. La dimension b, « Faire reconnaitre autrui par les autres », obtient un score de 5%. Elle dit pourtant dès le premier entretien qu'un de ses objets de stage est de permettre aux stagiaires de se sentir moins isolés. À moins qu'elle ne l'entende que par un passage par elle-même.

### *3.2.2.2. Ses motifs profonds sont tournés vers ses convictions et la reconnaissance d'autrui pour les partager*

Marie dirige le chœur. Elle tient à partager ses convictions, sa croyance dans l'œuvre. Ses motifs profonds sont tournés vers le besoin d'être reconnue pour mener sa tâche à bien (DRRd à près de 30%). Elle se soucie des réactions d'autrui par rapport à cette tâche (DRRa et c autour de 20% chacune). Mais, ses motifs profonds se révèlent encore tournés vers elle-même (DRRe à 25%) puisqu'elle est convaincue de ce qu'elle propose.

Là encore le score de le DRRb est négligeable. Le fait de placer les stagiaires en îlots ne veut pas dire qu'ils travaillent ensemble, tout comme dans un chœur, on peut chanter ensemble sans réellement coconstruire, chacun s'occupant de sa partition puisqu'au service de l'œuvre.

Nous poursuivons dans le cadre de la reconnaissance au travail.

## 3.3. Marie et les approches de la reconnaissance au travail

Nous avons identifié des approches de la reconnaissance au travail (ART) (Brun et Dugas) dans la réduction par les RA des transcriptions des entretiens de Marie, en tant que démarches ou stratégies. Nous en présentons le détail en annexe 13. Le tableau ci-dessous (tableau 35) en est la synthèse en nombres. Nous utilisons la même présentation que pour les résultats de Nathalie.

*Tableau 35 : Identifications des ART dans les RA de Marie*

| | Pilotage | Facilitation | Médiation | Score total possible par ART |
|---|---|---|---|---|
| Scores | 114 | 62 | 8 | 98*3 |
| Fréquences en % | 38,8 | 21,2 | 2,7 | |

Nous choisissons d'illustrer ces résultats sous forme de diagramme en rectangles pour avoir une vue globale (figure 38)

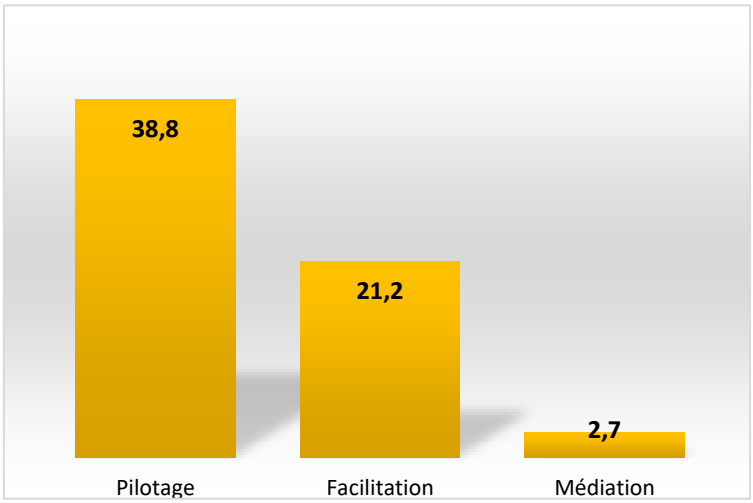



*Figure 38 : Identifications des approches de la reconnaissance au travail dans les RA de Marie*

Le score de près de 40% de l'approche Pilotage montre des stratégies de formation axées sur le behaviorisme alors que le score de l'approche Médiation est d'environ 3%. Marie est là au service de son objet de la tâche : transformer les pratiques des stagiaires. Comme elle compense par une attention portée à chacun, le score de l'approche Facilitation est relativement haut, plus de 20%.

## 3.4. Marie et les occurrences de pronoms

Voici les scores des occurrences dans les verbatims de Marie (tableau 36). Le relevé complet est en annexe 13.

*Tableau 36 : Résultats des occurrences des pronoms dans les verbatims de Marie*

| *Marie* | EDE | EACDP | EBD | Total |
|---|---|---|---|---|
| *nb mots relevés* | 966 | 668 | 305 | 1 939 |
| ***Je (formateur)*** | 693 | 520 | 221 | **1 434** |
| *Fréquences Rel. %* | 72.0% | 77.8% | 72.5% | 74% |
| ***Eux/lui*** | 223 | 122 | 72 | **417** |
| *Fréquences rel. %* | 23.1% | 18.3% | 23.6% | 21.5% |
| ***Nous*** | 50 | 26 | 12 | **88** |
| *Fréquences. rel. %* | 5.2% | 3.9% | 3.9% | 4.5% |

Le quotient lexical de la catégorie Eux est d'environ 0,30 alors que celui de la catégorie Nous est proche de 0,05 soit six fois plus petit. Nous terminons ce chapitre par une synthèse des éléments relevés pour nos variables.

## 3.5. Des valeurs identifiées pour les variables choisies

### 3.5.1. Les motifs de l'action du formateur dans le registre de l'élaboration de l'action

Les visées de Marie montrent une représentation de son activité de formatrice basée sur sa volonté de leur faire tirer profit de la formation dans le sens qu'elle apporte.

**Sa vision de la formation –** Pour Marie, il s'agit d'expliquer aux stagiaires comment transformer leurs pratiques. Nonobstant le côté prescriptif des changements qu'elle porte, petit à petit, Marie, cheffe de chœur, cherche comment se placer plus au service des choristes.

**Sa vision des stagiaires** – Elle voit les stagiaires comme des choristes à guider, tout en les considérant comme des collègues ; elle ne veut surtout pas qu'ils la voient comme au-dessus d'eux alors qu'elle s'y place de fait.

**Sa vision de son rôle** – Elle transpose la fonction de chef de chœur en mission qu'elle se donne, avec ses élèves mais aussi avec les stagiaires. Marie est convaincue que ce qu'elle apporte aux stagiaires va être satisfaisant, voire génial, pour leurs élèves et pour eux. C'est elle qui gère la formation. Elle se positionne comme enseignante, une cheffe de chœur au service de l'œuvre.

**Sa vision de l'objet de la formation** – Elle se place délibérément au service de l'œuvre, c'est-à-dire de la transformation des pratiques, sous le regard de l'IPR lorsqu'il s'agit de formations didactiques ; au service du changement de paradigme pédagogique autrement.

**Apport de la reconnaissance réciproque –** Ses motifs profonds s'appuient sur sa conviction de la justesse de l'œuvre qu'elle défend et sur la position qu'elle se donne de cheffe de chœur. Elle a donc besoin d'être reconnue comme telle par les stagiaires. Au service de l'œuvre, sa tâche, elle se soucie que les choristes suivent la partition, quitte à la découper en petits pas.

### 3.5.2. Les stratégies au travers des dispositifs mis en œuvre par le formateur dans le registre de l'incorporation de l'action

**Stratégies** – Des stratégies majoritairement basées sur le pilotage avec un fort souci des personnes. Une bascule est possiblement en cours vers la médiation.

**La planification de la formation** – Le déroulement est conçu en amont selon des sous-objectifs hiérarchisés en différentes étapes. Les apports des travaux de recherches sont non négociables et précèdent les mises en activité en petits groupes, applications des explications précédentes.

**L'accueil –** Marie installe la salle en proposant des petits coins. Elle accueille les stagiaires par leurs prénoms (badges demandés par l'établissement) avec du café et des gâteaux qu'elle a préparés. Elle se présente comme une enseignante comme eux mais prend tout particulièrement soin des stagiaires contraints d'être là. Puis, elle fait s'installer tout le monde au hasard (cartes) par petits groupes pour brasser les participants et leur demande individuellement leurs attentes. Les grandes lignes du programme sont dans le PAF.

**La mise en œuvre du déroulement –** Elle propose des apports théoriques, déconstruit leurs pratiques puis les aide à les reconstruire. Dans l'entre-deux de l'œuvre et de ses choristes, elle mise sur l'installation d'un climat de connivence et sur l'explication. Elle veille à ce que la déstabilisation ne soit pas trop importante. Cherchant à susciter des questionnements, elle part de ses propres questions. Mais elle se désole alors du manque d'efficacité ou bien se sent obligée de recadrer. Elle a ainsi de bonnes raisons, à son avis, de décider, de montrer, d'expliquer, de leur apprendre, de leur apporter, de les questionner. On pourrait dire que les collègues font tout pour qu'elle les considère comme des élèves, alors qu'elle sait ce qui est « *hyper important* » pour eux et pour l'objet de la tâche : ils ont donc besoin que le formateur pense leur place.

**Son positionnement** – Elle est le « sachant » qui maitrise, tout en ayant du mal à l'assumer vis-à-vis de collègues.

### 3.5.3. La gestion des tensions dans les interactions avec les stagiaires

Vouloir transformer les pratiques des stagiaires l'expose ouvertement à des tensions. Elle tente de maitriser celles-ci en offrant un peu de liberté et de charme et de souplesse (tableau 37). Persuadée que chacun peut trouver quelque chose qui va lui convenir, elle utilise deux types de stratégies : 1. Proposer des solutions acceptables qui permettent de trouver ce quelque chose ; cependant, agissant ainsi, elle prend sur elle ; 2. Recadrer quand elle est en position de force. Il arrive également qu'elle se retrouve dans une situation qu'elle n'arrive pas à gérer. Elle estime alors que c'est le dispositif imposé qui pose problème et met en danger des participants, elle y compris.

Dans une situation de mise en œuvre de dispositif, Marie a peur de se montrer trop directive et cherche à ce que les stagiaires s'investissent plutôt qu'à les convaincre. Pour ce faire, elle

Marie utilise le CA du choix qui permet également de jouer sur la connivence. Nous la voyons mettre en œuvre les composantes de ce schème dans quatre situations : l'installation des stagiaires dans la formation dans le stage de didactique et dans le stage interdegrés, mais aussi dans la FIL, lorsqu'elle fait choisir une situation à traiter et dans le stage tuteurs sur un dispositif imposé par l'IPR.

*Tableau 37 : Exemple d'un couple schème / situations de Marie*

| Situation 1 : stage Arts<br><br>installation et mise en groupe | situation 2 : stage FIL<br><br>choix d'une situation à traiter | Situation 3 : stage interdegrés<br>installation et mise en groupe | situation 4 : stage tuteurs<br>dispositif imposé par IPR |
|---|---|---|---|
| attente : qu'assez vite ils se mettent en groupes hétérogènes au hasard | attente : faire réaliser une échelle descriptive | attente : que tous s'investissent | attente : les faire réfléchir sur leurs propres pratiques |
| expérience : sinon les copines se mettent ensemble | CA : choix<br>TA : j'ai tellement peur d'être trop directive que quelquefois je trouve que c'est mieux ... ça donne un peu de charme et de souplesse | prise d'info : les PE vindicatifs car non prévenus | prise d'info : beaucoup de tuteurs procédaient encore de cette manière-là |
| CA : convivialité<br>TA : ça donne un peu de charme et de souplesse | RA : je pars de ce que vous voulez faire | CA : le choix<br>*TA : pour moi la connivence crée une condition* | CA : le choix<br>TA : j'ai tellement peur d'être trop directive |
| RA : fait tirer ses cartes et les laissent s'organiser pour se mettre en groupe | contrôle : la situation choisie n'a pas permis de la réaliser | inf : chercher à casser les blocs | RA : je les laisse s'exprimer |
| contrôle : ça se fait dans la bonne humeur | expérience : je savais très bien que ça ne marcherait pas | RA : et je les ai mélangés … en leur laissant un peu le choix | contrôle : le dispositif dysfonctionne |
| | | contrôle : tout le monde a avancé | Inférence : je les ai trop laissés libres |

## Résumé du chapitre 3 : fiche-profil de Marie

Nous résumons les résultats et analyses précédents en proposant une fiche-profil concernant Marie (figure 39 ).

**Ses motifs : Faire partager ses convictions**

- Reconnaitre autrui : dans 19% des concepts en acte
- Faire reconnaitre autrui par les autres : dans 3% des concepts en acte
- Faire reconnaitre des conditions de de l'ajustement des pratiques : dans 23% des concepts en acte
- Être reconnu par autrui : dans 29% des concepts en acte
- Se reconnaitre soi-même : dans 26% des concepts en acte

**Ses représentations : enseigner à des collègues**

- De la formation : transformer les pratiques des stagiaires
- Des stagiaires : des choristes
- De son rôle : cheffe de choeur
- De l'objet de la formation : au service de l'oeuvre

**Son concept organisateur : des entredeux à maitriser**

- L'oeuvre
- Les choristes
- Le chœur
- La cheffe de chœur

**Ses stratégies : approche pilotage, tendance facilitatrice**

- Le déroulement conçu en amont, sous-objectifs hiérarchisés en différentes étapes
- Apports théoriques non négociables, imposés, suivis de mise en application
- Salle préparée en amont
- Accueil convivial

**Sa gestion de tensions**

- Tensions inhérentes à ses stratégies
- Prend sur elle en proposant des soluitons acceptables
- Recadre qand elle est en position de force
- Peut perdre le contrôle de la formation

*Figure 39 : Fiche-profil suite aux analyses concernant Marie*

# CHAPITRE 4 – ORGANISATION DU TRAVAIL ET DE L'ACTIVITÉ MENTALE D'HENRI

*J'ai proposé directement de vivre un dispositif*
*avant même de faire un tour de table pour savoir qui était qui ...*
*donc j'ai directement attaqué presque avant même de me présenter*
*et ... ça me permet moi d'observer ces collègues*
*(Henri, EDE, ligne 4)*

## Introduction du chapitre 4

Pour rappel, Henri présente dans l'EDE une formation transversale sur le thème de la mise en place de la coopération des élèves. Comme c'est une formation qu'il a dupliquée plusieurs fois, il parle d'une douzaine de fois, il se retrouve à en évoquer au moins deux. De plus, il parle dans l'EA-CDP, d'une FIL, sur l'évaluation et sur la mise en place de nouveaux paradigmes institutionnels.

Nous présentons tout d'abord la succession des actions effectuées par Henri en utilisant ses récits pendant les trois entretiens. Nous l'analysons ensuite dans le cadre de la conceptualisation dans l'action. Puis nous indiquons les répartitions des dimensions de la reconnaissance et des trois approches de la reconnaissance au travail dans les RA d'Henri, et également la répartition des premières dans ses concepts. Nous terminons par les occurrences des pronoms dans le corpus le concernant.

## 4.1. Un travail marqué par un déroulement très maitrisé

### 4.1.1. Des actions décrites qui montrent de forts anticipations et cadrages

Le tableau complet de ces actions se trouve en annexe 14.

Pour cette formation qu'Henri a dupliqué une douzaine de fois, Henri se souci d'apporter ce qu'il nomme « un socle minimum » et de laisser de la place aux réactions et aux demandes spécifiques des participants. Pour ce faire, il se base sur une formation qu'il a lui-même vécue, qu'il aménage selon le format de deux jours. Les savoirs « minimum » communs, avec lesquels les stagiaires vont repartir, font l'objet de fiches photocopiées, préparées avec X, un chercheur. Les autres contenus possibles sont travaillés sous forme de cartes mentales personnelles qui lui permettent de proposer des exemples concrets. Il n'utilise pas de diaporama, à part celui

de la tâche proposée en accueil, dont il se sert en classe. Les différents dispositifs sont rigoureusement minutés. Nous remarquons une forte anticipation au niveau matériel : réservation des salles, demande des photocopies dans l'ordre de distribution, ouverture et préparation de la salle en îlots, inscription au tableau des informations de base, installation d'un coin pour livres et revues à feuilleter. Il part ensuite prendre un café à la machine à café et remonte pour débuter le stage dans la zone de coactivité. *Quelle place laisse-t-il aux stagiaires ?*

Il n'y a pas de temps d'accueil spécifique et c'est parce qu'il se dirige vers le bureau que les participants l'identifient comme le formateur. Il fait entrer dans la formation par un dispositif de travail en équipe sous forme de challenge, avant toute présentation. Dès ce moment, il reproduit ce qu'il fait en classe avec ses élèves : il fait reformuler les consignes, il pose des questions, auxquelles il répond ici lui-même, il utilise des outils – sablier numérique, feux tricolores, cartes Plickers, météo des émotions, vidéo sur l'attention – qu'il dit débriefer ensuite, mais pas de manière systématique. La grande majorité des actions de la première demi-journée consiste à mettre les stagiaires en situation d'élèves, sur des dispositifs d'apprentissage. Il les observe puis les déstabilise en poussant le questionnement et les remarques. Il intervient alors en apportant les réponses, des savoirs, en faisant une leçon.

L'après-midi de cette journée est consacrée à la production par les stagiaires de dispositifs à mettre en place dans leurs propres classes comme le montre la reformulation que nous lui proposons dans le troisième entretien (EBD : 205), à laquelle il acquiesce : *tu commences par demander quelle est la classe dans laquelle vous avez le plus de besoins (mmm) ensuite tu dis je vous propose de choisir parmi les dispositifs qu'on a vu celui qui va répondre à ces besoins (oui) en donnant des exemples en disant voilà si c'est plutôt un problème de climat de classe faudrait mieux essayer ça etc. etc. (c'est ça) après ils se positionnent ils vont poser des post-it sur les dispositifs au tableau (mmm) et là tu proposes ça va être un travail individuel ou en groupe au choix (oui voilà) et tu proposes pour ceux qui le veulent des groupes de besoins pour comprendre des techniques de dispositifs (je vais parler, allez 7 minutes et ils vont poser des questions pendant 7 minutes).* Après les ateliers de groupes de besoins, il s'en va une heure pour que les stagiaires produisent seuls ou en groupes, et revient pour aider un participant puis faire un retour en grand groupe. Là, il répond à leurs questions et leur demande de s'engager à mettre en œuvre leur préparation d'ici au deuxième jour.

Les retours se font le deuxième jour. Il évoque aussi un marché de connaissance, en disant qu'il est allé écouter une dame qui se retrouvait sans auditeurs. Nous n'avons pas plus de détails. À la fin de la formation, il donne la fiche DAFPEN à remplir aux stagiaires mais complète par la demande d'un engagement sur trois temps différents.

Nous affinons maintenant cette description en l'analysant dans le cadre de la conceptualisation dans l'action. Nous commençons par montrer comment Henri s'est approprié le schéma présenté lors du deuxième entretien.

### 4.1.2. Le schéma complété et l'élucidation de l'intrigue

Lors de l'EA-CDP, nous avons présenté à Henri le schéma (figure 40) que nous avions réalisé suite à notre première analyse de la transcription de l'EDE. Nous avions dans l'idée d'illustrer la volonté de maitrise dont Henri fait preuve d'une part par le « maitre d'école qui fait la leçon aux élèves » et d'autre part, le plateau d'échiquier, en référence aux stratégies qu'il met en œuvre. Ce plateau se voulait sa manière d'envisager la formation. Sur l'échiquier figuraient le nœud à défaire, le verrouillage du cadenas, le feu de la pagaille et l'orage de la déstabilisation ; en lisière, se trouve le bécher de l'expérimentation et son positionnement d'observateur. Les icones autour de cet échiquier représentaient : sur la gauche, les outils de classe qu'il utilise en formation ; en dessous, la volonté de déstabiliser mais aussi de sécuriser ; sur la droite, ses multiples casquettes et son positionnement de Superman qui a besoin de se protéger par un bouclier ; au-dessus, un paquebot – qui ressemble plus à un porte-conteneurs d'ailleurs – pour sa volonté d'embarquer les stagiaires et le livre symbolisant les savoirs qu'il veut faire acquérir. Les symboles bleus concernent les stagiaires et lui en vert.

*Figure 40 : Schéma proposé à Henri lors du deuxième entretien*

Lorsque nous lui avons proposé ce schéma, sans les commentaires, Henri a demandé s'il y avait un code couleur. De fait, le vert représentait plutôt ce qui le concernait. Comme il n'apprécie pas cette couleur, nous avons mis en bleu – ou blanc sur l'échiquier – ce qui le concerne et en violet ce qui se passe pour les stagiaires. Nous avons également remplacé l'icône porte-conteneurs par un paquebot. Il a signalé que, pour symboliser la pagaille, nous aurions pu utiliser une image de cocotte-minute sur le point d'exploser, mais qui n'explose pas ; mais il ne lui a pas semblé utile d'effectuer ce changement. Plutôt que Superman, avec la même image, il se voit comme un chevalier avec son bouclier. Pour le reste, soit il a interprété les icônes comme nous les avions pensées, soit il a été d'accord avec ce que nous lui avons expliqué. L'évolution du schéma a plutôt concerné des manques (figure 41).

Il nous a demandé d'ajouter les stagiaires au centre de l'échiquier en train de construire quelque chose ensemble : *il manque je trouve ma préoccupation du collectif ; je vois pas de collectif, peut être que sur l'échiquier je mettrai un collectif de personnes ou quelque chose qui symbolise ça ; on va pouvoir travailler seul ou à plusieurs, mais voilà peut être au centre de l'échiquier, alors c'est pas des pions ; je les verrai plus en cercle, peut être en cercle sur l'échiquier et puis mettre les trucs au centre pour dire entre eux il va se passer ça.* (EA-CDP : 249)

*Figure 41 : Le schéma complété par Henri lors du deuxième entretien*

Puis, nous avons inversé les positions du livre et du paquebot de manière à montrer que lorsqu'ils descendent de ce navire, c'est pour emprunter des « voiliers » différents selon leurs besoins. Ce qui fait référence d'abord aux savoirs communs du matin, puis aux ateliers différenciés de l'après-midi : *j'en verrai plutôt 2, parce qu'ils vont pas suivre tous le même chemin ; donc c'est le livre qui va faire socle et qui va faire ce collectif et après on va suivre des chemins différents en fonction de nos envies de nos contraintes* ( : 267). Il nous fait remarquer que son principe de base, l'isomorphisme, n'apparaissait pas et nous l'avons ajouté sous forme de flèche qui part des dispositifs vécus en formation vers leur utilisation en classe par les stagiaires après la formation ; d'où la même icône du maitre, en bleu pour Henri pendant la formation, et en violet pour les stagiaires à la suite du stage : son espoir étant qu'ils utilisent ses apports au bénéfice de leurs élèves.

Cette co-construction nous aura permis de mieux saisir les enjeux et la manière d'agir pour Henri, en particulier l'isomorphisme qui montre à quel point il est attaché à faire vivre des dispositifs comme en classe, pour la classe. Nous avons vu qu'il prend plusieurs rôles : le chevalier au service des élèves, l'enseignant comme en classe et le juge-arbitre du jeu de la formation. Nous allons maintenant affiner cette première analyse dans le cadre de la conceptualisation dans l'action.

### 4.1.3. Une organisation invariante de l'action autour d'un gros schème conceptualisé par le « chevalier-enseignant »

Tout au long des trois entretiens, Henri a beaucoup parlé de qu'il faisait et de ses points d'appui qui justifient ses pratiques et qui font qu'il ne se questionne pas spécialement. Voici une description de l'intrigue refigurée par Henri qui fait apparaitre, en gras, ses invariants opératoires et leurs formes symboliques en situation de formation. les verbatims sont en italiques.

Pour concevoir et animer cette formation dupliquée, il s'appuie sur une formation sur ce thème, qu'il a vécue, et sur des échanges avec X, un des chercheurs spécialistes du thème : *le déroulement, ben je l'ai pas conçu tout seul ; j'ai eu des échanges avec X ; donc ça, ça m'a*

*énormément aidé ; y a une partie que j'ai réutilisée qu'on avait conçue ensemble, je me suis approprié surtout par rapport au contexte qui est différent*. Il s'est approprié les artefacts, qu'il utilise maintenant comme instruments de cette formation : les différents dispositifs comme le chamallow challenge ; les outils comme les feux tricolores ou les cartes de rôles ; un minutage serré ; une manière d'animer sur laquelle nous reviendrons. Il s'appuie également sur *toutes les lectures que j'ai faites, j'ai essayé d'en garder des traces.*

Sa finalité est *que la formation à laquelle ils (*les stagiaires*) se sont inscrits fasse évoluer vraiment leurs façons de faire* au bénéfice des élèves*.* Il a *cette intuition que si je veux augmenter les chances, c'est plus facile, c'est peut-être plus facile **en les ayant vécu** ; tu vois j'emploie le mot peut-être parce que j'en suis pas certain ; en tout cas moi en l'ayant vécu comme ça, ça a mieux fonctionné enfin pour moi.* Il semble avant tout chercher à transmettre des pratiques qu'il a adoptées, convaincu de l'effet positif sur l'apprentissage des élèves. Il veut également attirer l'attention des stagiaires sur des pratiques qu'il considère comme négatives, toujours pour les élèves. Il utilise différents stratagèmes afin de faire prendre conscience des insuffisances de certaines pratiques et de l'importance de certaines autres.

Il part *de l'idée que, comme ils se sont inscrits à cette formation sur la coopération, ils ont peut-être l'intuition que le travail en groupe tout le monde va aimer ça ; et je veux qu'ils prennent conscience que c'est **des choses qui peuvent ne pas correspondre à tous nos élèves** et qu'il y a **des élèves qui se vont se retrouver en difficulté**.* C'est ici qu'apparait le **chevalier au service des élèves**. Pour ce faire, il pense *qu'il faut bien amener du réel en formation et qu'à un moment donné, je vais amener du réel en formation par de la vidéo et par le fait que **eux vont vivre des dispositifs**. Dans toutes mes formations, il y aura ce principe de : je **fais vivre le dispositif** tel que je pourrais le faire vivre **avec mes élèves en classe** ; donc on va avoir des moments de travail seul, des moments de travail collectif, donc je vais gérer l'hétérogénéité des participants comme je pourrais gérer hétérogénéité **en classe avec des élèves**, tout ça dans le **choix de mes dispositifs**.* Nous avons ici à faire à **l'enseignant**. Ainsi, autant dans la conception que dans l'animation, il utilise ***presque l'isomorphie,** à part que le contenu est adapté au fait que eux sont des enseignants. Je réutilise **les même outils qu'en classe** et ça, ça les marque et c'est important pour moi **si je veux espérer qu'ils puissent le réutiliser en classe**.*

Adepte de la situation-problème, il propose des situations dans lesquelles il se tient en retrait, *j'essaye de pas influencer le dispositif ;* puis il interroge sur le vécu jusqu'à la déstabilisation, créant ainsi le *besoin de la leçon* : *mon objectif c'est qu'ils ne soient pas d'accord et de mettre la pagaille pour **créer le besoin des apports théoriques** que je vais faire juste après. Il agit de même pour montrer l'utilité d'outils ;* par exemple, *pour montrer que ça peut être plus efficace avec des rôles quand on est en groupe donc au début je les laisse faire, j'attends que ça soit la pagaille pour pouvoir **leur montrer.***

C'est ainsi qu'il pousse *les gens à **se questionner sur ce qui se passe en classe*** quand ils utilisent les dispositifs de coopération*, pour qu'ils **prennent conscience**, et qu'effectivement, déjà il s'est déjà joué des choses que c'est **pareil dans une classe***. Pour autant, *je leur laisse **pas trop la parole** à ce moment-là pour pas qu'ils se sentent de pouvoir me juger ou m'évaluer alors*

*qu'on ne se connait pas encore.* Il essaie également d'ouvrir des portes vers d'autres besoins de formation : *donc j'ai toujours en fil rouge cette idée de vouloir leur dire « ben voilà il y a plein d'autres sujets aussi » et aussi avec la conscience de ça peut leur faire peur ; on va se rassurer, on va se centrer sur celui-là aujourd'hui ; et il faudra peut-être 10 ans pour approfondir les choses, commençons par celui-là et pour ça j'ai une technique.*

Les plaçant en situation d'apprentissage **comme des élèves**, il termine le dispositif des cartes par *un temps avec eux après de verbalisation de ce qui s'est passé : à quoi pourrait servir ces cartes avec vos élèves, à quel moment on pourrait les donner.* Il semble cependant qu'il n'utilise pas ces temps systématiquement, ce qui peut générer des impressions d'infantilisation pour les stagiaires. Il considère ces réactions comme une ***posture de refus*** des collègues et les traite en utilisant le groupe : *y a des dynamiques qui se créent et **j'ai créé une adhésion** qui fait que, bon, si une personne pense différemment, bon, elle a osé le dire donc c'est bien, et elle va pas aller plus loin.* Il classe alors cette personne dans ceux qui *trouvent tout un tas de bonnes excuses pour pas s'y mettre.* D'autant plus qu'il pose des limites : *là je m'appuie sur tel savoir ;* il s'agit de *bien distinguer ce qui découle de mon opinion de ce qui découle de travaux de recherches ;* cela lui permet d'éviter *d'aller vers un conflit d'opinions et qui peut déboucher sur un conflit de personnes.* Il se protège également de ceux qui *essaient de **s'accaparer le formateur**, j'ai peur d'être trop accaparé à vouloir gérer des cas particuliers, je pourrai pas répondre à 20 cas particuliers.*

Il veut *qu'ils aillent aussi discuter avec d'autres du groupe ; donc y a des moments où j'aime bien m'absenter volontairement ; pour pas qu'ils soient tout le temps dépendants de moi.* C'est ce qu'il fait durant l'après-midi du premier jour : *j'ai tendance à m'effacer pour les laisser parler entre eux ; je leur laisse un temps ben **pour apprendre** parce que sinon ils sont tout le temps à me solliciter **pour que j'enseigne** ; puisqu'ils doivent essayer de mettre quelque chose en place pour la 2nde journée, donc c'est là **qu'ils doivent se questionner**, je vous ai **montré un panel** maintenant vous ne pouvez pas courir tous les lièvres à la fois, quelle est votre priorité ?*

Dans ses formulations-mêmes, nous retrouvons la classe et l'enseignant. L'intrigue refigurée confirme le passage d'un rôle à l'autre – enseignant et chevalier – comme le passage entre deux concepts du « gros schème » d'Henri. Sous ces deux rôles, nous retrouvons son principal souci : l'élève. En effet, l'enseignant agit comme en classe avec des élèves ; le chevalier est au service des élèves. « Le chevalier-enseignant » serait donc pour nous un concept organisateur de l'activité mentale d'Henri en situation de formateur avec ses quatre concepts principaux : **Le chevalier passionné ; Le bouclier-armure du chevalier ; L'enseignant presque isomorphe ; L'enseignant en surplomb**. Le tableau complet des ensembles des concepts principaux est en annexe 14.

Nous poursuivons avec le cadre de la reconnaissance réciproque.

## 4.2. Henri et les dimensions de la reconnaissance réciproque

Les cinq dimensions de la reconnaissance réciproque (DRR) retenues pour l'étude sont représentées ici par leur numéro : a. reconnaitre autrui ; b. faire reconnaitre autrui par les autres ; c. faire reconnaitre des conditions de l'ajustement des pratiques ; d. être reconnu par autrui ; e. se reconnaitre. Nous utilisons la même grille pour identifier les DRR dans les règles d'action et dans les concepts en acte.

### 4.2.1. Des résultats qui montrent une préoccupation autour lui-même

#### *4.2.1.1. Dans ses règles d'action*

Nous avons identifié des dimensions de la reconnaissance réciproque (DRR) dans la réduction par les règles d'action (RA) des transcriptions des entretiens d'Henri. Nous en présentons le détail en annexe 14.

Le tableau ci-dessous (tableau 38) en est la synthèse en nombres. En colonnes, figurent les cinq DRR retenues pour l'étude. Les scores sont en première ligne. Nous les ramenons en pourcentages du triple du nombre total de RA total en vue de comparaison avec les trois autres formateurs

*Tableau 38 : Identifications des cinq DRR dans les RA d'Henri*

| | a | b | c | d | e | Score total possible par DRR |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Scores | 33 | 3 | 48 | 109 | 84 | 270 |
| Fréquences en % | 12,2 | 1,1 | 17,8 | 40,4 | 31,1 | |

Nous présentons ces résultats sous formes de diagramme en rectangles (figure 42)

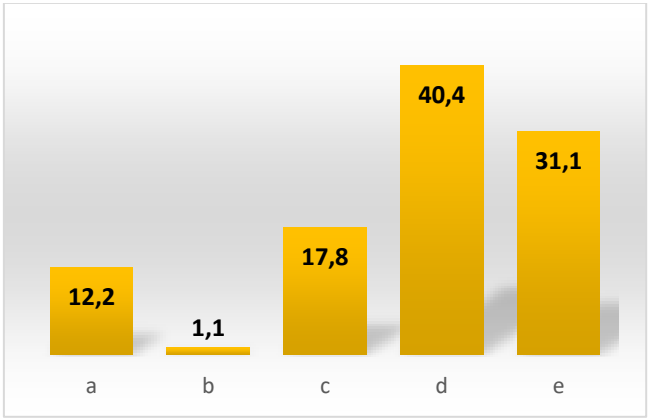



*Figure 42 : Identifications des cinq DRR dans les RA d'Henri, en % du score total par DRR*

Nous constatons que la répartition des identifications est très contrastée. Elle fait apparaitre deux pics : la DRRe obtient un score de 31%, et celui de la DRRd est de 40%. À l'opposé, le score de la DRRb est de juste de 1% alors que les scores des DRR a et DRRc sont respectivement de 12% et 18%. Mais les motifs profonds sont au fond de l'action, dans ses concepts en acte.

### *4.2.1.2. Dans ses concepts en actes*

En reprenant la même grille pour identifier les DDR dans les concepts en acte, nous obtenons le tableau 39, en nous basant sur les buts et sous-buts dans les classes de situations.

*Tableau 39 : Identification des DRR dans les concepts en acte d'Henri*

| Concepts pricipaux | Concepts en acte | DR | Buts exprimés | Classes de situations |
|---|---|---|---|---|
| **Le chevalier passionné** | Démontreur | *a-c-d-e* | *Envie d'être un exemple maintenant*<br>*Ne pas revenir à des pratiques pires que celles qu'il faisait avant (pas d'effet élastique)*<br>*En fil rouge cette idée de vouloir leur dire ...* | les apports en plus<br><br>cartes Plickers |
| | Un peu mon dada | *a-c-d-e* | *Je veux qu'ils prennent conscience que*<br>*Ouvrir des portes là-dessus*<br>*Créer le besoin d'autres formations*<br>*Remplir la boite à outil apprendre à apprendre*<br>*Essayer d'en laisser le moins possible de côté et embarquer tout le monde*<br>*Développer chez eux cette envie de continuer à apprendre au long de leur carrière*<br>*Pour qu'ils ne laissent pas tomber*<br>*Se faire confiance : essayer de mettre les gens à l'aise, vouloir qu'il y ait une dynamique positive*<br>*Véhiculer des valeurs (fraternité ici)* | feux tricolores<br><br><br>travaux individuels<br>Repas début<br><br>apports en plus |
| | Protecteur des élèves | *c-e* | *Faire partie d'un collectif plus horizontal que vertical*<br>*Il y a des élèves qui se vont se retrouver en difficultés* | travail en groupe |
| **Le bouclier-armure du chevalier** | Absences volontaires | *a-c* | *Je veux pas prendre toute la place*<br>*Ne pas être accaparé* | travaux individuels |
| | Limitation des échanges | *e* | *Minimiser*<br>*Ne pas bloquer les autres* | pause et pendant les |
| | Renvoi au groupe | *d-e*<br>*d-e* | *Qu'ils se sentent pas de pouvoir me juger ou m'évaluer alors qu'on ne se connait pas encore* | apports |
| | Création d'une adhésion | *c-d-e* | *Qu'il n'alimente pas des points de vue différents*<br>*Qu'une personne qui pense différemment n'aille pas plus loin* | |
| | Catalogue de travaux de recherche | *c-d*<br>*c-d* | *Espérer qu'ils puissent le réutiliser en classe*<br>*Capter l'admiration quelque part* | |
| | Des outils réutilisables | | *Remplir la boîte à outils*<br>Ça les marque | |
| **L'enseignant presque isomorphe** | Légitimité d'un collègue | *d* | *Envie d'être un exemple maintenant* | Toutes |
| | Le dispositif-prétexte | *a-c-d-e* | *De faire vivre aux personnes un petit peu le dispositif tel que leurs élèves pourraient le vivre en classe*<br>*Pour leur laisser le temps qu'ils apprennent* | |
| | Comme à mes élèves | *c-d-* | *Qu'ils tombent dans l'écueil qu'on puisse après se demander* | préparation et |
| | | | *Je compte les déstabiliser* | mise en |
| | Montreur | *c-d* | *Amener du réel en formation* | oeuvre des |
| | | *c-d* | *Créer le besoin des apports théoriques*<br>*Le devoir d'entretenir le calme pour les autres*<br>*Limiter les différenciations que j'aurai à faire après* | dispositifs |
| **L'enseignant en surplomb** | Démontreur | *c-d* | *Ils doivent se questionner* | |
| | Révélateur d'incohérences | *c-d-e* | *Viser un socle minimum*<br>*Laisser les stagiaires avec leurs propres besoins, sinon ils vont procrastiner ils vont toujours vouloir en savoir plus mais ils ne vont pas se lancer*<br>*Mettre en garde* | |
| | Minuté | *c-d-e* | *Ne pas y passer ¼ d'heure*<br>*Ne pas perdre de temps*<br>*Faire comprendre que je tenais parole au niveau du temps* | |

Ce qui nous amène à la répartition du tableau 40, représentée ensuite par un diagramme en rectangles (figure 43).

*Tableau 40 : Répartition des DRR dans les concepts en acte d'Henri*

| | a | b | c | d | e | Effectif total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Effectifs | 4 | 0 | 14 | 15 | 10 | 43 |
| Fréquences en % | 9,3 | 0 | 32,6 | 34,9 | 23,3 | |

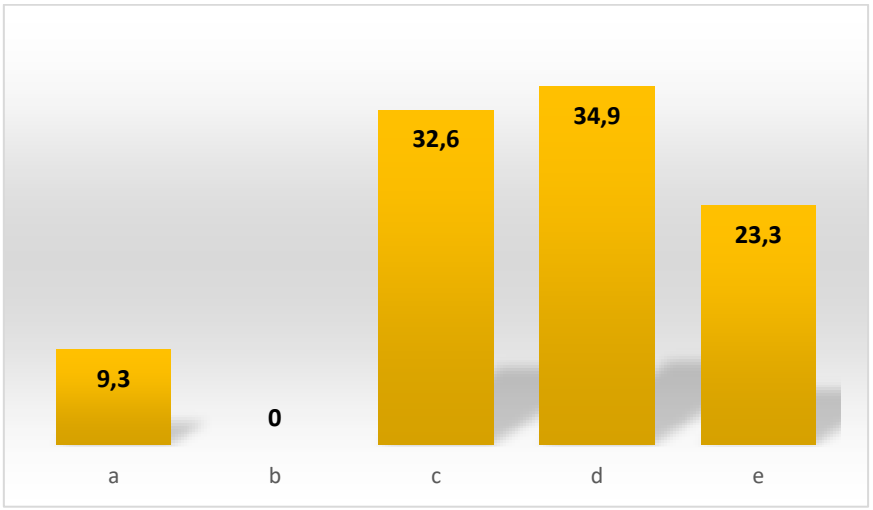



*Figure 43 : Répartition des DRR dans les concepts en acte d'Henri (en %)*

Nous voyons cela plus en détail.

## 4.2.2. Un formateur qui organise la formation sur son propre fonctionnement

### *4.2.2.1. Des déclarations qui montrent une préoccupation autour de lui-même dans ses RA*

La dimension la plus identifiée dans ce qu'il déclare de ses manières de faire, les RA, est donc la DRRd, celle de la reconnaissance par autrui suivie de celle qui le concerne directement, la DRRe. En effet, dans ses déclarations, il montre d'une part l'importance de ses valeurs et de son propre fonctionnement qu'il cherche à transmettre, et d'autre part il tient à se protéger. En comparaison, le score nettement moins élevé de la DRRc (18%), montre que, dans ses déclarations, il cherche plus à convaincre de l'intérêt de l'objet de sa tâche et de la méthode qu'il utilise, l'isomorphisme. Ce qui peut surprendre, c'est la très faible identification, dans son discours, de la DRRb concernant la reconnaissance d'autrui par les autres. En effet, compte-tenu du thème de la formation qu'il a choisi, la coopération entre élèves, et sa méthode en isomorphie, nous pouvions nous attendre à un score élevé, d'autant plus qu'il l'a fait ajouter sur le schéma. Dans une moindre mesure, le score d'environ 12% obtenu par la DRRa, concernant

autrui, nous semblent corroborer ce résultat. Nous voyons que dans ce qu'il déclare, il ne laisse effectivement pas beaucoup de place à autrui.

#### *4.2.2.2. Les motifs profonds sont tournés vers les missions qu'il se donne induisant ainsi un fort besoin de reconnaissance par autrui*

Au fond de l'action, les DRR d'Henri sont encore moins tournées vers autrui, sauf à se faire reconnaitre d'eux. C'est la DRRd qui revient le plus ici, suivie de près par les DRRc et e. Il se donne plusieurs missions. La principale, qui le guide, est la protection des élèves avant tout et il se veut un exemple à suivre. Ce qui passe par une transformation des pratiques des stagiaires dans et pour la classe. C'est une deuxième mission. Il a vécu cette transformation et veut la partager avec les enseignants qui sont volontaires et assez avancés dans leurs réflexions. Son militantisme le pousse à juger sévèrement – en position de refus ou en difficultés – ceux qui ne sont pas prêts à le suivre alors qu'il leur montre la voie en leur faisant vivre, dans des dispositifs collectifs prétextes, ce qu'ils devraient reproduire ensuite. La troisième mission est de faire prendre conscience de l'ampleur et de l'exigence de la tâche, mais là, refusant le débat, il donne de petits outils à utiliser en classe dès le lendemain cherchant ainsi l'adhésion d'une partie du public de manière à se protéger. Nous poursuivons dans le cadre de la reconnaissance au travail.

## 4.3. Henri et les approches de la reconnaissance au travail

Nous avons identifié des approches de la reconnaissance au travail (ART) dans la réduction par les RA des transcriptions des entretiens d'Henri. Nous en présentons le détail en annexe 14. Le tableau ci-dessous (tableau 41) en est la synthèse en nombres. Nous utilisons la même présentation que pour les résultats des trois autres formateurs.

*Tableau 41 : Identifications des ART dans les RA d'Henri*

| | Pilotage | Facilitation | Médiation | Score total possible par DRR |
|---|---|---|---|---|
| Scores | 174 | 28 | 0 | 90*3 |
| Fréquences en % | 64,4 | 10,4 | 0 | |

Nous choisissons de présenter ces résultats sous forme de diagramme en rectangles pour avoir une vue globale (figure 44)

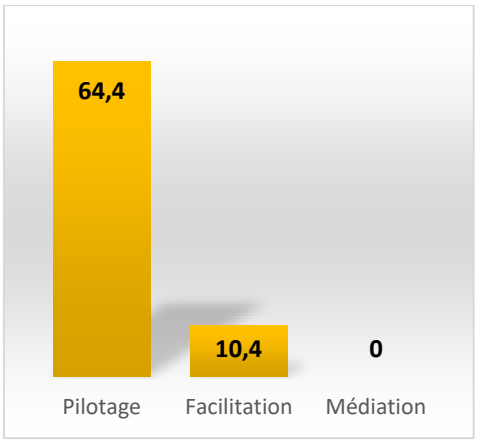



*Figure 44 : Identification des ART dans les RA d'Henri (%)*

Nous constatons que la répartition des identifications est fortement déséquilibrée. Nous détaillons ces résultats.

Dans presque toutes les RA, nous notons non seulement, la présence de stratégies liées à de l'approche Pilotage mais le fait que cette présence se retrouve en même temps par rapport à autrui, à l'objet de la tâche et à soi ; ce qui montre des stratégies de formation fortement porté par le behaviorisme alors que le score de l'approche Médiation est nul : Henri est là pour donner une formation comme on donne une leçon. Le score de l'approche Facilitation montre néanmoins une expression du souci des personnes.

## 4.4. Henri et les occurrences de pronom

Voici les scores des occurrences dans les verbatims d'Henri (tableau 42). Le relevé complet est en annexe 14.

*Tableau 42 : Résultats des occurrences des pronoms dans les verbatims d'Henri*

| *Henri* | *EDE* | *EACDP* | *EBD* | *total* |
|---|---|---|---|---|
| *nb mots relevés* | 1268 | 764 | 558 | 2590 |
| ***Je (formateur)*** | 827 | 482 | 292 | **1601** |
| *fréquences Rel. %* | 65,2 | 63,1 | 52,3 | 61,8 |
| ***Eux/lui*** | 398 | 260 | 257 | **915** |
| *fréquences rel. %* | 3,4 | 34 | 46,1 | 35,3 |
| ***Nous*** | 44 | 22 | 9 | **75** |
| *fréquences rel. %* | 3,5 | 2,9 | 1.6 | 2,9 |

Le quotient lexical de la catégorie Eux est d'environ 0,57 alors que celui de la catégorie Nous est proche de 0,05, soit dix fois plus petit.

Nous terminons ce chapitre par une synthèse des éléments relevés pour nos variables.

## 4.5. Des valeurs identifiées pour les variables choisies

### 4.5.1. Les motifs de l'action du formateur dans le registre de l'élaboration de l'action

Pour Henri, le concept organisateur « Chevalier-enseignant » a pour finalité de transmettre des techniques qui améliorent réussite et bien-être des élèves.

**Sa vision de la formation –** Pour Henri, il s'agit de former des collègues de manière à ce qu'ils puissent reproduire avec leurs élèves des dispositifs de coopération qu'il leur fait vivre. Ayant lui-même vécu cette formation, il a à cœur de la dupliquer à son tour. Il a plusieurs fois « pris des coups » dans des formations, il possède maintenant une armure et un bouclier pour se protéger.

**Sa vision des stagiaires –** Il dit considérer les stagiaires comme des collègues, tout en les traitant comme des élèves par « isomorphie ». Comme tout ce qu'il présente a été testé en classe, il en tire sa légitimité vis-à-vis d'eux.

**Sa vision de son rôle –** Henri montre des exemples et démontre en faisant vivre des dispositifs prétextes à apprentissage ; il est passeur de gestes qu'il a lui-même intégrés à son métier d'enseignant. Sa mission de chevalier vise l'amélioration du bien-être et des compétences des élèves. C'est lui qui gère la formation. Il se positionne comme enseignant, comme avec ses élèves ou presque, en faisant la leçon.

**Sa vision de l'objet de la formation –** Il veut faire acquérir aux stagiaires des gestes professionnels liés à la coopération entre élèves. Ce qui correspond, pour lui, au Savoir d'un "triangle pédagogique" appliqué à des adultes. Il cherche aussi à occasionner des prises de conscience sur les risques, pour les élèves, de la pédagogie invisible, quitte à être hors thème, en montrant des gestes qu'il a lui-même intégrés à son métier d'enseignant.

**Apport de la reconnaissance réciproque** – Ses déclarations sont fortement centrées sur lui-même. Ses motifs profonds s'appuient sur les missions qu'il se donnent, avec toujours en filigrane la réussite des élèves. Il se veut un exemple, tant pour ceux qui sont prêts à le suivre, que pour les autres auxquels il va faire don d'outils réutilisables dès le lendemain.

### 4.5.2. Les stratégies au travers des dispositifs mis en œuvre par le formateur dans le registre de l'incorporation de l'action

**Stratégies** – Ses stratégies sont très fortement basées sur l'approche Pilotage avec néanmoins un souci déclaré des personnes.

**La planification de la formation –** Le déroulement est conçu en amont de manière très minutée sur des sous-objectifs hiérarchisés en différentes étapes, basés sur des apports théoriques non négociables. Ceux-ci sont amenés par des dispositifs-prétextes qui en créent le besoin,

aiguillonnés par des questions et des remarques insistantes. Les stagiaires sont ensuite invités à planifier des mises en œuvre dans leurs pratiques.

**L'accueil –** Henri prépare la salle avant l'arrivée des stagiaires en mettant les tables en groupes ; il met les stagiaires directement en activité sur un dispositif qu'il utilise avec ses élèves, il les observe ; ensuite, il leur fait prendre conscience d'une première confusion et leur propose d'utiliser un outil numérique. Puis, il se présente et présente le programme. Les stagiaires se présentent dans les petits groupes et un rapporteur indique les attentes de chacun. Seules celles qui correspondent à la maquette sont prises en compte.

**La mise en œuvre du déroulement –** Il propose des « presque isomorphies », dispositifs prétextes à l'apprentissage. La démarche socio-constructiviste, semblant non débriefée, se limite faire naitre le besoin de la leçon sur une clarification de vocabulaire. Les apports théoriques sont entrecoupés par des apports concrets, parfois hors thème, mais qui lui semblent fondamentaux. Ces apports sont suivis d'un temps de mise en application par les stagiaires en projection dans leurs pratiques ; pendant ce temps, il s'éclipse cherchant ne voulant pas être accaparé. Cherchant une prise de conscience de leur part, il les observe et intervient lorsqu'il les prend en défaut, comme avec des élèves. Cette mise en scène, voire mise en cause, peut conduire à un sentiment d'infantilisation pour certains stagiaires. D'autres s'en satisfont. Les échanges avec les collègues se limitent à des moments particuliers, pause ou petits groupes dans lesquels il s'autorise à se positionner plus librement.

**Son positionnement** – Il est le « sachant », celui qui donne la leçon après avoir mis les stagiaires en position d'élèves dans des dispositifs prétextes.

### 4.5.3. La gestion des tensions dans les interactions avec les stagiaires

Henri construit sa formation sur la déstabilisation des participants en les positionnant comme des élèves, par des dispositifs prétextes. Ce qui l'expose ouvertement à des tensions, soit de personnes qui ne jouent pas avec lui – comme sur le chamallows challenge –, soit qui lui renvoient une possibilité d'infantilisation des élèves – comme l'utilisation des feux tricolores. Il estime alors que ces personnes sont en posture de refus.

La volonté de poursuivre à tout prix la formation le pousse à mettre en place plusieurs stratégies : il minimise ou ignore les interventions ou les réactions qui pourraient le gêner ; il renvoie les « opposants » aux travaux de recherche ou au groupe lui-même dont il pense avoir fait la conquête. Il se justifie, sans se mettre en cause, parfois en se contredisant : celui qui n'est pas d'accord fait preuve d'esprit critique ou il confond opinion et savoirs ou il n'est pas prêt à être formé ou il ne prendra que des petits outils et au final, c'est mieux car les élèves pourraient pâtir de dispositifs mal exploités. Par ailleurs, il se plait à faire des remarques sur la façon d'être de certains stagiaires lorsqu'il estime qu'il lui manquent de respect (situation de retards) ou ne sont pas assez attentifs à sa leçon (situation de prise de notes) puisque des fiches synthèses sont prêtes à être distribuées. Il ne donne alors aucune prise à contestation, soit il enchaine prétextant la gestion du timing, soit il s'éclipse rapidement.

## Résumé du chapitre 4 : fiche-profil d'Henri

Nous résumons les résultats et analyses précédents en proposant une fiche-profil concernant Henri (figure 45).

**Ses motifs : des missions qu'il se donne**

- Reconnaitre autrui : dans 9% des concepts en acte
- Faire reconnaitre autrui par les autres : dans 0% des concepts en acte
- Faire reconnaitre des conditions de de l'ajustement des pratiques : dans 33% des concepts en acte
- Être reconnu par autrui : dans 35% des concepts en acte
- Se reconnaitre soi-même : dans 23% des concepts en acte

**Ses représentations "***c'est exigeant ce qu'on met en place en classe* **"**

- De la formation : à dupliquer
- Des stagiaires : comme des élèves
- De son rôle : montrer, démontrer, faire la leçon
- De l'objet de la formation : faire acquérir des gestes professionnels, 3e sommet d'un "triangle pédagogique" appliqué à des adultes

**Son concept organisateur : le chevalier-enseignant**

- Le chevalier passionné
- Le bouclier-armure du chevalier
- L'enseignant presque isomorphe
- L'enseignant en surplomb

**Ses stratégies : approche pilotage**

- Déroulement conçu en amont, sous-objectifs hiérarchisés en différentes étapes
- Des apports théoriques non négociables, imposés, suivis d'une mise en aplication
- Salle préparée en amont
- Dispositifs collectifs prétextes à la leçon, en isomorphie
- Des petis outils facilement réutilisables par ceux qui sont trop en difficultés

**Sa gestion de tensions**

- Induite par ses stratégies
- renvoie au groupe ou aux recherches
- minimise ou ignore
- se sert de prétexte pour éviter

*Figure 45 : Fiche-profil suite aux analyses concernant Henri*

# CONCLUSION DE LA PARTIE 3

## 1. Des modèles opératifs pour chaque formateur de l'étude

C'est cette partie d'analyse des études de cas qui permet de proposer un modèle opératif pour chaque formateur. Rappelons que, dans notre contexte, le modèle opératif de chaque formateur ne peut pas s'appuyer sur une structure conceptuelle générale.

La questions posée au départ au formateur-pair concernait : « *un moment de pratique professionnelle où tu es entré.e en relation avec le groupe de stagiaires de manière satisfaisante de ton point de vue.* » En proposant cette entrée, nous cherchions à comprendre et mettre au jour des traces de stratégies pertinentes du point de vue du formateur et donc travailler à partir d'« *une pratique efficace suffisante* » (Pastré, 2011a/2018 : 178). À ce stade de notre étude, nous pouvons proposer un bilan de la première étape, à partir des actions décrites dans les entretiens.

L'analyse menée dans le cadre de la conceptualisation de l'action (Vergnaud, ibid.) nous a amené à considérer, pour chacun des quatre formateurs : 1. les tâches et sous-tâches effectuées en lien avec le référentiel ; 2. l'évolution ou la co-construction de schéma permettant une refiguration des intrigues (Pastré, ibid.) ; 3. leurs schèmes d'action en situations (Pastré, Mayen, Vergnaud, ibid.) Des concepts organisateurs (Pastré, ibid.) ont pu alors être repérés, ainsi que leurs ensembles.

Par ailleurs, le cadre théorique de la reconnaissance réciproque (Honneth, Ricoeur) nous a permis d'identifier dans les règles d'action, puis dans les concepts en acte, des dimensions de la reconnaissance réciproque pour compléter notre compréhension des motifs et intentions profonds ; puis, à nouveau dans les RA, des stratégies mises en œuvre selon trois approches de la reconnaissance au travail (Brun et Dugas). Les comptages des occurrences des pronoms « eux » et « nous » (Bardin) renforcent les analyses des résultats obtenus.

Nous pensons ces croisements d'analyse suffisamment minutieux (Yin, ibid.) pour nous arrêter à ces quatre études de cas en ayant obtenu les éléments qui vont nous permettre des analyses intercas intéressantes d'une part et d'autre part, des interprétations pouvant nous amener à produire des pistes de formation de formateurs.

Nous présentons les modèles opératifs de chaque formateur, obtenus après les différentes étapes de l'analyse.

## 2. Nathalie et les Cercles

Pour Nathalie, il s'agit de former les stagiaires. Elle doit leur faire acquérir des gestes professionnels, au travers d'une culture commune du groupe. Elle espère ainsi que ces gestes seront intégré à long terme par l'équipe. Pour ce faire, en maitresse de maison, elle construit son cercle de la formation dans lequel elle embarque les participants et veille à ce qu'ils n'en sortent pas, en se montrant attentive à chacun. Elle considère les stagiaires comme des personnes singulières tout en cherchant à former un groupe qui subsistera après son départ. Se présentant comme enseignante comme eux, elle s'en sert plutôt comme prétexte pour appuyer ses demandes et comme justifications à ses interprétations. Nous avons donc identifié la reconnaissance d'elle par elle-même comme sa préoccupation majeure dans ses concepts en acte et à moindre mesure celle d'autrui, de soi par autrui et d'autrui par les autres. Par contre, le souci de la tâche est celui qui apparait le moins. Ses stratégies sont très majoritairement basées sur le Pilotage tout en montrant un souci des personnes. Par contre, il n'y a pratiquement pas mention du vécu du travail dans les règles d'action.

Le déroulement est conçu en amont selon des sous-objectifs hiérarchisés en différentes étapes. Les savoirs communicationnels, apports théoriques non négociables, sont imposés avant les entrainements sous forme de jeux de rôles, par exemple. Les besoins exprimés, font l'objet d'apports et les besoins supposés font l'objet de dispositifs qui sont censés faire prendre conscience. Nathalie a préparé la salle avant l'arrivée des stagiaires. Comme une maitresse de maison, elle profite du café, apporté par un agent, pour accueillir les stagiaires dans le cercle de sa formation alors qu'ils sont dans leur établissement. Une fois tous installés, elle se représente en ne manquant pas de signaler son appartenance à un groupe de formateurs. Elle leur demande uniquement un chevalet, et en fait un pour elle ; elle s'assure qu'ils ont bien été informés du programme de formation. Le cadre est fixé et, tant qu'ils restent dans le cercle, ils bénéficient d'une certaine liberté. Elle veille à ce que personne ne ressorte du cercle en utilisant son interprétation de la situation. Elle ramène celle-ci à son expérience personnelle ce qui lui permet de proposer un choix préservant les faces de chacun mais elle place ainsi les stagiaires dans l'obligation de rendre. C'est elle qui gère la formation : « *je veux qu'on avance* ». Elle se positionne comme une enseignante.

## 3. René et le Cadencement ouvert

Pour René, il s'agit d'organiser un espace-temps et de le cadencer, afin que chaque stagiaire, de là où il en est, puisse se transformer. Il considère les stagiaires comme des experts de leurs pratiques. René se voit comme le grand coordonnateur qui donne la cadence tant du tempo que des rôles ou des différents rapports aux savoirs qu'il propose à tous : apprenant, évaluateur, présentateur, etc. Il cadence l'organisation et les interactions pour que les partages de pratiques et d'expériences soient discutés puis éclairés par des résultats des recherches, pour

ensuite confronter ceux-ci aux pratiques. Il espère qu'avec ces allers-retours, les stagiaires pourront mieux se les approprier et donneront du sens à ce qu'ils font et peuvent faire. De plus, nous avons observé que les reconnaissances d'autrui, de la tâche et surtout d'autrui par les autres sont ses préoccupations majeures dans les concepts en acte. Par contre, le souci d'être reconnu par autrui et à moindre mesure celle de lui par lui-même apparaissent peu. Ses stratégies sont très majoritairement basées sur la Médiation et sur la Facilitation. Par contre, le taux identifié pour l'approche Pilotage est très faible.

Le déroulement est conçu en amont dans ses grandes lignes ; les savoirs pédagogiques sont convoqués pour éclairer les pratiques et réciproquement. Il met en place une évaluation formative de la formation en proposant des rôles à qui il donne la parole en conclusion de la journée. L'accueil-café informel permet à tous d'avoir le temps d'arriver dans l'établissement de centre-ville qui accueille la formation et de se rendre disponible. Il se présente de manière succincte et leur demande de réfléchir à une question qu'ils se posent sur le thème et de se présenter en la posant. Il provoque des échanges réflexifs en installant une dynamique de questionnement dans laquelle il s'implique. Le fait qu'il propose autre chose que des apports au départ l'amène à dédramatiser les prises de risques qu'il demande aux stagiaires, en sortant de son côté réservé. Ce cadencement, renforcé par sa gestuelle, les englobe dans un « Nous ». Il est à la fois un pair qui prend lui-même le risque de la déstabilisation, ainsi qu'un maïeuticien qui permet aux stagiaires d'accoucher de leurs questionnements et de descriptions fines de leurs pratiques mais aussi de leurs « arrière-fonds ». En position d'écoute, il leur permet de les replacer dans leurs rapports aux savoirs et d'en faire un objet de travail au cours de la formation.

## 4. Marie et les Entre-deux à maitriser

Pour Marie, il s'agit d'expliquer aux stagiaires comment transformer leurs pratiques. Elle voit les stagiaires comme des choristes tout en les considérant comme des collègues ; elle ne veut surtout pas qu'ils la voient comme au-dessus d'eux, tout en entendant des remarques qui lui disent le contraire. Elle transpose une fonction de chef de chœur en mission qu'elle se donne, avec ses élèves mais aussi avec les stagiaires. Marie est convaincue que ce qu'elle apporte aux stagiaires va être satisfaisant, voire génial, pour leurs élèves et pour eux. Elle se place délibérément au service de l'œuvre, c'est-à-dire de la transformation des pratiques des stagiaires, sous le regard de l'IPR lorsqu'il s'agit de formations didactiques. De plus, nous avons observé que les reconnaissances de soi par autrui et de la tâche sont ses préoccupations majeures dans les concepts en acte ainsi que la reconnaissance d'autrui et à moindre mesure celle d'elle par elle-même. Par contre, le souci du collectif, n'apparait presque pas. Ses stratégies sont majoritairement basées sur le Pilotage avec un souci des personnes lié à la Facilitation. Nous notons également qu'une bascule semble s'amorcer vers la Médiation, grâce à la co-analyse.

Le déroulement est conçu en amont selon des sous-objectifs hiérarchisés en différentes étapes. Les apports des travaux de recherches sont non négociables et précèdent les mises en activité en petits groupes, applications des explications précédentes. Marie installe la salle. Elle accueille les stagiaires par leurs prénoms (badges demandés par l'établissement) avec du café et des gâteaux qu'elle a préparés. Elle se présente comme une enseignante comme eux mais prend tout particulièrement soin des stagiaires contraints d'être là. Elle leur demande individuellement leurs attentes. Elle propose des apports théoriques, déconstruit leurs pratiques puis les aide à les reconstruire. Dans l'entre-deux de l'œuvre et de ses choristes, elle mise sur l'installation d'un climat de connivence et sur l'explication. Elle veille à ce que la déstabilisation ne soit pas trop importante. Mais elle se désole alors du manque d'efficacité ou bien se sent obligée de recadrer. Cherchant à susciter des questionnements, elle part de ses propres questions. Vouloir transformer leurs pratiques l'expose ouvertement à des tensions. Elle tente de maitriser celles-ci en offrant un peu de liberté et de charme et de souplesse. Persuadée que chacun peut trouver quelque chose qui va lui convenir, elle utilise deux types de stratégies : 1. Proposer des solutions acceptables qui permettent de trouver ce quelque chose ; cependant, agissant ainsi, elle prend sur elle ; 2. Recadrer quand elle est en position de force. C'est elle qui gère la formation. Elle se positionne comme enseignante : une cheffe de chœur au service de l'œuvre.

## 5. Henri, le Chevalier-enseignant

Pour Henri, il s'agit de former des collègues de manière à ce qu'ils puissent reproduire avec leurs élèves des dispositifs de coopération qu'il leur fait vivre. Ayant lui-même vécu cette formation de manière positive, il a à cœur de la dupliquer à son tour. Il cherche aussi à occasionner des prises de conscience sur les risques de la pédagogie invisible pour les élèves, quitte à être hors thème. Il a plusieurs fois « pris des coups » dans des formations, il revêt maintenant une armure pour se protéger. Il considère les stagiaires comme des collègues, tout en les traitant comme des élèves par « isomorphie ». Comme tout ce qu'il présente a été testé en classe, il en tire sa légitimité vis-à-vis d'eux. Henri montre des exemples et démontre en faisant vivre des dispositifs prétextes à apprentissage. Sa mission de chevalier vise l'amélioration du bien-être et des compétences des élèves. Nous avons observé que les reconnaissances de soi par autrui et de la tâche sont ses préoccupations majeures dans les concepts en acte d'Henri et à moindre mesure celle de lui par lui-même. Par contre, le souci du collectif, qu'il nous a pourtant fait ajouter dans le schéma, n'apparait pas du tout. Ses stratégies sont massivement basées sur le Pilotage, certaines font référence à un souci des personnes et aucune au vécu du travail.

Le déroulement est conçu en amont de manière très minutée sur des sous-objectifs hiérarchisés en différentes étapes, basés sur des apports théoriques non négociables. Ceux-ci sont amenés par des dispositifs qui en créent le besoin, aiguillonnés par des questions et des remarques

insistantes. Les stagiaires sont ensuite invités à planifier des mises en œuvre dans leurs pratiques. Henri prépare la salle avant l'arrivée des stagiaires en mettant les tables en groupes ; il met les stagiaires directement en activité sur un dispositif qu'il utilise avec ses élèves. Il se présente ensuite et présente le programme. Les stagiaires se présentent dans les petits groupes et un rapporteur indique les attentes de chacun. Seules celles qui correspondent à la programmation sont prises en compte. Les apports sont suivis d'un temps de mise en application par les stagiaires en projection dans leurs pratiques. Cette mise en scène, voire mise en cause, peut conduire à un sentiment d'infantilisation pour certains stagiaires. D'autres s'en satisfont. La volonté de poursuivre à tout prix la formation le pousse à mettre en place plusieurs stratégies : il minimise ou ignore les interventions ou les réactions qui pourraient le gêner ; il renvoie les « opposants » aux travaux de recherche ou au groupe lui-même. Les échanges avec les collègues se limitent à des moments particuliers, pause ou petits groupes dans lesquels il s'autorise à se positionner plus librement. C'est lui qui gère la formation. Il se positionne comme enseignant « comme avec ses élèves » ou « presque » en faisant la leçon.

Pastré nous invite maintenant à rechercher de ce qui est commun aux formateurs confirmés, (Pastré, 2011d : 23) afin de comprendre la structure conceptuelle de la situation. C'est l'objet de la partie 4, dans laquelle nous cherchons à préciser le **champ professionnel conceptuel** de la fonction de formateur, ici en formation continue d'enseignants du second degré, toujours dans notre double visée compréhensive et à des fins de formation.

# PARTIE 4 – VERS UNE MEILLEURE COMPRÉHENSION DU CHAMP PROFESSIONNEL CONCEPTUEL

*(...) poser les enjeux de pratique autrement que comme une question identitaire,*
*mais bien comme une question pratique :*
*comment s'effectue l'action professionnelle, plutôt qu'au nom de quoi ?*
*(Couturier et Salles, 2013 : 38)*

## INTRODUCTION DE LA PARTIE 4 – UNE DOUBLE STRUCTURE CONCEPTUELLE DE L'ACTIVITÉ DU FORMATEUR-PAIR DANS NOTRE CONTEXTE

L'activité du formateur-pair d'enseignants du second degré en formation continue est une activité de service spécifique à plusieurs titres. En effet, la production consiste à proposer des conditions de transformation cognitive à autrui, cet autrui étant un pair ; elle se déroule sur un temps court, souvent entre trois et dix-huit heures ; dans un espace qui peut être une salle de classe ou une salle de réunion, dans un établissement neutre, dans celui du formateur ou dans celui des stagiaires. Il exerce une mission de formation mais doit construire sa crédibilité dans le dilemme d'une prescription, institutionnelle ou personnelle, à faire évoluer les pratiques face à l'accompagnement d'un développement professionnel mal défini.

Comme pour toute activité d'enseignement, l'activité de formation est dissymétrique en raison de l'antériorité des savoirs partagés d'une part et d'autre part du statut donné au formateur par l'institution (Pastré, 2007a), que ce soit par leur recrutement par l'inspection ou par l'obtention du CAFFA. En tant qu'enseignant lui-même, le formateur est un professionnel de la transmission des savoirs. Il ne devrait donc pas être surpris par le fait que l'hétérogénéité des publics des formations est au moins aussi grande que celle des élèves. Concernant les stagiaires, leurs pratiques, leurs expériences, leurs représentations et valeurs ne sont pas les mêmes. Jusqu'à leurs rapports à la formation que Kaddouri (2011) a mis en évidence. Ces six "rapports à la formation" éclairent le sens que donne l'apprenant adulte à la formation et qui peuvent permettre au formateur de mieux appréhender les comportements des formés. Parmi

ceux-ci (2011 : 77 et suivantes), il peut arriver que la formation soit inscrite dans une dynamique de transformation identitaire, un projet de changement personnel, d'amplitude variée, comme souvent dans les formations académiques ; ou encore que, inscrit d'office, la formation soit vécue comme un réel obstacle à contourner avant même qu'elle ne soit organisée ; ou encore que le rapport à la formation se construise chemin faisant sans qu'il ne cherche à l'utiliser immédiatement, mais la possibilité peut apparaître en cours ou en fin de formation et parfois en différé ; voire même que la formation ne lui paraisse pas pertinente, mais qu'il y participe par loyalisme envers sa hiérarchie (IA-IPR ou chef d'établissement). Nous avons également côtoyé, en tant que stagiaire en FIL, des collègues qui s'y étaient inscrits pour souffler, sortir de la routine ou encore passer un bon moment avec des copains-collègues ; ou même, sans aller si loin, pour partager la même formation avec des collègues proches.

Nos formateurs sont tous convaincus à titre personnel du bien-fondé des contenus des formations qu'ils proposent. Ils se sont tous formés, en partie d'une façon autodidacte, en lisant et s'informant. Ils regrettent ou ne comprennent pas l'absence de cette volonté, disent-ils, chez certains stagiaires. Néanmoins, ils ont à cœur de mener une formation qui recueille l'adhésion sans pour autant que nous puissions identifier qu'ils aient cédé, ou non, à la facilité de la manipulation, de manière volontaire et consciente, ou non.

Analysées dans le cadre de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud), nos études de cas ont visé la compréhension de l'organisation de l'activité mentale de quatre formateurs en l'éclairant doublement par la reconnaissance réciproque (Honneth, Ricoeur) et par la reconnaissance au travail (Brun et Dugas). Ces analyses croisées ont permis d'identifier les modèles opératifs des quatre formateurs des études de cas. Au fil de ces analyses, nous avons mis au jour quatre concepts organisateurs et commencé à repérer des valeurs prises par les variables que nous avons choisies, pour rappel : les motifs et intentions, les représentations, les stratégies et les adaptations, en particulier, la gestion des tensions. Nous commençons donc, au chapitre 1, par une analyse intercas en comparant les résultats de la partie précédente : les concepts organisateurs et leurs ensembles ; les éclairages par la reconnaissance réciproque qui nous laisse voir les motifs et intentions qui orientent profondément l'action des formateurs ; les stratégies de chacun qui apparaissent au travers de l'identification des approches de la reconnaissance au travail dans les règles d'action, composante procédurale des schèmes, sur trois familles de stratégies : le Pilotage, la Facilitation et la Médiation. Nous cherchons des points communs et des différences suivant plusieurs axes : comment le formateur se représente et vit sa fonction ; comment il conçoit la formation ; comment il interagit avec les stagiaires ; comment il engage et régule les interactions entre eux et entre eux et lui. Les différents travaux de recherche convoqués soulignent d'ailleurs une perméabilité de ces axes.

Rappelons que, sur les traces de Savoyant, Pierre Pastré ( 2010, 2011c) considère l'action selon deux registres : l'élaboration – *savoir quoi faire* – puis l'incorporation – *savoir le faire*. Les représentations pour l'action servent à orienter l'action et se trouvent de fait dans le premier registre, qui contient donc en particulier l'ensemble des concepts pragmatiques ou de concepts pragmatisés. Or ceux-ci définissent la structure conceptuelle de la situation (Pastré,

2006, 2010, 2011a/2018). Celle-ci a donc deux faces, une tournée vers la situation, la tâche, son objet et l'autre vers le sujet et ses représentations (2010 : 38). Rappelons que les concepts pragmatiques sont construits ou sélectionnés par un acteur pour orienter l'action (idem : 37). Si la structure conceptuelle est du côté de la compétence requise, le deuxième registre est du côté de la compétence mobilisée, le modèle opératif du sujet (Pastré, 2007b, 2011a/2018).

Grâce aux comparaisons intercas du premier chapitre nous identifions des régularités sur les valeurs des variables choisies pour trois des formateurs-pairs alors que le quatrième organise différemment son activité, à partir de motifs et intentions différents : les uns enseignent et l'autre pas. Nous verrons comment cette grande disparité nous fait penser qu'il y a deux structures conceptuelles possibles de cette situation de formation. Ces deux structures ont deux bases différentes. L'une utilise des concepts pédagogiques pour former et l'autre pas. Nos formateurs étant des enseignants expérimentés, rien d'étonnant qu'ils mettent au service d'une formation ce qu'ils connaissent bien. Nous reprenons cette définition de la pédagogie :

> *On désigne généralement par pédagogie un mode d'approche des faits d'enseignement et d'apprentissages qui s'attache à comprendre les dimensions générales ou transversales des situations de classe, liées aux relations entre enseignant et apprenants et/ou entre les apprenants eux-mêmes, aux formes de pouvoir et de communication dans la classe ou les groupes d'apprenants, au choix des modes de travail et des dispositifs, au choix des moyens, des méthodes et des techniques d'enseignement et d'évaluation, etc., sans prendre en compte spécifiquement les contenus disciplinaires. (Reuter et al., 2013 : 157)*

Le vocabulaire est pourtant très clair, il s'agit de mettre des apprenants en apprentissage. Dans le contexte de la formation continue, peut-on dire que la mission du formateur est de cet ordre quand on parle d'évolution ou d'ajustement des pratiques en place ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous détaillons ensuite, au chapitre 2, les deux structures conceptuelles possibles de la situation de formation en les complétant par les éléments relevant des modèles opératifs, styles du métier (Clot et Faïta, 2000) mais aussi les éléments observables significatifs qui différencient les deux groupes. Pour expliquer, au moins en partie, ces phénomènes, une interprétation possible de nos résultats est basée sur deux gestions différentes de la pression occasionnée par la dissonance cognitive (Festinger, 1957/2017) que des formateurs, eux-mêmes enseignants, éprouvent dans leur mission de formation. Cette interprétation sera développée dans le chapitre 3. Reste alors à comprendre en quoi le fait qu'il y ait ces deux possibilités pose un problème pour la formation continue des enseignants du second degré. Nous nous proposons d'interpréter ce fait, souligné par des études récentes (TALIS, 2018, rapports IG, 2018, et CCI du CNESCO, 2020, ibid.), en utilisant le concept de genèses instrumentales (Rabardel, 2005) et les quatre formes de médiation associées. La présence, ou non de ces dernières signent de fait la possibilité de transfert en situation d'enseignement, comme nous le verrons dans le chapitre 4.

Nous commençons par comparer les modèles opératifs des quatre formateurs des études de cas.

# CHAPITRE 1 – COMPARAISON DES MODÈLES OPÉRATIFS ET PREMIÈRES INTERPRÉTATIONS VERS LES STRUCTURES CONCEPTUELLES DE LA SITUATION DE FORMATION

*ah ben moi j'ai ce problème-là et les autres vont m'apporter des réponses … et ce qui est bien aussi dans cette démarche c'est que les réponses elles vont être construites par le groupe … et un apport théorique et des repères mais les réponses elles vont d'abord être données par le groupe … et ça c'est très intéressant*
*(Marie, EBD, ligne 68)*

## Introduction du chapitre 1

Nous avons vu que les formateurs organisent mentalement leur activité de formation à partir de concepts différents mais qui se complètent. Organisant leurs stratégies, ces concepts au fond de l'action (Vergnaud, ibid.) concernent soit leur vision de la formation, soit la manière de la concevoir et de la gérer, soit l'implication du formateur et celle des stagiaires. Ils fonctionnent sur les deux modes, interactionnel et organisationnel et en rapport avec autrui, avec soi ou avec l'objet de la tâche.

Nous utilisons les classes de situations de références des analyses précédentes, légèrement détaillées, pour apprécier plus finement les points communs et les différences. Pierre Pastré (2011a/2018) qualifie les premiers d'« objectifs », et les second de « subjectifs ». Nous retrouvons ces mêmes différences dans les travaux d'Yves Clot, psychologue du travail, et de Daniel Faïta, ergonome, sur le genre et le style professionnels. Ceux-ci précisent (2000 : 10 et 14) ce qu'ils entendent par genre professionnel :

> *(…) la partie sous-entendue de l'activité, ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent ; ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie ; ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présupposées, sans qu'il soit nécessaire de respécifier la tâche chaque fois qu'elle se présente.*
>
> *Ils marquent l'appartenance à un groupe et orientent l'action en lui offrant, en dehors d'elle, une forme sociale qui la représente, la précède, la préfigure, et, du coup, la signifie. Ils désignent des faisabilités tramées dans des façons de voir et d'agir sur le monde considérées comme justes dans le groupe des pairs à un moment donné. C'est un système souple de variantes normatives et de descriptions comportant plusieurs scénarios et un jeu d'indétermination qui nous dit comment fonctionnent ceux avec qui nous travaillons, comment agir ou s'abstenir d'agir dans des situations précises ; comment mener à bien*

*les transactions interpersonnelles exigées par la vie commune organisée autour des objectifs d'action.*

Quant au style, ils lui donnent une double signification d'interprétation personnelle de genre en situation (idem : 15) mais aussi :

*(...) [la] distance qu'un professionnel interpose entre son action et sa propre histoire quand il l'ajuste, la retouche en se plaçant en dehors d'elle par un mouvement, une oscillation – là aussi parfois rythmique – consistant à s'en éloigner, à s'en solidariser, à s'y confondre mais aussi à s'en défaire selon de continuelles modifications de perspective qu'on peut considérer aussi comme des créations stylistiques. (idem : 16-17)*

Nous commençons par comparer les résultats des analyses individuelles dans les deux registres définis par Savoyant et repris par Pastré (2010). Nous complèterons ce bilan par ceux des autres cadres d'analyse pour préciser les deux cadres conceptuels de la situation de formation dont nous avons pressenti l'existence.

## 1.1. Analyses intercas dans le cadre de la conceptualisation dans l'action

### 1.1.1. Dans le registre de l'élaboration de l'action, des concepts organisateurs qui esquissent le champ professionnel conceptuel de notre contexte

Les concepts organisateurs, décrits et nommés dans la partie précédente, sont « *ce qui doit être pris en compte pour guider l'action, pour hiérarchiser les tâches* » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006 : 164). En reprenant les éléments identifiés dans la partie 3, nous obtenons le tableau suivant (tableau 43) qui fait apparaitre les concepts et leurs ensembles (Vergnaud, 1985). Les classes de situations de référence des concepts de chacun ont été décrites dans les chapitres correspondants de la partie 3.

Or, sous des vocables différents et des priorités différentes, nous retrouvons ces concepts comme organisateurs communs dans les classes de situations de référence, bien que leurs formations soient sur des thématiques diverses et même s'ils n'y accordent pas les mêmes priorités, nous avons pu montrer qu'ils ont le rôle de concepteur **du cadencement,** de la maquette figée à ce que Caillé nomme coordination **;** la responsabilité de l'engagement et de la persistance des stagiaires dans le **cercle** (plus ou moins ouvert) de la formation ; en se trouvant dans **des entre-deux** variés**,** de la commande et des collègues par exemple**,** ils s'impliquent par rapport à des convictions fortes de **chevaliers,** sans oublier qu'ils sont aussi des **enseignants**, amenés à **maitriser** des situations ayant des similitudes avec celles de leur métier**.**

*Tableau 43 : Comparaison des concepts organisateurs des quatre formateurs de l'étude*

| | Nathalie | René | Marie | Henri |
|---|---|---|---|---|
| Concepts organisateurs … | Cercles | Cadencement ouvert | Entre-deux à maitriser | Chevalier-enseignant |
| Ensemble des invariants opératoires | Cercle de la formation<br>Cercle du groupe<br>Cercles des personnes singulières<br>Mon cercle<br><br>*C'est sa formation mais l'idée est d'y faire entrer les stagiaires en veillant à ce qu'ils y restent* | Allers-retours<br>Des marges<br>Ensemble<br>Prises de risque<br><br>*La conception et la gestion de la formation pour pouvoir installer une dynamique de questionnements en allers-retours avec des recherches* | L'oeuvre<br>Les choristes<br>Le chœur<br>La cheffe de chœur<br><br>*L'inconfort d'un positionnement entre la commande, à laquelle elle croit, et les stagiaires qu'elle déstabilise l'amène à rechercher la maitrise des situations* | Le chevalier passionné<br>Le bouclier-armure du chevalier<br>L'enseignant presque isomorphe<br>L'enseignant en surplomb<br><br>*Formation sur des dispositifs prétextes à leçons laissant peu de place aux stagiaires, dont il a besoin parfois de se protéger* |
| Ensemble des formes symboliques | Geste de la main<br>Embarquer<br>Porte ouverte<br>Culture commune<br>Maitresse de maison<br>Poser des bornes<br>Le schéma BD | Sas<br>Ensemble<br>Nous<br>Co-construction<br>Grosse machine<br>Tous experts de leurs pratiques<br>Dédramatisation<br>Ouverture + geste des bras<br>Laisser le temps<br>Se nourrir par la recherche<br>Être armé au niveau savoirs<br>Les éléments du schéma | Sa baguette<br>Intermédiaire entre les choristes et l'œuvre<br>Charme et souplesse<br>Convivialité<br>Quelque chose de propre<br>Déconstruction-reconstruction<br>Rassurer<br>Recadrer<br>Les éléments du schéma | Comme avec les élèves<br>Légitimité du pair<br>Minuté<br>Retards<br>Protecteur des élèves<br>Formation dupliquée d'une formation vécue<br>Isomorphie des dispositifs<br>Observateur critique<br>La pagaille<br>Révélateur d'incohérences<br>Fournisseur d'outils réutilisables<br>Bouclier<br>Les éléments du schéma |

Avec les concepts organisateurs des quatre formateurs, nous avons vu que nous avons identifié des situations différentes qui correspondent à des problèmes à résoudre : la conception du module de formation ; la gestion simultanée de la commande, des collègues et de leurs propres convictions ; l'entrée et le maintien des stagiaires en formation ; la gestion d'une situation similaire à celle de leur métier d'enseignant et qui pourtant n'est pas la même. Nous avons pu également identifier des opérations permettant de les résoudre, actions plutôt, et de remplir leur mission. Nous pensons que ces éléments répondent à la définition donnée par Pastré d'un champ conceptuel (2008a : 68) qui doit comporter quatre éléments : « *1/ des concepts, 2/ des problèmes, 3/ des opérations, 4/ des situations.* ». Il est ici professionnel car les classes de situations semblent bien être celles situées en haut d'une échelle hiérarchisée de situations, comme nous en avons rencontré plusieurs, même si cette notion nous semble plus difficile à définir pour une activité de service que dans les contextes que Pastré analysait, sur les opérateurs de machines manuelles et sur les régleurs en commande numérique. Ces quatre classes correspondent à un niveau de conceptualisation : cadencement pour la première, des entre-deux à maitriser pour la deuxième, le cercle pour la troisième et l'enseignant-chevalier pour la quatrième. Les concepts organisateurs communs, même à des degrés différents,

forment donc une trame qui nous parait intéressante pour commencer à définir le champ professionnel conceptuel de la FCESD. Cependant, la répartition entre eux de ces quatre concepts montre que les formateurs ne s'appuient pas sur les mêmes éléments pour organiser leurs actions de formation. Toujours à partir des couplages schèmes/situations, nous comparons donc maintenant les représentations des quatre formateurs en cherchant des régularités et des différences que les concepts organisateurs ne montrent pas au premier abord.

### 1.1.2. Dans le registre de l'élaboration de l'action, des représentations communes mais aussi des différences marquées

Nous relevons et comparons ici les représentations qui guident et orientent l'action des formateurs. Nous avons choisi de reprendre les classes de situations de référence utilisées dans les propositions des modèles opératifs des formateurs, en y détaillant d'autres catégories liées aux variables choisies, à des fins de précisions sur les valeurs prises par celles-ci. Nous présentons les résultats dans le tableau 44, où les représentations communes éventuelles sont dans les cases mauves.

*Tableau 44 : Comparaison des représentations des quatre formateurs : quelques régularités*

| | **Nathalie** | **René** | **Marie** | **Henri** |
|---|---|---|---|---|
| Vision de la formation | X | | | |
| | Former les stagiaires à des gestes professionnels | Organiser un espace-temps où chaque stagiaire pourra avancer dans sa compréhension des enjeux et des possibilités d'action | Expliquer comment transformer ses pratiques | Transposition du triangle didactique |
| Vision du public | Des collègues ; les élèves derrière ; plaisir de la rencontre | | | |
| | Personnes singulières Un groupe à former vers une culture commune qu'elle apporte | Tous experts de leurs pratiques aux questions valables ; des adultes autonomes ; un groupe qui coconstruit | Des collègues choristes qui doivent se questionner ; des adultes responsables ; un groupe qui suit une partition | Des collègues comme des élèves ; des adultes responsables ; un collectif prétexte et éclaté |
| Vision de leur personne en tant que formateur | Tous convaincus, en partie autodidactes ; une puissance tutélaire au-dessus (chercheur, groupe, IPR) | | | |
| | Expérience personnelle présente comme référence pour comprendre | Organisateur qui se transcende pour mettre la machine en route puis laisser la place | Cheffe de chœur au service de l'œuvre, ici des savoirs théoriques et pragmatiques à apporter | Casquettes multiples : militant pédagogique et syndical, papa, enseignant et formateur |
| Place de leur identité professionnelle d'enseignant | Collègues donc se tutoyer, appeler par les prénoms, comme dans une salle des profs | | | |
| | S'y réfère pour comprendre, décider ou proposer | Partages d'expériences du métier | Identités mélangées | Passeur de gestes qu'il a lui-même intégrés à son métier d'enseignant |
| Vison de leur rôle | Faire bouger les choses ; proposer pour embarquer | | | |
| | Sachante qui doit embarquer et faire avancer de A à B | Grand coordonnateur qui propose, maïeuticien | Cheffe de chœur, au service de l'œuvre | Missionné pour faire prendre conscience, faire évoluer |
| Vision de l'objet de la tâche | Faire acquérir des techniques professionnelles et une culture commune | Donner du sens aux pratiques et éclairer par les recherches | Des ressources à réorganiser en changeant leurs pratiques au bénéfice des élèves et stagiaires | Faire acquérir des outils et des techniques au bénéfice des élèves |

Les formateurs de notre étude n'appréhendent pas, et par suite ne gèreront pas, toutes ces situations de la même façon. Néanmoins, nous retrouvons chez tous des régularités qui seront les dimensions objectives (Pastré, 2011a/2018) de la situation de formation : 1. Pour eux, le public des stagiaires est composé de collègues ; ils proposent ou imposent le tutoiement de rigueur en salle des professeurs et appellent par les prénoms ; 2. Tous parlent du plaisir des rencontres ; 3. Ils sont tous convaincus d'œuvrer pour les élèves derrière les stagiaires, ils ont envie de faire bouger les choses pour les élèves ; 4. Ils sont tous convaincus par le thème abordé ; 5. Ils sont tous plus ou moins autodidactes, lecteurs d'ouvrages pédagogiques et/ou didactiques ; 6. Ils ont tous une référence « tutélaire » qui est soit un chercheur, un expert, un IPR ou un groupe de formateur ; 7. Ils sont tous convaincus de la nécessité d'apports théoriques ; 8. Ils cherchent à embarquer les stagiaires. Néanmoins, ces régularités n'ont pas le même niveau d'importance pour chacun d'eux.

Pour autant, comme le laissaient présager les priorités de leurs concepts organisateurs, ils ne sont pas d'accord tous les quatre sur la vision de la formation et celle de l'objet de la tâche : **René a une vision ici complètement différente de celle de ses collègues formateurs. Il vise la création d'un espace-temps où chacun peut se projeter dans sa propre transformation. Alors que les trois autres veulent apporter aux stagiaires de quoi transformer leurs pratiques.**

D'autres écarts sont relevés dans leurs visions du public, amenant à des stratégies personnelles. Nous les détaillons quelque peu.

Henri pense que, comme les stagiaires se sont tous inscrits volontairement dans cette formation, ils en connaissent les objectifs et sont en accord avec la présentation du PAF. La formation à la coopération entre élèves est portée par un thème à la mode, qui peut séduire par sa « nouveauté » autant des enseignants chevronnés que des enseignants ne trouvant plus de solution dans leur quotidien pour gérer leurs cours. Les premiers seront plutôt en recherche de challenge ou d'une meilleure efficacité de leurs processus d'enseignement-apprentissage ; alors que les seconds en attendent plutôt une bouée de sauvetage. Henri a tendance à catégoriser ainsi les stagiaires, entre ceux qui sont prêts à avancer dans la direction qu'il propose et ceux qui n'en sont pas là. Il voit du travail collectif dans des dispositifs-prétextes en petits groupes. Il vise une adhésion suffisante avec une partie du groupe pour avancer dans le programme imposé. Ce qui lui permet de se protéger.

Dans une FIL, dont le thème ne concerne pas directement le processus enseignement-apprentissage, Nathalie voit chacun comme une personne singulière, avec son histoire et son expérience. Elle accepte chacun sans porter de jugement et cherche des arrangements en proposant des choix provenant de sa propre expérience. D'une collection de personnes singulières, elle veut qu'à son départ, ils forment un groupe avec une culture commune qu'elle aura apportée.

Le thème de la formation de Marie est porté par une prescription institutionnelle, néanmoins basée sur des travaux de recherche. Le « public » est très hétérogène, entre des « copines » heureuses de se retrouver et de réfléchir ensemble et des enseignants plutôt isolés et obligés

de suivre cette formation, en passant par des agrégés débutants ne bénéficiant pas de suivi par l'INSPÉ. Marie consulte en amont le liste des participants avec son IPR. Celui-ci lui explique les contextes des inscriptions, de son point de vue. Marie utilise ces informations pour accueillir avec tact les personnes « désignées » et pour s'appuyer sur celles qui pourront être « moteurs ». En recherchant une certaine connivence, elle conduit le groupe à jouer la partition du programme du stage.

De son côté, René considère chacun comme expert de sa pratique et que toutes les questions sont légitimes. Il utilise le questionnement pour « *faire émerger l'arrière-fond* » sans y porter de jugement. Les premières informations prélevées comme des *a priori* ne semblent pas influencer son attitude vis-à-vis des stagiaires concernés. Par ailleurs, il estime important de travailler avec les stagiaires sur le métier pour éviter de dire être « *enseignant, c'est un don de dieu ou c'est une passion* ». Le groupe est, pour lui, un groupe de personnes du même métier qu'il veut amener à en coconstruire des règles et à avancer ensemble, de là où chacun en est.

Au travers de leurs représentations du « public », nous commençons à voir apparaitre des sensibilités et identités professionnelles différentes qui vont aboutir à des actions variées. C'est également le cas de leurs visions de leurs rôles et de la place où ils mettent les apports théoriques. Nous remarquons que Nathalie, Marie et Henri s'appuient sur les apports théoriques pour demander ensuite aux stagiaires de les utiliser dans une transformation de leurs pratiques. René, quant à lui les utilisent pour éclairer et donner du sens aux pratiques mises en commun et les met en questionnement ensuite dans des allers-retours. Leurs rôles respectifs ne seront donc pas les mêmes : René organise pour laisser la place aux stagiaires alors que les trois autres imposent un programme de formation pour faire passer les évolutions des pratiques dont ils sont convaincus. Nous sommes donc amenée à nous intéresser de plus près aux différentes stratégies utilisées.

### 1.1.3. Dans le registre de l'incorporation de l'action, des dimensions objectives et subjectives

Nous sommes ici dans le deuxième registre identifié par Alain Savoyant, l'assimilation de l'action, que Pastré propose de nommer plutôt incorporation de l'action (Pastré, 2010, ibid.). Nous avons donc relevé des éléments correspondant aux classes de situations utilisées dans les descriptions des modèles opératifs des formateurs de l'étude, en décomposant certaines à des fins de précision : maquette ou planification de la formation ; tâches données aux stagiaires ; conception du contenu-déroulé ; place des apports théoriques. Celles-ci concernent la partie en amont de la zone de coactivité. Puis dans un deuxième temps, celles qui concernent l'installation dans la zone de coactivité : accueil ; engagement dans la formation ; les prénoms et le tutoiement ; sa présentation de lui-même ; présentation des stagiaires. Enfin, dans un dernier temps, nous regarderons celles qui concernent la mise en œuvre des stratégies : persistance dans la formation et gestion des tensions. Nous en donnons le détail respectivement dans les tableaux 45, 46 et 47 ; les régularités observées sont dans les cases mauves.

### *1.1.3.1. En amont de la coactivité*

*Tableau 45 : Comparaison des actions incorporées des quatre formateurs en amont de la zone de coactivité*

<table>
<tr><th></th><th>Nathalie</th><th>Marie</th><th>Henri</th><th>René</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Maquette de la formation</td><td colspan="3">Conception analogue construite en référence à un « sachant » ; savoirs pédagogiques/didactiques issus de travaux de recherches, lectures, rencontres, etc. sur les processus d'enseignement-apprentissage ; peu ou pas de savoirs issus de travaux de recherche sur la formation d'adultes et le développement professionnel</td><td rowspan="2">Savoirs pragmatiques issus de formations de formateurs sur la formation des adultes ; maquette construite à partir d'une formation de formateurs animée par un expert en développement professionnel. Le déroulement est conçu en amont dans ses grandes lignes. Les apports sont l'objet de questionnements dans les pratiques.</td></tr>
<tr><td>Maquette coconstruite dans le groupe de formateurs, adaptée selon contexte ; des sous-objectifs hiérarchisés en différentes étapes.</td><td>Maquette coconstruite avec l'IPR ; des sous-objectifs hiérarchisés en différentes étapes. Les apports des travaux de recherches sont non négociables.</td><td>A partir d'une formation vécue ; maquette coconstruite avec un chercheur spécialiste du thème ; le déroulement est conçu en amont de manière très minutée sur des sous-objectifs hiérarchisés en différentes étapes, basés sur des apports théoriques non négociables.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Conception du contenu-déroulé</td><td colspan="3">Souci de la tâche</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectifs de mise en apprentissage ou/et de bien-être des élèves</td><td rowspan="2">Part des questions des stagiaires ; provoque des échanges réflexifs et instaure une dynamique de questionnements ; y participe en tant que pair ; les questions et premières réponses débouchent sur une recherche de sens, éclairé ensuite par les apports des recherches</td></tr>
<tr><td>À partir des expressions de la commande, des demandes et des attentes obtenues, conçoit le déroulement en lien avec la maquette du groupe de formateurs ; les besoins exprimés, font l'objet d'apports et les besoins supposés font l'objet de dispositifs qui sont censés faire prendre conscience ; elle impose de commencer par un apport sur l'écoute active puis de poursuivre par des dispositifs d'entrainement</td><td>Fait exprimer les attentes puis clarifie les attentes institutionnelles ; déconstruit les pratiques des stagiaires puis les aide à les reconstruire dans le nouveau paradigme ; demande alors aux stagiaires de travailler leurs propres conceptions de cours dans cette optique, à petits pas</td><td>Fait exprimer les attentes mais ne garde que ce qu'il a prévu ; propose des dispositifs en isomorphisme adaptés de la classe, prétextes à l'apprentissage ; il provoque des dysfonctionnements pour une prise de conscience ; enfin, demande aux stagiaires de concevoir leurs propres dispositifs à partir de ses apports en réponse à des besoins qu'ils définissent</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Place des apports théoriques</td><td colspan="3">Nécessité des apports théoriques</td></tr>
<tr><td>Apports théoriques avant les entrainements. Les savoirs communicationnels, apports théoriques non négociables, sont imposés puisque mis en application</td><td>Apports théoriques non négociables, car obligation institutionnelle, et supposés pour élèves et stagiaires ; suivis de leur mise en application</td><td>Dispositifs pour créer le besoin de la leçon, elle-même suivie d'une mise en application ; apports non questionnables car issus de recherches</td><td>Apports théoriques en éclairage des expériences de chacun, questionnés à leur tour</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Tâches données aux stagiaires</td><td colspan="3">Situations à reproduire en classe ; dispositifs pédagogiques plus que de développement professionnel ; comme à des élèves pour un public d'adultes</td><td rowspan="2">Écrire une question sur le thème ; accepter un rôle dans la coconstruction de l'évaluation du stage ; présenter / questionner une pratique de classe ; prendre connaissance des éclairages par la recherche ; questionner ces éclairages.</td></tr>
<tr><td>Prendre connaissance de ce qu'est l'écoute active ; entrainements sous forme de jeux de rôles pour mettre en application les apports précédents.</td><td>Prise de connaissance du nouveau paradigme puis<br>Mises en activité en petits groupes, applications des explications précédentes : conception de séquences de cours après apports</td><td>Des dispositifs qui créent le besoin de la leçon ; planification des mises en œuvre dans leurs pratiques : conception de dispositifs de cours après apports</td></tr>
</table>

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Préparation | Souci de la tâche : préparation soigneuse du matériel et des photocopies | | | |
| | Prépare un diaporama;<br>Appelle la veille pour savoir si le stage a bien lieu<br>Emmène des feuilles et des stylos pour les stagiaires<br>Et une bâche pour le brise-glace | Prépare un diaporama, des I-pads à prêter par îlot, des ouvrages et revues pédagogiques, des documents synthèses à envoyer par mail ensuite, des étiquettes avec les noms et prénoms des stagiaires, la cafetière et confectionne des petits gâteaux<br>Prévoit de déjeuner au restaurant voisin avec les stagiaires volontaires | A envoyé en avance les photocopies au secrétariat de l'INSPÉ, dans l'ordre de distribution, emmène le diaporama et les fournitures du premier dispositif, des revues et des ouvrages pédagogiques<br>Prévoit de déjeuner à la cantine avec les stagiaires | Emmène des feuilles et des stylos pour les stagiaires<br>Prépare des photocopies pour les ateliers |

Nous repérons deux éléments communs aux quatre formateurs. Tout d'abord, ils ne sont pas seuls pour concevoir la formation, même si le degré d'implication d'autrui varie. Cet autrui peut être un IPR, commanditaire de l'action ; dans le cas d'une FIL, le commanditaire, chef d'établissement, n'intervient pas, mais c'est le groupe de formateurs à qui cette commande est adressée qui conçoit une maquette à adapter ; la formation peut aussi être conçue avec l'aide d'un autrui « extérieur », expert en pédagogie ou chercheur. En corollaire, tous ont le souci de la tâche et ont préparé soigneusement le matériel à amener.

L'autre élément commun est la nécessité pour chacun de faire référence à des travaux de recherche. Cependant, l'usage qu'ils en font est différent. Pour les uns, ils sont utilisés comme des *a priori*, qui justifient la formation. La maquette est minutée et non négociable, à charge pour les stagiaires de voir à la fin si leurs attentes ont été comblées. Pour René, les travaux de recherche sont éclairages des expériences de chacun et peuvent être questionnés en situation. Nous retrouvons ici les deux conceptions d'une formation liées à des motifs différents : créer les conditions pour transformer les stagiaires ou bien, créer les conditions pour que les stagiaires se transforment.

Ces deux manières de considérer leur tâche est également présente dans les classes de situations suivantes, concernant l'installation des stagiaires dans la formation.

#### *1.1.3.2. Installation des stagiaires*

Pour Bourgeois, l'engagement en formation est « *à la fois l'acte d'entrée et l'implication du sujet dans le processus d'apprentissage* » (Bourgeois, 2009 : 237). Nous élargissons ce propos au processus de développement. Cet engagement se produit potentiellement à trois moments : quand il s'inscrit à la formation, quand il arrive dans la salle où a lieu la formation et quand il répond à l'invitation du formateur. Il est du domaine de la motivation (move to action) et correspond à la décision d'agir. Comme nous l'avons vu, les motifs d'inscription sont divers et sont intrinsèques, comme un projet personnel, ou extrinsèques, comme connaitre de nouvelles pratiques pédagogiques, mais aussi passer un bon moment avec des collègues, voire éviter une classe pénible (Carré et Fenouillet, 1999/2011). En général, le formateur n'en a pas

connaissance réellement. Il ne peut agir que sur les deux autres temps : l'accueil et l'invitation au travail au travers des dispositifs proposés.

Les formateurs de l'étude ont le souci de l'engagement dans la formation. Ils emploient facilement l'idée d'embarquer tout le monde. Ils ont comme objectif de créer un cadre suffisamment sécurisé pour que chacun se sente en confiance. Pour autant, ils utilisent des manières différentes pour accueillir et sécuriser leur formation vis-à-vis des stagiaires et d'eux-mêmes.

Nathalie, Marie et René entrent en relation avec les stagiaires de manière très informelle autour d'un café d'accueil. C'est l'occasion de discuter, de prendre des nouvelles, d'attendre que tout le monde soit là.

Marie accueille les stagiaires par leur prénom puisqu'à l'entrée de l'établissement, ils ont dû mettre des étiquettes à leur nom. Trouvant cela plus convivial, elle offre un café et des petits gâteaux qu'elle a préparés et s'informe individuellement de leur travail.

Nathalie passe d'un groupe à l'autre, se présente comme la formatrice, tout en veillant à ne pas s'éterniser dans cet accueil. Ensuite, elle prend le temps de demander, et de faire, chacun son chevalet, se présente, rappelle les axes de la proposition de formation et institue des règles de fonctionnement, dont le tutoiement. Elle appelle chacun par son prénom.

René attend que tout le monde arrive dans une petite salle d'accueil, mise à disposition, où chacun peut prendre le temps de se poser pour être plus disponible ensuite. Ils montent ensemble dans la salle de formation. Après une présentation succincte de lui-même et du thème de la formation, il demande à chacun de noter, sur une feuille qui sera affichée, son prénom et une question qu'il se pose sur le thème. Puis chacun le lit, ce qui permet à René d'associer le prénom à une question et ainsi de le mémoriser.

Henri n'accueille pas spécialement les stagiaires au début du temps commun. Il ne revient dans la salle, qu'il a préparée en amont, qu'après avoir pris un café au distributeur. C'est parce qu'il va vers le bureau que les stagiaires l'identifient comme le formateur. Il choisit comme entrée de stage un dispositif directement en lien avec le thème. Il y prend des informations sur les premières interactions entre participants. Ce dispositif donne lieu à un débriefing visant à occasionner, chez les stagiaires, les premières prises de conscience. Il estime sécuriser la formation avec deux règles, les mêmes qu'avec ses élèves : « *on s'écoute et on ne se moque pas* » (EA-CDP : 190). C'est seulement après qu'il se présente et « *permet aux stagiaires de se présenter* » (EDE : 64), en petits groupes. Un rapporteur relate uniquement les différentes attentes, seules informations qui intéressent Henri, il réfute alors les attentes hors thème. Un référent de la parole lui évitera d'avoir à retenir tous les prénoms et il pourra ainsi se concentrer sur l'animation de la formation et l'observation des stagiaires.

*Tableau 46 : Comparaison des actions incorporées des quatre formateurs dans la zone de coactivité concernant l'installation de la formation*

| | **Nathalie** | **René** | **Marie** | **Henri** |
|---|---|---|---|---|
| Accueil | Salle préparée en arrivant tôt ;<br>Accueil-café informel, en salle de formation<br>Accueil individuel en se présentant comme formatrice | Accueil-café informel, en salle neutre : sas<br>Montée ensemble dans la salle de formation qui reste en autobus au départ | Salle préparée en arrivant tôt<br>Apporte du café et des petits gâteaux qu'elle a faits<br>Etiquettes avec les prénoms données à l'entrée du collège<br>Accueil-café informel en salle de formation.<br>Accueil individuel en se présentant comme formatrice | Salle préparée en arrivant tôt<br>Nom du stage sur tableau<br>Café « anonymement » au distributeur<br>Repérage du formateur par le fait qu'il va au bureau |
| Engagement dans la formation | Souci d'embarquer tout le monde ; souci de créer un climat de confiance ; cadre sécurisant pour les stagiaires et pour eux | | | |
| | Prend le temps d'installer le cadre pour permettre d'embarquer tout le monde ;<br>Peut proposer des petits dispositifs type Brise-glace ou « déambulez ! » ;<br>S'informe si la proposition a été reçue, donc que tous connaissent le programme | Le fait qu'il propose autre chose que des apports au départ, l'amène à dédramatiser les prises de risques qu'il demande aux stagiaires. | Entrée par une disposition en îlots tirés au sort<br>Demande des attentes sur des post-it pour vérifier qu'elles correspondent à ce qui est prévu | Entrée par un dispositif challenge d'équipe en îlots tirés au sort ;<br>Pose le cadre : « on s'écoute et on ne se moque pas » |
| Les prénoms, le tutoiement | Des collègues qui possiblement se tutoient et s'appellent par leurs prénoms | | | |
| | Chevalets ;<br>Demande l'autorisation de tutoyer | Association à une question pour mémoriser les prénoms ;<br>Passe au tutoiement brusquement pour changer de rythme | Badges demandés par l'établissement ;<br>Tutoie d'office | Essaie de mémoriser quelques prénoms et donne un rôle de référent de la parole (qui les fait dire) ;<br>Tutoie d'office |
| Sa présentation de lui-même | Oralement à l'accueil ;<br>Nom, adresse aca et groupe de formateur sur le diaporama ;<br>Et donnés oralement. | Très succincte après installation de tous ;<br>Et dit qu'il a aussi des questions sur le thème | Oralement à l'accueil ;<br>Nom et adresse aca sur la première diapo ;<br>Post-it de ses attentes comme les collègues | Entre dans la salle et se dirige vers le bureau pour faire comprendre qu'il est le formateur<br>Nom et adresse académique sur le tableau<br>Explique ses différentes casquettes |
| Présentation des stagiaires | Chevalet avec prénom et discipline | Demande de se présenter avec une question sans réponse, laisse le temps de la trouver et de l'écrire | Présentations avec demande des attentes des stagiaires sur trois post-it | Les présentations suivent le débrief du jeu ; demande des attentes en petits groupes avec synthèse par un rapporteur |

Là encore, nous relevons quelques points communs. Avec les participants, nous retrouvons le fait qu'ils sont collègues et les considèrent comme tels. C'est donc assez naturel pour eux de se tutoyer et d'appeler par les prénoms, comme dans une salle des professeurs, même si certains commencent par le proposer sans l'imposer. Nous entendons aussi le souci d'embarquer tout le monde. Pour ce faire, ils cherchent à créer dès le départ un climat de confiance, certes avec des moyens différents. René utilise le sas pour des discussions informelles qui permettent

de lier connaissance et de faire une coupure pour entrer en formation puis, une fois installés, il explique qu'il a aussi des questions sur le thème de la formation ; Nathalie se comporte en maitresse de maison avenante, tout comme Marie qui, de plus, apporte café et petits gâteaux ; Henri, quant à lui, apporte tout de suite deux outils à réutiliser en classe dès le lendemain. Tous cherchent à poser un cadre sécurisant pour les stagiaires et pour eux.

Beaucoup d'éléments diffèrent, cependant, nous remarquons des points communs saillants entre Nathalie, Marie et Henri et qui ne concernent pas René. Tous les trois arrivent très tôt et ont à cœur de préparer la salle et le matériel. Tous les trois se présentent de manière détaillée et donnent leurs adresses académiques aux stagiaires pour pouvoir prolonger la formation si besoin. Enfin, tous les trois s'enquièrent des attentes des stagiaires, même si Nathalie l'a fait avant, au moment de la négociation. Nous notons également que seul René donne l'occasion aux stagiaires de se présenter, et donc comme nous l'avons vu, de poser son identité en situation d'interlocution avec le formateur et les autres stagiaires. Rappelons que c'est la première des quatre formes du « je peux » de l'homme capable de Ricoeur.

Nous regardons maintenant comment la mise en œuvre des dispositifs choisis participe de la persistance des stagiaires et comment les tensions sont gérées.

#### *1.1.3.3. Persistance dans la formation et gestion des tensions*

Les formateurs de l'étude ont le souci de la persistance dans la tâche mais proposent, là-encore, des voies complètement différentes. Nous sommes là dans le domaine de la volition (move in action) : la persistance d'un comportement permet de rester impliqué. La question est de savoir ce que le formateur peut mettre en œuvre dans cette optique.

Henri, sensible à la performance, adapte son contenu selon les difficultés qu'il perçoit. Il a alors un double objectif : d'une part, ne pas les perdre mais aussi pour que, déçus par leur essai, ils ne « retournent pas en arrière » voire fassent pire que ce qu'ils faisaient auparavant. C'est ainsi qu'il leur propose de petits outils qu'il considère à leur portée. Quant à ceux qui se montrent récalcitrants à son goût, il les catalogue comme en posture de refus (Bucheton) ou en difficulté, les renvoyant à leur responsabilité d'adultes. Comme nous l'avons vu, il utilise le groupe pour leur retourner cette image et bloquer la communication en se justifiant par la poursuite du programme. Les travaux en petits groupes sont conçus comme des dispositifs prétextes à la création du besoin de la leçon, partant du principe que besoin de la leçon il y a. Lorsque celui-ci n'apparait pas, il le force en mettant la pagaille, jusqu'à ce qu'un stagiaire ne demande grâce ; pression qu'il compare à une cocotte-minute.

Dans des petits groupes, Marie propose à chacun de s'appuyer sur ses expériences, ce qu'il fait déjà, et de ne viser le changement que d'une chose à la fois. Elle félicite et encourage en permettant à chacun de préserver sa face (Goffman). Mais là encore, il semble que la mise en petits groupes masque une réflexion poursuivie individuellement.

Une culture commune est visée par Nathalie, elle apporte cette culture mais cherche à la faire partager dans des dispositifs d'application en petits groupes qu'elle a choisi pour les stagiaires.

Ces choix peuvent occasionner des mises en retrait, sur des dispositifs qui peuvent mettre un stagiaire en danger par rapport à des collègues directs comme des jeux de rôle. Comme elle est très attentive à chacun, elle le remarque ; elle s'assoit pour être à la même hauteur, cherche à comprendre par rapport à son propre fonctionnement ; propose un choix ; accepte le choix, félicite et encourage.

René, quant à lui, propose des espace-temps pour discuter du travail, au sens des ergonomes, en partant des questionnements des stagiaires. Il prend lui-même le risque de la mise en discussion de ses pratiques, afin de susciter celles des stagiaires.

*Tableau 47 : Comparaison des actions incorporées des quatre formateurs dans la zone de coactivité concernant la mise en œuvre des stratégies*

| | **Nathalie** | **René** | **Marie** | **Henri** |
|---|---|---|---|---|
| Persistance dans la formation | Elle sait faire accepter le fait qu'elle a construit la formation sans tenir vraiment compte de besoins exprimés. Elle est très vigilante au niveau de la communication non verbale des stagiaires ; dès qu'elle perçoit un signe de difficultés, elle intervient en se mettant au niveau et en montrant qu'elle écoute, comprend et propose. | Il se met en scène pour aider les stagiaires à prendre le risque de la confiance dans les dispositifs inhabituels et engageants qu'il propose : humour, dédramatisation ; mais aussi par la richesse des échanges et leur aboutissement de co-construction, éclairés ensuite par des apports théoriques. en se montrant en tant que pair, il prend le risque de la déstabilisation | Comme elle ne veut pas travailler dans le vide, elle mène la troupe de choristes avec vigilance et ténacité ; elle a conscience de la difficulté du changement de paradigme ; elle compte sur la connivence, sur les encouragements et sur des choix qu'elle laisse pour faciliter la persistance, même si parfois, elle semble regretter un certain manque d'efficacité. | Il fait vivre des dispositifs à réutiliser en classe avec les élèves ; il apporte avec enthousiasme des outils concrets, parfois hors du thème, mais qui lui semblent fondamentaux ; il semble estimer qu'il vaut mieux que des stagiaires s'en contentent plutôt que de nuire aux élèves. |
| Apparition des tensions | 1.Perception qu'une personne ou un groupe n'adhère pas à son dispositif<br>2.Réaction violente d'un stagiaire (cause non donnée) | Arrivée de stagiaires furieux de ne pas avoir été prévenus | 1.Déconstruction des pratiques conduisant à une déstabilisation de certains stagiaires<br>2.Arrivée de stagiaires furieux de ne pas avoir été prévenus<br>3Dispositifs mal régulés | Mise en scène, voire mises en cause, conduisant à un sentiment d'infantilisation ou d'impuissance de certains stagiaires |
| Gestion des tensions | 1.Se rapproche ; cherche à comprendre en identifiant à sa propre expérience ; réexplique ; propose un choix ; respecte le choix<br>2.Met un marché en main | Demande de poser le problème sous forme de question pour faire émerger « l'arrière-fond » et le travaille avec le groupe ; écoute empathique. | 1.Se rapproche ; s'informe du problème, rassure en s'appuyant sur ce qu'ils font déjà et propose des petits pas, avec charme et souplesse<br>2.Cherche une solution pour que chacun reparte avec un acquis<br>3.Peut perdre le contrôle du stage ou recadre quand elle est en position de force | 1.Minimise ou ignore les interventions ou les réactions qui pourraient le gêner<br>2.Renvoie les « opposants » aux travaux de recherche ou au groupe lui-même<br>3.Renvoie aux difficultés supposées du stagiaire<br>4.S'esquive |

Pour Nathalie, Marie et Henri, il semble que les dispositifs sont choisis par rapport à l'acquisition des apports de la formation et qu'une réflexion sur leurs enjeux, voire les risques qu'ils font courir aux stagiaires n'a pas été envisagée. Nous y reviendrons.

La conception de la formation passe par l'ajustement au contexte de dispositifs que les formateurs connaissent. Mais ils se basent essentiellement sur la représentation qu'ils ont de la formation de professionnels malgré le fait qu'ils soient leurs pairs. Et ceci sans avoir forcément connaissance des processus mis en jeu qui sont pourtant connus par différents travaux de recherche. Ce qui peut occasionner des tensions comme celles qu'ils rapportent.

Nous ne repérons pas de point commun aux quatre formateurs dans cette classe de situations. Par contre, et ce n'est pas le cas de René, les stratégies de Nathalie, Marie et Henri occasionnent des moments de crispation, voire de tensions fortes. Comme nous l'avons vu, ils les gèrent de manières différentes : Nathalie à l'écoute alors qu'elle ramène le problème à son interprétation ; Marie en usant de charme et de souplesse pour proposer une solution acceptable, souvent à petits pas, recadrant quand elle se sent en position de force mais peut aussi perdre le contrôle du stage ; Henri brandit son bouclier, il se cache derrière la Science, les autres stagiaires, les difficultés de celui qui le dérange voire, il quitte le terrain.

Nous illustrons plus précisément ces différence dans les deux registres comparant l'utilisation du dispositif « Marché de connaissance » par René puis par Henri.

### 1.1.4. Illustration avec le marché de connaissance

Deux des formateurs de l'étude utilisent un même dispositif, le marché de connaissances, dans une visée et des modalités différentes.

#### *1.1.4.1. Exemple du marché de connaissances pour René*

Voilà ce que René dit de la façon dont il présente son marché de connaissance aux stagiaires, une heure après le début du stage. À ce moment de l'EDE, il va passer au décryptage du sens. L'extrait est un peu long mais nous pensons qu'il est important de le lire en entier car apparaissent ici nombre d'invariants opératoires, ses conceptualisations au fond de l'action.

*EDE ligne 151 : on va vous proposer un marché de connaissances et donc j'explique en quelques mots les contraintes du marché de connaissances en disant « matériellement c'est 5 min 5 min de présentation 5 min d'explicitation enfin de questions » (...) donc je dis « voilà donc moi je vais proposer une petite activité ; ma collègue propose une petite activité ; est-ce que certains d'entre vous voudraient proposer une activité » (...) alors je dis « **vous avez le droit de** ... si y a que deux propositions ben c'est pas grave on fait avec deux propositions si y a en a trois on fait avec trois si y en a quatre on fait avec quatre » bon voilà tu vois je pose ce cadre avec des gestes en disant : « et **vous avez le droit de participer** à un puis ensuite de faire autre chose » enfin donc on se fixe en fonction du nombre d'ateliers le temps de ce marché de connaissances*

Cette fois-là, deux stagiaires se sont portés volontaires. Le deuxième « droit de participer » concerne les autres stagiaires et René racontera ensuite qu'effectivement, quelques-uns ne feront pas le tour des quatre espaces et il considère cela comme normal que tout n'intéresse pas tout le monde.

*Ligne 157 : et puis l'objectif c'est d'**échanger** c'est **pas de mettre en danger les gens** tu vois ; je pose je dis des choses comme ça : « si on est quatre c'est très bien si on est cinq c'est bien si on est que deux ben on fait avec deux quoi (...) on va pas se mettre martel en tête avec ça » tu vois je dis ça à peu près ; j'essaie de **dédramatiser** à chaque fois les dispositifs voilà tu vois en disant « c'est pas grave si on est que deux c'est déjà pas mal »*
*Ligne 159 : pour moi dédramatiser ça veut dire rentrez dans l'activité y a pas de risque*

Comme ce dispositif inhabituel est placé environ une heure après le début de la formation, et qu'il demande une certaine prise de risque aux stagiaires, que les formateurs partagent d'ailleurs, René doit les rassurer et leur faire comprendre qu'ils peuvent avoir confiance en lui et en son dispositif.

*Ligne 161 : c'est ça pour moi rentrez y a pas de risque rentrez, livrons nos interrogations, **toutes nos interrogations sont valables**, **on est là pour s'interroger on est là pour se répondre** ; ça peut être de la micro question à la grande question philosophique, y a pas de risque on est là pour échanger*
*ligne 167 : c'est fondamental parce que et je le dis « on est **tous experts** », voilà ce que je dis enfin avec des niveaux d'expertises différents, mais je le dis dans mon marché de connaissance (...) je dis « on est tous experts de, ça fait 15 ans qu'on est enseignant, on a vu euh j'sais pas 100 000 élèves, on a forcément une expertise » voilà c'est ça mon idée : **on a tous une expertise et avec nos interrogations et cette expertise nous interroge et nos interrogations sont valables***

Pour cela, il argumente en utilisant les quatre éléments d'une prétention à la validité (Habermas) : l'intelligibilité, la vérité, la justesse normative et la sincérité ; en particulier quand il explique « *ça fait 15 ans qu'on est enseignant, on a vu euh j'sais pas 100 000 élèves, on a forcément une expertise* » (ligne 167) puis « *on a tous une expertise et avec nos interrogations et cette expertise nous interroge et nos interrogations sont valables* » (ligne 167)

*ligne 169 : alors quand je dis ça bien sûr, je dis ça pour que les gens rentrent dans le questionnement ; parce que **quand ils sont déjà dans le questionnement, ça veut dire qu'ils sont déjà, ils ont déjà une peut-être la volonté de bouger, de faire bouger quelque chose, ou en tout cas ils sont dans une demande de faire bouger quelque chose** ; quand je dis ça je suis conscient aussi qu'on est **pas tous au même niveau d'expertise**, on a tous une expertise et que mon questionnement peut être un questionnement de début sur la différenciation, il y en a qui sont plus avancés ; mais il n'empêche que même les questions de base, elles sont à poser, elles sont importantes, **toutes les questions sont importantes**, voilà toutes les questions parce qu'elles viennent d'une expertise de sa pratique bon voilà **on a tous une expertise de sa pratique**, c'est plutôt ça*

*ligne 173 : et que à partir de là **elle suscite des questions, et qu'elles sont valables ces questions**, voilà mon raisonnement*

Il s'appuie également sur l'expérience de chacun (Dewey) en tant que vécu de travail (Dejours), autorisant et encourageant le questionnement du travail (Dejours).

*ligne 175 : ah ben oui c'est l'enjeu et l'enjeu du marché de connaissances c'est ça (...) donc je dis « ça peut être des choses sur des micro activités de différenciation, le marché de connaissances » je dis « comme le format c'est 5 minutes, c'est* ***un petit truc*** *qu'on présente aux autres c'est pas un truc infaisable, c'est vraiment le petit truc que* ***j'ai envie*** *de présenter aux autres,* ***je sais que ça marche*** *de mon point de vue d'expert et je veux* ***que les autres valident ou pas ou me questionnent pour que j'aille plus loin*** *» c'est ça le marché de connaissances, c'est en fait* ***mettre tout le monde en position d'expert*** *aussi (...) je dis « d'ailleurs là moi je vais vous présenter un truc et je vous remercie déjà » et ça fait partie un peu de l'humour « parce que en fait vous allez m'apprendre vachement de choses sur ma pratique ... donc je suis super content de vous passer mon petit travail voilà » ça fait partie aussi de la dédramatisation pour moi « je suis super content vous allez pouvoir me questionner alors bienveillant etc. et* ***vous allez m'apporter beaucoup*** *»*

Et il s'aperçoit qu'il « met tout le monde en position d'expert », ceux qui exposent et ceux qui réagissent ensuite, y compris sur ce qu'il présente en tant que pair. Chacun va pouvoir participer à l'élaboration collective de l'amélioration d'un outil de travail. Il pourra ensuite apporter des éclairages théoriques qui viendront appuyer les construits du groupe.

#### *1.1.4.2. Exemple du marché de connaissances pour Henri*

Henri en parle quand, dans le troisième entretien, l'EBD, il aborde ce qui est, de son point de vue, la résistance des collègues au changement ; après avoir constaté qu'un de ses collègues du lycée *n'est pas prêt à s'investir*, il livre : *moi je crois que le plus gros frein c'est l'estime de soi il y a beaucoup de collègues qui se sous-estiment et qui ont peur ... on est infantilisés par cette institution et je crois que le plus gros frein il est là ... et là je me sens un peu démuni* (EBD : 156). Je lui suggère : « *alors justement comment est-ce que tu peux créer en stage les conditions pour que les personnes aient plus d'estime d'elles-mêmes et puissent s'engager vers un changement ?* » qui va l'amener à appuyer sa réponse sur le marché de connaissances qu'il place en deuxième journée, avec un but et des constats totalement différents de ceux de René. Contrairement à celui-ci, il n'en fait pas mention dans le premier entretien, dans lequel René répond à ma demande de moments satisfaisants pour lui.

*EBD ligne 158 : oui mais tu vois en journée 2 quand il y a une espèce de marché de connaissances où ils vont* ***échanger sur ce qu'ils ont fait, ce qu'ils ont produit*** *; en fait tous les collègues qui* ***vont se mettre en avant là*** *; en un an ou 2, oui, ils vont changer des choses ... ceux qui vont avoir rien à partager, qui vont avoir de bonnes raisons de ne pas avoir essayé ou qui vont donner de bonnes raisons après bah voilà ... j'ai l'impression qu'ils ont mis* ***plus d'énergie à ne pas lancer qu'à oser se lancer*** *... **c'est pour eux que je m'inquiète le plus** ... ... et ...*

Nous comprenons qu'il se positionne comme un maitre pour qui il y a, d'une part, les bons élèves qui ont bien réussi la tâche, qui vont en montrer le résultat aux autres ... et puis il y a les autres. Bien qu'il reste dans son idée de stagiaires qui se sous-estiment, il y ajoute une certaine mauvaise volonté de leur part, tout en se reprenant immédiatement en disant qu'il

s'inquiète pour eux. Nous sommes loin ici des autorisations données par René : ceux qui ne présentent rien ne jouent pas le jeu, son jeu.

*Ligne 160 : (...) parce que **des choses qui peuvent redonner confiance** ,c'est comme les marchés de connaissance, des choses comme ça **où tu mets en avant ce que tu fais** ; le **but c'est pas vraiment de mutualiser**, c'est que la personne qui explique se sente bien ; donc ça c'est un levier que j'essaye d'utiliser sur cette 2e journée ; **c'est pour ça que je m'efface aussi**, c'est pour qu'ils puissent **témoigner sans se sentir jugés** ; sauf des fois, ça m'est arrivé une personne qui avait proposé et puis personne n'allait à son stand, alors je m'étais retrouvé à son stand (rires) elle m'avait dit qu'elle n'était pas dupe, que j'étais venu là parce qu'il n'y avait personne ; oui, mais ça fait partie du jeu ... ça lui a fait du bien de parler*

Nous comprenons qu'il propose ce marché de connaissance dans le but que les stagiaires mettent en avant leurs réalisations suite aux apports de la première journée, qu'ils montrent leur performance, et à quel point ils ont réussi. Mettre en avant, se mettre en avant, c'est, nous semble-t-il, jouer uniquement sur les interactions au niveau affectif, d'autant plus que le « but n'est pas vraiment de mutualiser » pour coconstruire ; le collectif est ici un prétexte, sans intérêt cognitif ou épistémique marqué, à ce qu'il nous semble. En effet, il ne mentionne aucun temps de discussion à la suite de la présentation.

De plus, dans les premier et deuxième entretiens, il explique sa manière d'étayer les apprentissages du premier jour. Il cherche à ce qu'ils préparent une séance, en leur faisant piocher dans les apports ce qui pourrait être une solution à tel ou tel problème rencontré avec une classe. Ce qu'il résume en disant qu'il s'efface. Les justifications qu'il donne – « sans se sentir jugés » et « ça lui a fait du bien de parler » – relèvent de sa manière de considérer les interrelations avec les stagiaires comme très en surplomb.

Ce sont justement ces considérations portées aux stagiaires, mais aussi à eux-mêmes et à l'objet de leur tâche dont nous présentons un bilan comparatif ainsi que, ensuite, celui de leurs stratégies puis des occurrences des pronoms « eux » et « nous » dans les verbatims.

## 1.2. Analyses intercas dans les autres cadres

### 1.2.1. Bilan des analyses appuyées sur la reconnaissance réciproque : apports en termes de compréhension du sens donné et des motifs et intentions profonds

Pour Gérard Vergnaud, et dans la démarche de la didactique professionnelle, ce sont les concepts qui organisent les activités mentales en situation. L'étude que nous menons montre que, dans les règles d'action et les IO de ces concepts organisateurs, figurent au moins une et le plus souvent plusieurs dimensions de la reconnaissance réciproque (DRR), comme le montre le tableau 48 pour les RA et le tableau 50 pour les concepts en acte.

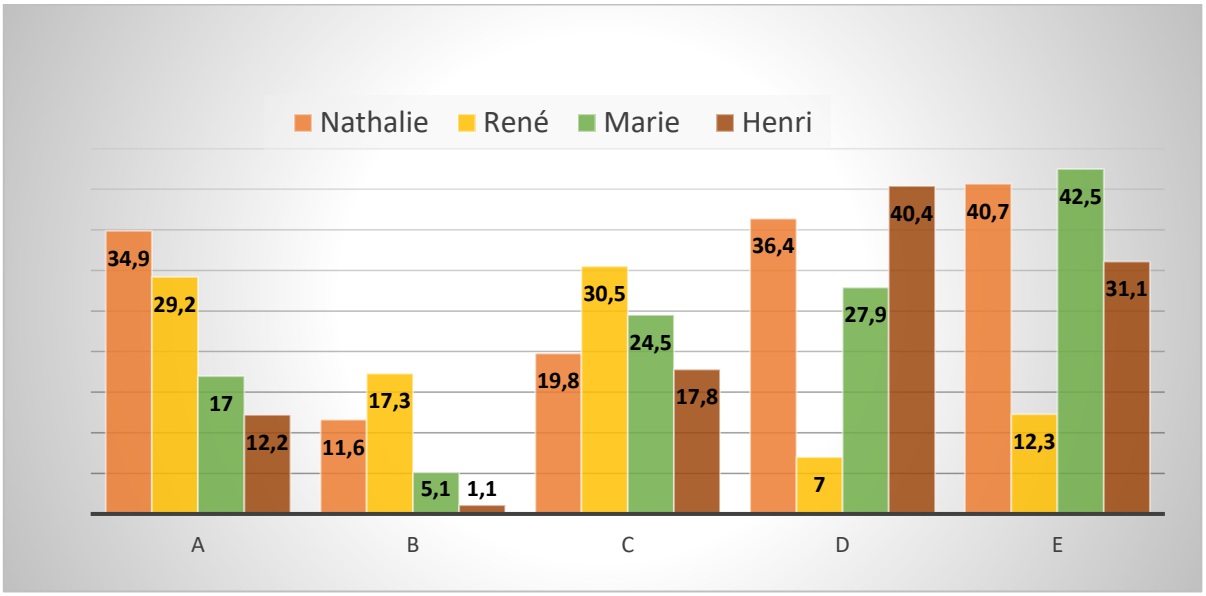
#### 1.2.1.1. *Dans les règles d'action : des sens déclarés qui diffèrent d'un formateur à l'autre*

Pour rappel, ces identifications pouvaient se faire selon les trois principes normatifs de la RR, occasionnant des scores de 0 à 3 pour chaque RA, ce qui explique que l'effectif total utilisé pour calculer les pourcentages est le triple du nombre de RA du formateur.

*Tableau 48 : Répartition des DRR, en pourcentages du score total par DRR, dans les RA de chaque formateur*

| Pourcentages | a | b | c | d | e | *Total de RA*3* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nathalie | 34,9 | 11,6 | 19,8 | 36,4 | 40,7 | 258 |
| René | 29,2 | 17,3 | 30,5 | 7 | 12,3 | 240 |
| Marie | 17 | 5,1 | 24,5 | 27,9 | 42,5 | 294 |
| Henri | 12,2 | 1,1 | 17,8 | 40,4 | 31,1 | 270 |

Nous représentons ces résultats sous la forme d'un diagramme en rectangles (figure 46) montrant les scores des formateurs, en pourcentages, par dimension.




*Figures 46 : Répartition des DRR, en pourcentages du score total par DRR, dans les RA de chaque formateur*

Les DRR repérés dans leurs RA montrent le sens qu'ils déclarent donner à leur action.

C'est pour la DRRc que les résultats sont les plus homogènes, entre 18% et 30% pour les quatre. La DRRb, quant à elle voit les scores globalement les plus faibles, avec toutefois un écart de 1 à 17 entre Henri et René. René se démarque aussi des trois autres formateurs sur les DRRd et DRRe, montrant des scores de 7 et 12% alors que les scores des autres s'échelonnent de 28% à 42,5%. Pour la DRRa, les résultats sont les plus homogènes entre Nathalie et René d'une part et Marie et Henri d'autre part. Nous notons donc que René est celui qui déclare le moins s'appuyer sur la reconnaissance par autrui ou par lui-même ; et inversement le plus sur Faire

reconnaitre autrui par chacun. Par ailleurs, nous avons également identifié les cinq dimensions de la reconnaissance réciproque dans les concepts principaux de chaque formateur.

#### *1.2.1.2. Dans les concepts principaux : des motifs profonds marqués différemment*

Nous avons regroupé ces résultats dans le tableau 49 suivant :

*Tableau 49 : Présence des DRR dans les concepts principaux des quatre formateurs*

| Nathalie | René | Marie | Henri |
|---|---|---|---|
| *Cercle de la formation*<br>*2a+2b+3d+3e* | *Allers-retours*<br>*5a+3b+6c+1e* | *L'œuvre*<br>*3c+2d+1e* | *Le chevalier passionné*<br>*2a+3c+2d+3e* |
| *Cercle du groupe*<br>*2a+2b+1c+2d+1e* | *Des marges*<br>*2a+2b+2c+1d* | *Les choristes*<br>*2a+1c+3d+3e* | *Le bouclier-armure du chevalier*<br>*1a+4c+5d+4e* |
| *Cercles des personnes singulières*<br>*4a+3b+2d+3e* | *Ensemble*<br>*6a+4b+3c+1d+2e* | *Le chœur*<br>*3a+1b+2c+4d+3e* | *L'enseignant presque isomorphe*<br>*1a+4c+5d+1e* |
| *Mon cercle*<br>*1c+1d+3e* | *Prises de risque*<br>*5a+2b+3c+1d+3e* | *La cheffe de chœur*<br>*1a+1c+1d+1e* | *L'enseignant en sur-plomb*<br>*3c+3d+2e* |

Nous avons donc obtenu, en nombre et en pourcentages du nombre total d'éléments relevés, les résultats présentés dans le tableau 50.

*Tableau 50 : Répartition des DRR, en pourcentages du nombre total de DRR dans les concepts principaux des quatre formateurs*

| | a | b | c | d | e | *Sur un total de* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nathalie (%) | 21,1 | 18,4 | 10,5 | 21,1 | 28,9 | *38* |
| René (%) | 35,4 | 20,8 | 29,2 | 4,2 | 10,4 | *48* |
| Marie (%) | 19,4 | 3,2 | 22,6 | 29 | 25,8 | *32* |
| Henri (%) | 9,3 | 0 | 32,6 | 34,9 | 23,3 | *43* |

Nous avons vu qu'au fond de l'action, là où est la conceptualisation, l'analyse par les DRR donne un éclairage sur les motifs profonds qui guident les actions. Des profils, liés à ces motifs profonds de l'action se dessinent dans une lecture globale de comparaison.

Nous représentons ces résultats selon les DRR sous la forme de quatre courbes (figure 47). En les comparant, nous repérons que les courbes verte de Marie et marron d'Henri suivent les mêmes points d'inflexion, même si la courbe d'Henri montre les scores les plus hauts pour les DRRc concernant l'objet de la tâche et la DRRd de la reconnaissance par autrui, ainsi que les plus faibles sur « Reconnait autrui » (DRRa) et « Faire reconnaitre autrui par les autres » (D RRb).

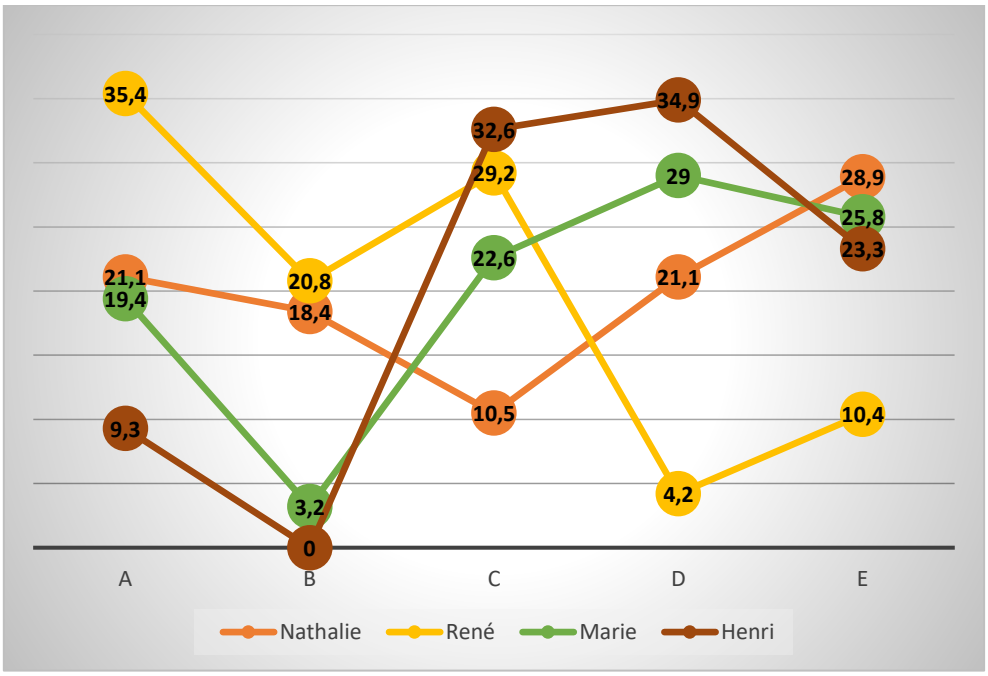



*Figure 47 : Répartition des DRR, en pourcentages du nombre total de DRR de chaque formateur, dans leurs concepts en acte, selon les dimensions, par courbes*

Alors qu'ils se déclarent portés par le travail en équipe des stagiaires, les scores très bas de la DRRb pour Marie et Henri indiquent que leurs motifs profonds sont sur d'autres points, en particulier, « Être reconnus par autrui ». La courbe orange de Nathalie montre d'autres points d'inflexion et ne rejoint le profil précédent que sur les deux dernières DRR, en particulier, c'est elle qui a le score le plus haut sur la DRRe, « Se reconnaitre ». La courbe correspondant à René est complétement différente à cause des DRR a, b, d et e (en moindre mesure). Les deux types de profils sont donc marqués au niveau des motifs profonds par les formes des courbes.

### 1.2.2. Bilan des analyses appuyées sur trois approches de la reconnaissance au travail : des apports en termes de compréhension des stratégies

Comme espéré, nous avons pu identifier, dans les règles d'action (RA) de chaque formateur, des stratégies sous-jacentes liées à trois approches de la reconnaissance au travail (ART) (tableau 51). De même que précédemment, l'effectif total pour calculer les pourcentages est le triple du nombre total des RA de chaque formateur.

*Tableau 51 : Présence des ART en pourcentages du nombre total de RA de chaque formateur*

| Pourcentages | Pilotage | Facilitation | Médiation | Total de RA |
|---|---|---|---|---|
| Nathalie | 31,8 | 17,8 | 0,4 | 86*3 |
| René | 1,7 | 27 | 40,1 | 79*3 |
| Marie | 38,8 | 21,2 | 2,7 | 98*3 |
| Henri | 96,7 | 15,6 | 0 | 90*3 |

Nous représentons ces résultats sous la forme d'un diagramme en rectangles (figure 48) montrant les scores des formateurs par approche.

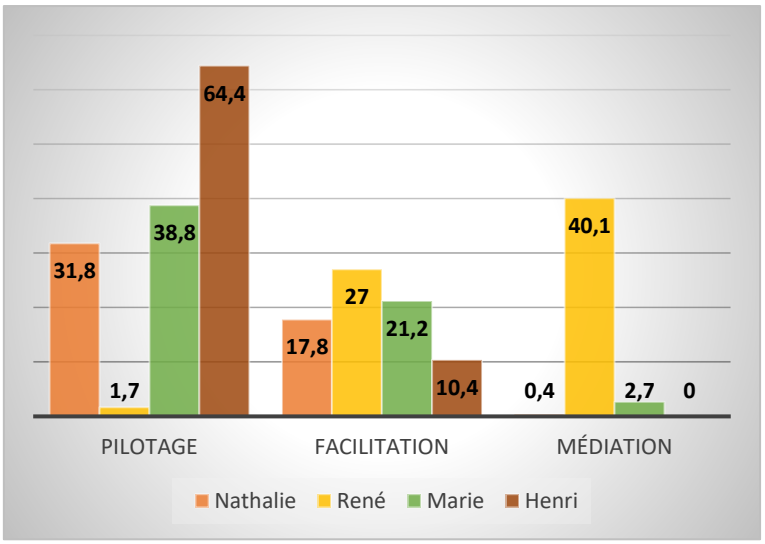



*Figure 48 : Comparaison des scores ART en % du nombre total de RA de chaque formateur*

Nous avons vu que la reconnaissance peut être une clé de lecture de l'activité mentale des formateurs d'enseignants du second degré. Donc, la reconnaissance, grâce à ces trois approches, est aussi un révélateur de ses stratégies.

La présentation des résultats en quatre courbes permet d'identifier des profils marqués des formateurs-pairs (figure 49).

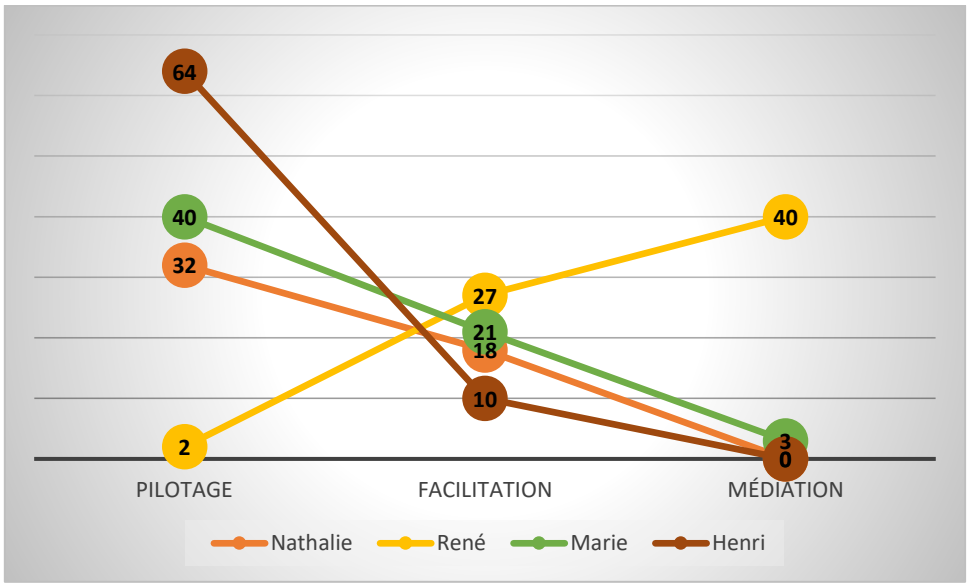



*Figure 49 : Comparaison en courbes des scores ART en % du nombre total de RA de chaque formateur*

La visualisation par ces quatre courbes montre deux profils différents : la courbe de René est « croissante » et fortement marquée Médiation, avec très peu d'approche Pilotage ; les trois autres sont « décroissantes » avec l'approche Médiation très peu marquée et, au contraire

l'approche Pilotage majoritaire, voire fortement majoritaire pour Henri. Nous reviendrons sur les résultats de l'approche Facilitation dans les interprétations.

### 1.2.3. Comparaison des résultats de nombres d'occurrences de pronoms dans les corpus : une nouvelle variable, la simultanéité

Il nous a paru intéressant d'analyser les occurrences des pronoms dans les trois entretiens de chaque formateur en les regroupant en trois catégories : Je, Eux et Nous. Les quotients lexicaux (Bardin, 1977) des catégories Eux et Nous, calculés à partir des occurrences dans les verbatims de chaque formateur, sont repris dans le tableau 52 à des fins de comparaison.

*Tableau 52 : Occurrences des pronoms par formateur : comparaison des quotients lexicaux*

| | $Q_{eux}$ | $Q_{nous}$ |
|---|---|---|
| *Nathalie* | 0,15 | 0,09 |
| *René* | 0,15 | **0,15** |
| *Marie* | 0,30 | 0,05 |
| *Henri* | **0,57** | 0,05 |

Nous repérons qu'Henri emploie de manière significativement élevée les pronoms de la catégorie Eux par rapport aux trois autres formateurs, mais le score de Marie est également élevé. À l'opposé, René emploie plus les pronoms de la catégorie Nous. Henri et Marie les emploient peu ainsi que Nathalie, qui, tout en ayant un écart de 0.04 avec leur score, a quand même un écart de 0.06 avec le score de René. Là encore, nous retrouvons deux profils différents sur l'emploi des pronoms des catégories Eux et Nous. Ce qui nous amène à tenir compte d'une cinquième variable : la simultanéité dont les deux valeurs seront la reconnaissance réciproque d'une part et la reconnaissance mutuelle de l'autre. Nous voyons leurs différences maintenant.

## 1.3. Recherche de reconnaissance et pouvoir d'agir

### 1.3.1. La recherche de la reconnaissance réciproque organise les stratégies de la démarche humaniste

Au fil des analyses, nous avons relevé dans les RA de tous les formateurs de l'étude des éléments correspondant à la démarche de Facilitation dans le paradigme humaniste (tableau 53).

Nous avons vu que chaque formateur a une part non négligeable d'éléments de ce tableau dans ses RA. Nous posons que ces éléments sont constitutifs de stratégies répondant à leurs motifs et intentions, c'est-à-dire qu'ils correspondent à une recherche de reconnaissance réciproque.

*Tableau 53 : Liste des éléments relevés dans les RA concernant la démarche Facilitation (extrait du tableau 18)*

| |
|---|
| Dispositifs basés sur leur propre expérience et l'expérience des autres<br>Informations et explications<br>Liberté de choix |
| Dispositifs intégrant le rapport de chacun à son activité et prenant en compte ses perspectives<br>Facilitation de l'engagement dans la tâche<br>Facilitation des échanges<br>Conditions de travail appropriées<br>Adaptation en fonction du contexte<br>Dispositifs donnant du sens à leur travail<br>Considération portée à autrui en tant qu'être unique<br>Prise d'informations sur les stagiaires sans évaluation, tournée vers eux<br>Confiance et intérêt porté à l'autre de la part de chacun<br>Droit à la parole pour chacun<br>Témoignage de l'existence de l'autre en tant que personne<br>Incitation au soutien mutuel<br>Régulation du groupe<br>Encouragements |
| Prise en compte de ses propres émotions pour adapter le dispositif ou réagir et se contrôler<br>Prise en compte de son propre arrière-plan, de son expérience<br>Plaisir de la rencontre<br>De personne à personne<br>Acceptation<br>Coopération avec les stagiaires sans se positionner comme le « sachant » |

En effet, nous avons vu que Honneth (2000/2013) invite à penser le travail dans les rapports intersubjectifs. C'est en se plaçant en observateur d'autrui réagissant à ses propres gestes, en particulier verbaux, que l'individu prend conscience de son identité « moi », c'est-à-dire son identité-ipse rencontrée chez Ricoeur. Donc, pour Honneth, l'intersubjectivité est sous-jacente au concept de reconnaissance. Rencontrant ici une base d'attentes normatives de son environnement, l'individu devient sujet, ce qui fonde son identité : « *Le sujet, en se plaçant dans la perspective normative de son partenaire d'interaction, reprend les valeurs morales de ce dernier, pour les appliquer à la relation pratique qu'il entretient avec lui-même*. » (Honneth, 2000 : 130) Plus généralement, l'intériorisation des normes portées par la société, permettent au sujet d'accéder à la compréhension de lui-même *du point de vue de l'autrui généralisé* (idem : 132).

Par ailleurs, le concept de « Je » recouvre les potentialités de la nature du sujet, où l'on retrouve l'identité-idem décrite par Ricoeur. Ces possibilités ouvrent sur l'individuation portant des réactions impulsives mais également créatives qui peuvent s'opposer aux normes intégrées. Ce « *qui oblige le sujet, dans l'intérêt du « moi », à s'engager en faveur de nouvelles formes de reconnaissance sociale.* » (idem : 139) Appliqué au monde du travail, nous voyons combien *l'approbation d'un autrui généralisé* compte pour libérer la puissance créatrice de l'individu, lui permettant d'ajuster entre-elles ses deux formes d'identité. Pour ce faire, Honneth convoque le concept de solidarité : « *Le terme « solidarité » désigne en première analyse une sorte de relation d'interaction dans laquelle les sujets s'intéressent à l'itinéraire personnel de leur vis-à-vis, parce qu'ils ont établi entre eux des liens d'estime symétriques.* » (idem : 218).

Ainsi, nous retrouvons bien les éléments du tableau précédent. Les quatre formateurs ont des motifs et intentions profonds liés à la reconnaissance réciproque, ils adoptent tous des stratégies de Facilitation, avec des priorités différentes. Mais, pour Ricoeur (ibid.), il faut aller plus loin et il définit une reconnaissance mutuelle autour de la notion d'éthique en ajoutant au souci de soi et d'autrui, le souci de l'institution.

### 1.3.2. Le souci de l'institution

En effet, chacun se trouve

> *(...) au milieu d'une situation qui est déjà éthiquement marquée ; des choix, des préférences, des valorisations ont déjà eu lieu, qui se sont cristallisés dans des valeurs que chacun trouve en s'éveillant à la vie consciente : sédimentations des œuvres antérieures déposées par l'action de nos prédécesseurs. Nous ne pouvons agir qu'à travers des structures d'interaction, déjà là : histoire propre, faite d'innovations, d'inerties et de sédimentations. (Ricoeur, 2000, E. U.)*

Mais cela n'est possible que lorsque des règles viennent médier cette position dialogique dans une idée de justice, empruntée à Rawls. C'est le rôle du « Il – institution » qui pour lui n'est qu' **« *un vivre-ensemble organisé* »** (Ricoeur, 1989-1990 : 55) *de quelque façon que ce soit*. Notons tout de suite que dans ce « Il », Ricoeur inclut :

> *(...) dans le projet éthique ce qu'on peut appeler « le tiers », c'est-à-dire celui qui, pour moi, ne sera jamais un visage; par exemple, le postier qui m'apporte le courrier : je lui dois quelque chose, il me doit quelque chose... Dans le fonctionnement de l'institution, il y a donc une place pour l'anonyme, pour le « chacun » (idem : 56)*

Nous pouvons donc inclure ici les valeurs qui poussent nos formateurs à voir les élèves derrière les stagiaires ou, comme Henri le mentionne, les secrétaires qui facilitent le déroulement des stages, ainsi que les personnels qui font et apportent du café en ce qui concerne Nathalie et René. Guy Durand, théologien et juriste (1994 : 472) insiste dans ce sens. Il estime que, dans une approche globale, l'éthique impose de porter une attention particulière à « *l'influence des systèmes et structures en place sur le jugement et la décision éthiques* », puisqu'elle se veut :

> *[une] protection de la dignité humaine, [le] respect inconditionnel de l'être humain, de chaque être humain en particulier et de tout l'être humain dans son intégralité. Elle cherche à définir les exigences du respect, de la protection et de la promotion de la personne, entendue dans sa globalité singulière (corps, cœur, esprit), dans sa réalité relationnelle et évolutive, en soi et en chacun des autres (proches ou lointains), à court, à moyen et à long terme.*

Philippe Meirieu, dans son cours de philosophie de l'éducation, sur son site, rappelle d'ailleurs que les places et rôles dans l'organisation permettent de

> *(...) sortir de toutes les formes de fusion et de confusion régressives. Cette séparation, seule, autorise une alliance future entre des sujets libres (...) [et] d'instituer l'objectivité de la Loi, comme interdit fondateur d'attenter à l'intégrité de l'autre, interdit de la violence.»*

La reconnaissance des erreurs commises et « *l'ancrage [des valeurs individuelles] dans les valeurs organisationnelles.* » (Brun et Dugas, 2005 : 81) entre autres, rendent possible le caractère indissociable de la « *dignité humaine et [du] respect du caractère irréductible et inaliénable de la personne* » (idem).

Le triangle de Ricoeur (1983a, 2004/2005) « Je – tu – Il » est ainsi expliqué (figure 50). La reconnaissance réciproque, à droite devient ainsi mutuelle par la médiation du « Il », l'institution, donnant règles et cadre dans lesquels Je et Tu coexistent et considèrent soi-même et autrui en tant qu'hommes capables.

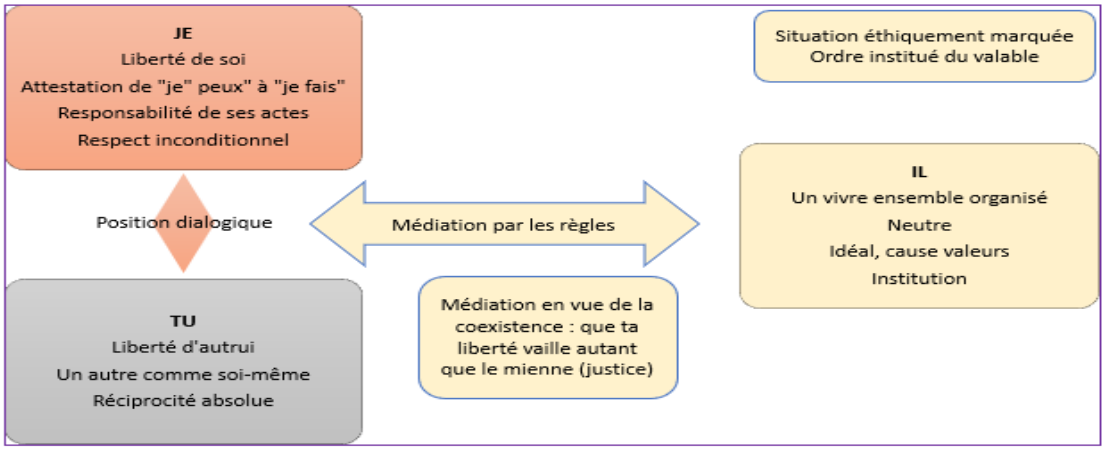



*Figure 50 : Le triangle de l'éthique, lié à la reconnaissance mutuelle, d'après Ricoeur (1983a, 2004/2005)*

Dans les travaux de Brun et Dugas (2002, 2005), qui nous ont largement inspirés, la reconnaissance mutuelle correspond à la « perspective éthique ». Nous avions mis celle-ci de côté en pensant qu'il n'y aurait pas de différences entre les stratégies des formateurs sur ce point. Nous constatons que des éléments, provenant de ce que nous venons de voir, font partie des éléments relevés dans les stratégies de Médiation, liée à notre contexte du formateur-pair. Il s'agit donc ici de voir les liens possibles entre la reconnaissance mutuelle et les stratégies de la démarche Médiation, telle que nous l'avons relevé dans les verbatims en lien avec notre grille de codage.

### 1.3.3. La reconnaissance mutuelle et l'approche Médiation dans notre contexte

Pour Ricoeur, ce passage de reconnaissance réciproque à reconnaissance mutuelle se place sur un plan temporel. La réciprocité est pour lui un *dépassement à jamais inachevé de la dissymétrie* (2004/2005: 246), alors que la reconnaissance mutuelle se vit dans la simultanéité, englobant l'existence de chacun et le vivre ensemble.

Par ailleurs, à la suite de Ricoeur, Prairat (2017 : 80) relie la puissance d'agir avec l'estime de soi : « *Nous ne nous estimons que parce que nous sommes l'auteur de nos actes*. » Or, pour pouvoir agir, il faut croire que l'on peut agir, poursuit-il, ce qui arrive *quand quelqu'un croit en*

*vous*. La solidarité est donc au cœur de l'estime sociale à qui Ricoeur attribue « *la fonction de résumer toutes les modalités de la reconnaissance mutuelle* » (Ibid. : 313) Le concept-clé est alors le compromis qui permet de comprendre un autre monde (idem : 326) C'est-à-dire : « *chercher dans le développement des interactions conflictuelles la source de l'élargissement parallèle des capacités individuelles* » (idem : 294) ; il ne s'agit donc ni d'éviter le conflit, ni de chercher à prendre le dessus. La négociation revient à chercher des espaces, des formes de médiation et des marges de manœuvre pour que chacun en sorte grandi. Le formateur favorise : 1. les interactions conflictuelles pour développer parallèlement les capacités individuelles, tout en cherchant un compromis par la négociation ; 2. le passage individuel de sujet à agent qui s'impute une responsabilité d'homme capable, en auteur de ses actes ; 3. le développement des sentiments d'efficacité personnel et collectif (SEP et SEC), c'est-à-dire amener à croire en soi et croire en autrui dans la simultanéité du vivre ensemble.

Ces trois points nous permettent de catégoriser les éléments relevés dans les RA des quatre formateurs (tableau 18) comme recherche d'une reconnaissance mutuelle dans notre contexte, au-delà de la reconnaissance réciproque. Nous n'avons trouvé aucun élément de la démarche Pilotage et seulement quelques-uns de la démarche Facilitation. Nous présentons la répartition des éléments repérés dans les trois catégories identifiées de la reconnaissance mutuelle dans notre contexte (figure 51). Nous y ajoutons les pronoms de la catégorie Nous du vivre ensemble. Les cloisons entre les blocs ne sont pas étanches.

| **1. Interactions conflictuelles** | **2. De sujet à agent** | **3. SEP et SEC** |
|---|---|---|
| • *Éléments de la démarche Facilitation*<br>• Dispositifs basés sur leur propre expérience et l'expérience des autres<br>• Prise en compte de son propre arrière-plan, de son expérience<br><br>• *Éléments de la démarche Médiation*<br>• Dispositifs permettant de discuter le travail<br>• Construction collective de règles de travail et de savoirs<br>• Facilitation de la prise de risque des stagiaires<br>• Compromis par négociation<br>• Capacité à s'effacer<br>• Implication dans les dispositifs en tant que pair | • *Éléments de la démarche Facilitation*<br>• Dispositifs intégrant le rapport de chacun à son activité et prenant en compte ses perspectives<br>• Liberté de choix<br><br>• *Éléments de la démarche Médiation*<br>• Prise en compte des contextes de travail de chacun<br>• Possibilité d'exprimer des écarts entre travail prescrit et travail réalisé<br>• Cadre d'adulte autonome<br>• Prise en compte des efforts, stratégies, difficultés, risques, par les pairs et par soi en tant que pair | • *Éléments de la démarche Facilitation*<br>• Confiance et intérêt porté à l'autre de la part de chacun<br><br>• *Éléments de la démarche Médiation*<br>• Traces des constructions collectives<br>• Mise en valeur de l'expertise de chacun<br>• Valorisation des adaptations individuelles<br>• Écoute de l'expression de la souffrance au travail<br>• Prise en compte des efforts, stratégies, difficultés, risques, par les pairs et par soi en tant que pair<br>• Discussions collectives autour des pratiques<br>• Nous |

*Figure 51 : Relevé des éléments de stratégies des trois démarches dans les trois catégories de la reconnaissance mutuelle*

Nous avons compris que les stratégies mises en œuvre avec des motifs et intentions profonds de recherche de reconnaissance mutuelle vont au-delà de la prise en compte de l'existence ou de la valorisation de l'expérience que l'on trouve dans les stratégies de Facilitation.

Dans notre contexte, ce constat a pour conséquence de placer les stratégies de la démarche Médiation dans une recherche de reconnaissance mutuelle. Autrement dit, ces stratégies ont pour motifs et intentions profonds de se placer dans le paradigme de l'homme capable, au sens de Ricoeur, ou encore de développer leur pouvoir d'agir en tant qu'auteurs de leurs actes, toujours au sens de Ricoeur.

Nous comprenons ainsi pourquoi la démarche humaniste se retrouve dans l'activité mentale des quatre formateurs : ils sont tous, avec des motifs et intentions différents, à la recherche de reconnaissance réciproque. Mais un seul est en recherche de reconnaissance mutuelle.

À partir de maintenant nous nous intéressons à ce qui différencie les deux groupes de formateurs, Nathalie, Marie et Henri d'une part et René, d'autre part. Or, les premiers ont des stratégies fortement marquées Pilotage alors que René est dans une démarche de type Médiation. De plus nous venons de voir que l**a différence entre Pilotage et Médiation tiendra, entre autres, d'une recherche soit de reconnaissance réciproque tournée vers un apprentissage de contenu soit vers une reconnaissance mutuelle au travers de leur métier commun**. Cette différence nous conduit à penser la coexistence de deux structures conceptuelles de la situation de formation dans le champ professionnel conceptuel correspondant. C'est ce point de vue que nous expliquons maintenant.

## 1.4. Stagiaires entre acteurs et auteurs, deux structures conceptuelles de la situation de formation

Nous voici parvenus à la fin de l'exploration des schèmes des formateurs de l'étude et de leur éclairage par la reconnaissance réciproque et la reconnaissance au travail. Nous avons pu relever des régularités qui forment la trame du champ professionnel conceptuel des formateurs-pairs de notre contexte. Mais nous avons aussi constaté l'extrême diversité *a priori* des résultats.

Nous en venons à considérer deux structures disjointes pour cette situation de formation. La première, qui est illustrée par les modèles opératifs d'Henri, de Nathalie et de Marie. Nous y reconnaissons ce que Jobert appelle « *enseigner à des adultes* ». La deuxième est illustrée par le modèle opératif de René. Nous y retrouvons ce que Jobert entend par « *être agent du développement* ».

### 1.4.1. Caractérisation de la première structure conceptuelle centrée Contenu : un script pour des acteurs, mis en scène par le formateur

Les ensembles des concepts organisateurs, dont nous avons vu qu'ils sont communs aux quatre formateurs ont été décrits précédemment. Ils diagnostiquent et organisent l'action, à partir des représentations qu'ont les formateurs. Vergnaud précise (2000) que les schèmes font partie des représentations. Or, les trois formateurs concernés par cette première structure ont en commun leur vision de la formation, des stagiaires, de leur rôle et de l'objet de la tâche, comme nous l'avons vu. Nous pouvons la résumer en reprenant à notre compte les propos de René Bagorski, professeur associé au CNAM, au colloque en mémoire de Pierre Caspar (2022)[11]. Nos formateurs considèrent **les stagiaires, pourtant leurs collègues, comme des « *acteurs qui jouent un rôle écrit par d'autres, qui croient et qui obéissent* ». En poussant la métaphore, le script serait la maquette de la formation et le formateur, le metteur en scène**. Ce qui n'est pas si loin du chef de chœur de Marie.

En revenant aux concepts organisateurs, nous retenons que, pour les trois formateurs concernés ici, que les **cercles** de Nathalie sont pour les autres aussi leur cercle de la formation, ce sont eux qui la **cadencent**, mais c'est pour en avoir la **maitrise**, voire le contrôle, comme des **enseignants** qu'ils sont et restent dans cette mission. Dans **l'entre-deux** de la commande et des attentes des stagiaires, ils ont choisi la commande et son contenu, dont ils sont convaincus. Cela les amène à une mission de **chevalier**, comme passeurs de l'entre-deux profs/élèves et montreurs de « bonnes pratiques » au bénéfice des élèves.

Pour ces raisons, nous nommons cette première structure conceptuelle de la situation de formation : « **la centration Contenu** ».

#### *1.4.1.1. Appui sur des représentations issues de savoirs, pédagogiques ou didactiques, pragmatiques ou pragmatisés pour une conception behavioriste de la formation*

Les représentations, sur lesquelles s'appuie les formateurs de ce groupe, ont en commun de provenir de leurs expériences, entre autres d'enseignants qui savent « monter » un cours mais aussi, de leurs fréquentations des travaux de recherches pédagogiques, et selon le cas didactiques, qu'ils ont mis en œuvre dans leurs pratiques d'enseignants. C'est un sachant qui montre les savoirs à des stagiaires considérés le plus souvent comme des élèves. Or, il n'a pas ici le pouvoir du stylo rouge, celui de l'évaluateur, du noteur ; ce qu'il contrebalance en verrouillant (Henri), en cherchant la connivence (Marie) ou en interprétant selon ses propres réactions (Nathalie), autant de stratégies de maitrise et de contrôle, pouvant provoquer malaise voire tensions.

[11] Notre prise de note de l'intervention de René Bagorski, lors de la 2e table ronde « La formation : « Une chaîne de services dont les enjeux se situent en dehors d'elle » », colloque en hommage à Pierre Caspar, CNAM, le 18 mars 2022.

Par ailleurs, autant des travaux de recherches sur les processus d'enseignement-apprentissage sont connus, autant ces formateurs sont peu armés en termes de savoirs sur la formation des adultes.

Très surprenant encore, c'est que, bien que convaincus par un enseignement constructiviste, leur conception de la formation, sur ces bases, devient behavioriste : à partir de la commande, le thème est découpé en sous objectifs qui comportent une mise en réflexion, possiblement d'inspiration socio-constructiviste, suivie d'apports puis de mise en application. C'est ce que nous voyons plus en détail maintenant.

#### *1.4.1.2. Stratégies attendues : Pilotage et Facilitation éventuelle*

Comme ils vont devoir déstabiliser leurs collègues (Marie et Henri) ou à tout le moins partir sur autre chose que leurs demandes (Nathalie), les stratégies des trois formateurs reposent sur ces inférences, sous-tendues par une volonté de maitrise. Ils doivent ainsi : Établir la relation ; Ancrer un climat positif ; ; Partager une culture commune dont ils sont convaincus ; (Faire) prendre en compte les élèves ; Être « légitime » ; Se soucier du service ; S'installer comme formateur ; Organiser le temps, l'espace et les interactions ; Faire avancer le stage ; Adapter ou s'adapter de manière minimaliste, selon le contexte ; Être observateurs, attentifs et vigilants.

Nathalie, Marie et Henri s'appuient sur les apports théoriques pédagogiques/didactiques pour demander ensuite aux stagiaires de les utiliser dans une transformation de leurs pratiques ; ils imposent un programme de formation pour faire passer les évolutions des pratiques dont ils sont convaincus ; ils utilisent les travaux de recherche pédagogiques/didactiques comme des *a priori*, qui justifient la formation ; ils conçoivent une maquette réplicable, minutée et peu, voire non, négociable. À charge pour les stagiaires de voir, à la fin, si leurs attentes ont été comblées, alors même que tous les trois s'en enquièrent en début de formation, sans que cela ne change grand-chose à leur programmation de la formation. Ils arrivent très tôt et ont à cœur de préparer la salle et le matériel ; ils se présentent de manière détaillée et donnent leurs adresses académiques aux stagiaires pour pouvoir prolonger la formation si besoin. Autant de stratégies communes qui signe une volonté de maitrise et de contrôle sur la situation. Nous remarquons, par ailleurs, que ces stratégies sont des stratégies d'enseignants, comme celles décrites par Roland Goigoux, professeur en sciences de l'éducation, avec ses cinq focales. Nous y reviendrons. Les conséquences en sont des moments de crispation, voire de tensions fortes. Pour essayer de réduire celles-ci au maximum, Marie et Nathalie usent de stratégies de Facilitation, et Henri quant à lui, met en place, en plus, une série de stratégies de protection de lui-même.

### 1.4.2. Caractérisation de la deuxième structure conceptuelle centrée Métier : des stagiaires auteurs d'eux-mêmes

Concernant les concepts organisateurs communs, nous retenons que pour René, les **cercles** de Nathalie concernent plutôt les cercles des personnes singulières du côté de leurs vécus professionnels et le cercle « ouvert » d'un groupe de personnes qui font le même métier ; s'il **cadence** la formation, c'est pour organiser un espace-temps ouvert, pour les stagiaires, dans **l'entre-deux** de la commande, de leurs questions et de leurs solutions ; s'il est **chevalier**, c'est au service des stagiaires, pour faire sortir des arrière-fonds qui peuvent les mettre en souffrance ; c'est en tant que pair-**enseignant** qu'il se met en jeu. Pour ces raisons, nous nommons cette deuxième structure conceptuelle de la situation de formation : « **la centration Métier** ». En faisant appel à Ricoeur (ibid.), nous pouvons voir que René considère **les stagiaires non comme ses acteurs mais comme des auteurs d'eux-mêmes**.

#### *1.4.2.1. Appui sur des représentations issues de savoirs pragmatiques ou pragmatisés sur la formation continue*

Les représentations, sur lesquelles il s'appuie, proviennent d'une formation de formateurs organisée par les IPR de son académie. Dans celle-ci, il a eu l'occasion de transformer sa vision d'enseignant. Les stagiaires ne sont plus des élèves mais des experts de leurs pratiques. Les savoirs savants ne sont plus des *a priori* mais viennent éclairer les expériences et les questions de chacun. Il n'est plus le sachant, mais celui qui permet les partages de pratiques et leur analyse aux lueurs des recherches pour une **co-construction de possibles, dans les perspectives professionnelles de chacun** ; il s'implique d'ailleurs dans cette co-construction.

#### *1.4.2.2. Stratégies attendues : Médiation et Facilitation*

Les stratégies de René sont plutôt sous-tendues par la volonté de **mettre le métier au travail** à partir d'inférences comme :

- Baliser l'espace et le temps
- Entrer dans la formation ensemble, comme des pairs
- Laisser de la place et du temps aux stagiaires comme des adultes autonomes, responsables et auteurs d'eux-mêmes
- Susciter leur prise de risque de la confiance et de l'engagement dans les dispositifs inhabituels qu'il propose
- Faire parler les pratiques, articuler collectif et individuel, éclairer par les recherches

René s'appuie sur l'expertise des stagiaires pour créer un espace-temps où chacun peut développer son pouvoir d'agir (se transformer) ; il tisse plusieurs dispositifs qu'il inscrit dans un système complexe : un dispositif pour articuler individuel et collectif (exemple des rôles ou de la co-construction de l'espace) ; un dispositif pour faire émerger les arrière-fonds (question sans réponse et témoignage de pratique qui fonctionne) ; deux dispositifs pour faire travail le métier et co-construire des possibles (marché de connaissance ; éclairage par recherches). Ainsi, il balise (cadence) le temps et l'espace pour laisser la place au travail sur le métier dans

une dynamique de questionnement ; il fait entrer par des questions, toutes valables, des stagiaires, éclairées d'abord par des solutions proposées par certains et discutées en petits groupes, puis par des travaux de recherches à leur tour questionnés. Cela demande beaucoup d'agilité et d'être armés sur le plan des savoirs. Les tensions viennent de l'environnement et sont, considérées comme l'expression d'arrière-fonds du travail, à mettre au travail dans le groupe. De plus, l'idée de simultanéité des actions des pairs, qui vont vivre et coconstruire ensemble est attestée par les occurrences des pronoms : René est plus facilement dans l'emploi du « Nous » que les trois autres. Nous remarquons que ces stratégies sont ne sont plus celles d'un enseignant. Nous y reviendrons.

## Résumé du chapitre 1

Avec les concepts organisateurs des quatre formateurs, nous avons vu que nous avons identifié des situations différentes qui correspondent à des problèmes à résoudre : la conception du module de formation ; la gestion simultanée de la commande, des collègues et de leurs propres convictions ; l'entrée et le maintien des stagiaires en formation ; la gestion d'une situation similaire à celle de leur métier d'enseignant et qui pourtant n'est pas la même. Nous avons pu également identifier des opérations permettant de les résoudre, actions plutôt, et de remplir leur mission. Nous pensons que ces éléments sont un point de départ de l'identification du champ professionnel conceptuel de la formation continue des enseignants du second degré puisqu'ils répondent à la définition donnée par Pastré (2008a : 68).

Nous avons ensuite complété ce premier résultat par l'identification de deux structures conceptuelles de la formation dans notre contexte, qui toutes deux permettent au formateur de remplir sa mission mais n'ont pas les mêmes conséquences à long terme. En effet, les opérations pour mener à bien leur mission dépendent de leurs représentations. Nous avons repéré des valeurs pour les quatre variables que nous avons choisies. Les valeurs relevées sont données en synthèse dans le tableau 54.

Les quatre formateurs ont des motifs et intentions profonds liés à la reconnaissance réciproque. Ce qui leur fait adopter des stratégies de Facilitation, mais avec des priorités différentes. Au-delà des formes différentes des modules de formation, les schèmes mis au jour montrent que cette diversité provient également de l'organisation mentale de l'activité des formateurs dans cette fonction de formation, appuyée sur la représentation qu'ils ont de la formation. Nous avons vu que, pour trois des formateurs de l'étude, les conceptualisations organisent davantage leur activité autour du bien-être et de l'apprentissage des élèves qu'à ceux des stagiaires en tant que professionnels ; ils cherchent à transmettre des contenus didactiques et/ou pédagogiques pour que les stagiaires transforment leurs pratiques en utilisant pour ce faire des stratégies qui tombent dans le paradigme behavioriste.

Cet éclairage est confirmé par la répartition des approches de la reconnaissance au travail. Nous venons de voir que ce qui différencie les formateurs, tous facilitateurs, c'est l'orientation

de leurs stratégies vers la Médiation, comme René, ou vers le Pilotage, comme Nathalie, Marie et Henri. Ces différences balayent toutes les classes de situations de référence et toutes les catégories basées sur les variables choisies.

De fait, les modèles opératifs montrent des différences importantes dès la conception de la formation, indépendamment de son contexte. D'abord par des visions différentes de la formation, de leurs rôles, des stagiaires et de l'objet de la formation. Nous avons vu aussi qu'un même dispositif peut être proposé dans des situations différentes avec des buts différents.

Par ailleurs, le positionnement des stagiaires, par le formateur, comme sujets auteurs plutôt qu'acteurs crée une grande différence entre les démarches Médiation et Pilotage.

*Tableau 54 : Synthèse des valeurs prises par les variables choisies dans les deux structures conceptuelles de la situation de formation*

| | Motifs profonds | Représentations de | | | Simultanéité | Stratégies | Gestion des tensions |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Soi (rôle) | Public | Objet | | | |
| **Centration Contenu** | Reconnaissance de soi par autrui et par soi pour transformer chacun | Sachant | Collègues comme des élèves ; acteurs dans sa mise en scène | Faire acquérir des techniques professionnelles | Emploi du pronom « Eux » majoritaire | Pilotage : Apports et mises en application dans la maitrise et la contrôle | Réexplique, rassure, recadre, renvoi au groupe ou aux recherches, fuit, rapporte à son fonctionnement, minimise, ignore |
| **Centration Métier** | Reconnaissance d'autrui et d'autrui par les autres pour que chacun se transforme | Maïeuticien | Experts de leurs pratiques et auteurs d'eux-mêmes | Faire trouver du sens au travail, co-construire des règles du métier | Emploi du pronom « Nous » | Médiation : co-construction et éclairage par la recherche, dans l'effacement de soi | Travaille l'arrière-plan |

Ces valeurs des variables choisies, détaillées dans ce chapitre, deviennent autant d'indicateurs (génériques) pour les structures conceptuelles concernées. Nous les avons illustrées lors de la formation *Bulles de chercheur.e.s,* proposée par CY Paris Cergy université et animée par Laurence Bordenave et Guillaume Bonotaux de l'association Stimuli. La planche de BD (figure 52), exagérant les traits comme il est de mise dans cet exercice, est en deux parties. À gauche, le formateur centré Contenu domine les stagiaires, il apporte les savoirs comme un puzzle, laissant la charge de sa reconstitution aux stagiaires. Il n'apprécie pas du tout les mises en question ; les stagiaires peuvent se sentir à l'aise avec ces pratiques qui font écho à de « bons » cours, mais un autre repart avec un sentiment mitigé. Le formateur est épuisé de sa journée. Le formateur de la partie droite, centré Métier, est également épuisé de sa journée, peut-être avec un petit sourire ... Assis parmi ses pairs, il ne vient pas les mains vides mais commence par récolter les questions dans le panier. Les questions circulent et cheminent dans le groupe, chacun commente, argumente, propose des pistes ou points de vigilance. De temps en temps, le formateurs éclaire par des savoirs, questionnés à leur tour. Puis chacun prend le temps, dans sa bulle, de revenir sur la journée ; ils repartent avec le sourire en saluant le groupe qui a permis d'avancer en étayant les réflexions individuelles.

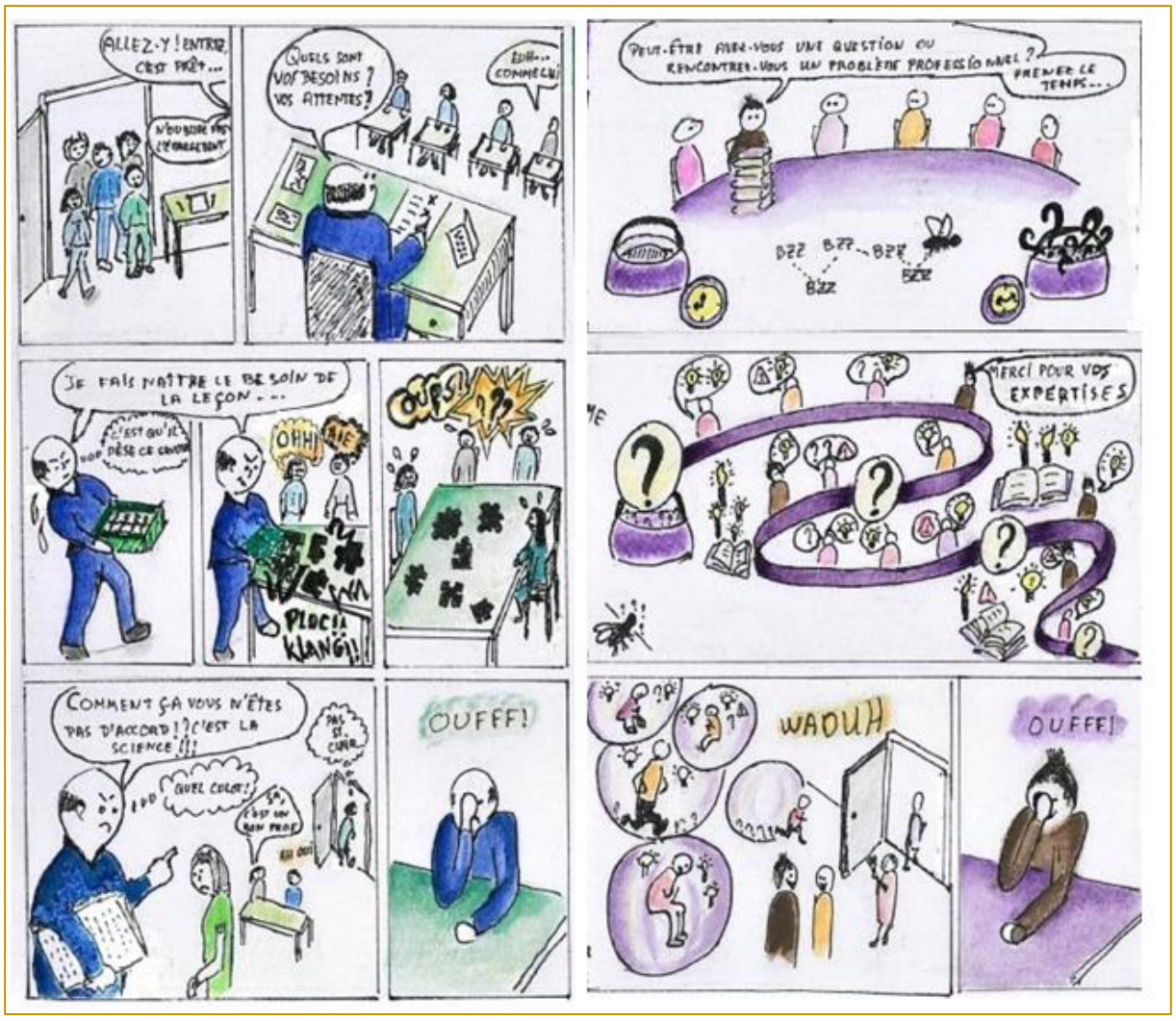



*Figure 52 : Extraits de la planche de BD de vulgarisation de nos résultats, centration Contenu à gauche et centration Métier à droite*

# CHAPITRE 2 – DES PRATIQUES DE FORMATEURS-PAIRS, OBSTACLES OU LEVIERS POUR DE POSSIBLES TRANSFERTS : INTERPRÉTATIONS EN TERMES DE RECONNAISSANCE MUTUELLE ET DE GENÈSES INSTRUMENTALES

*suite au 1e entretien quand je suis repartie chez moi*
*j'espère que j'ai pas grillé un feu mais je pensais qu'à ça tu vois*
*et le 2e entretien c'était vraiment euh ... le*
*cette histoire de ma place dans le groupe en fait voilà*
*et c'est vraiment ce qui m'a le plus on va dire travaillé*
*et donc c'est cet élément là et euh que j'ai surtout ...*
*que j'ai réactivé en quelque sorte dans les formations*
*(Nathalie, EBD, ligne 24)*

## Introduction du chapitre 2

Dans les organisations hors éducation nationale, les formateurs internes sont souvent des experts sachants, choisis parce qu'ils connaissent et maitrisent parfaitement l'objet de leur tâche, geste technique ou autre. Pour autant, la formation professionnelle continue peut souffrir du fait que ces formateurs ne sont pas des pédagogues de métier. On pourrait alors se dire que ce problème n'existe pas avec les formateurs-pairs de notre contexte, enseignants expérimentés.

Or, nous avons vu dans la partie 1 que ce fait ne suffit pas à garantir un transfert de la part des stagiaires dans leurs pratiques. Une première raison peut tenir, de manière probablement cynique, au fait que ce n'est pas leur mission. Il leur est demandé de *« **conduire un processus visant à une évolution des savoirs et des savoir-faire du professionnel** »* (Référentiel, 2015). Il n'y a pas d'obligation de résultat, et il n'y a pas, à notre connaissance, de dispositif institutionnel d'évaluation de ce transfert concernant un développement de compétences professionnelles visées par l'autre référentiel, concernant les enseignants. Mais nous avons vu également que pour nos trois des quatre formateurs cette visée est essentielle et ils cherchent, en fait, à ce que ce transfert existe, alors que l'institution leur demande de le rendre possible.

Nous comprenons qu'au niveau d'une organisation, la légitimité est basée sur un accord avec les normes et les valeurs qui la caractérisent. C'est donc la hiérarchie, porteuse de ces normes et valeurs et de l'évaluation des compétences de la personne, et qui est donc à même de déclarer la légitimité de l'action de cette personne. Dans la partie 1, au paragraphe 1.2.3.3., nous

avons vu que la mission confiée à un formateur reconnait en lui les capacités potentielles de la mener à bien. En acceptant cette mission, le formateur s'en reconnait capable et en accepte la responsabilité : il est légitime.

Or, Ricœur ajoute que se sentir légitime vis-à-vis d'autrui tient à une « *problématique d'identité éthique* » (2004 : 168). La légitimité ressentie vient donc de l'acceptation de la responsabilité « *par la capacité à se tenir comptable de ses actes*. » (idem) Donc, dans un deuxième temps, le formateur doit « faire ses preuves », c'est-à-dire construire sa crédibilité auprès de stagiaires, qui, s'ils acceptent une dissymétrie des rôles, ont des attentes peu conscientisées mais qui reflètent leurs propres représentations de la formation. Nous avons vu que cet engagement du formateur envers les stagiaires, relève de son témoignage du savoir. La crédibilité du formateur porte donc, essentiellement, sur la manière dont les stagiaires accueillent les arguments de son témoignage et donc la manière dont il le fait valoir, en un mot, ses pratiques.

Nous identifions deux points de comparaison des deux centrations Contenu et Métier à ce sujet. Nos interprétations vont porter d'une part sur les postures, au sens de Lameul (2016). Nous verrons que la centration Contenu, en ne recherchant pas la reconnaissance mutuelle, ne construit pas de crédibilité, au contraire de la centration Métier. D'autre part, la deuxième portera sur les possibilités de genèses instrumentales (Rabardel, 2005) suscitées, ou non, par les dispositifs proposés.

## 2.1. Des formateurs aux postures d'enseignants qui peinent à construire une crédibilité en recherchant une reconnaissance réciproque

### 2.1.1. Être légitime par une construction hors la coactivité

Dans la première partie, nous avons vu que Métral, Dejours et Ricoeur, chacun à leur manière, relient cette crédibilité à la forme d'engagement du formateur qui permet, ou non, aux stagiaires de donner crédit à ses actions, celle que nous avons identifiée dans la reconnaissance mutuelle. Les trois formateurs de la centration Contenu nous livrent des clés de leurs représentations à ce sujet.

Henri est persuadé tirer sa légitimité du fait qu'il est encore enseignant. Les exemples et outils qu'il fournit sont testés en classe, hors la formation, et donc supposés utilisables selon un principe de réplicabilité. Mais, celle-ci est à la charge de ses stagiaires. Il les laisse seuls adapter ses exemples à leurs contextes particuliers, ne revenant que pour répondre à des questions qu'ils sont supposés se poser. Il nous semble que la crédibilité porte ici sur les exemples et outils apportés par Henri. Testés en classe, ils sont très probablement robustes dans son propre contexte. Mais nous comprenons qu'ils peuvent laisser des stagiaires dubitatifs. Par ailleurs, Henri explique qu'il a choisi ce type de fonctionnement après l'avoir vécu lui-même

comme stagiaire et au vu des changements que cela a occasionné dans ses pratiques d'enseignant.

Marie, quant à elle, pense que le temps du repas partagé, hors les murs, confirme sa légitimité. Elle semble lier celle-ci à la connivence qu'elle cherche à installer dès l'accueil avec les stagiaires. Ce qui nous semble cohérent puisqu'elle sait qu'elle va déconstruire leurs pratiques. Elle doit leur inspirer suffisamment confiance pour le faire dans une ambiance restant assez sereine. Pour cela, elle s'appuie sur des stagiaires dont elle connait le dynamisme et régule les tensions selon les personnes.

A un moindre degré, mais peut-être à cause du thème de la formation, c'est ce qui se passe pour Nathalie puisqu'elle ne semble pas pouvoir imaginer commencer par ce que demandent les stagiaires mais impose, comme les deux autres, sa représentation de l'apprentissage. La brioche amenée le deuxième jour par une stagiaire ne nous parait pas être un gage de crédibilité mais plutôt de satisfaction.

Le premier pose son exemple en principe de crédibilité, la seconde pense qu'elle l'assure par la connivence et la troisième semble la confondre avec la satisfaction. Pour aucun d'eux, la question de la construction de leur crédibilité vis-à-vis des stagiaires ne se pose en termes de reconnaissance mutuelle.

Il est alors assez logique qu'ils rencontrent une certaine difficulté à se situer vis-à-vis de pairs.

### 2.1.2. Être pair et avoir de la difficulté à se situer

Contrairement aux Conseillers pédagogiques de circonscription du primaire, les formateurs gardent tout ou partie de leurs cours. Dans le second degré, un formateur reste un professeur de sa discipline, il est donc fondamentalement pair des stagiaires : le formateur en FCESD est donc avant tout un enseignant, c'est son métier et les stagiaires sont ses pairs, ce qui pourrait les emmener vers la reconnaissance mutuelle. Nous voyons comment chaque formateur utilise ce fait dans ce qu'il a déclaré.

Marie explique être *un peu tendue dans le départ, c'est parce que j'ai toujours une petite gêne, vu que ce sont des collègues, de transmettre des choses ; j'ai toujours peur qu'ils s'imaginent que je me mets au-dessus d'eux (EA-CDP : 134 et 136).* Cette phrase illustre bien une difficulté à se situer lorsque l'on se retrouve devant des collèges pour leur transmettre de « bonnes pratiques ».

Quand Nathalie dit aux stagiaires qu'elle est « enseignante comme eux » pour leur proposer le tutoiement. Nous notons qu'elle ne dit pas « Nous sommes tous des enseignants. » Nous comprenons qu'elle se représente comme à distance avec les stagiaires. De plus, Marie et elle vont voir s'assoir à la table des stagiaires lors de travaux en petits groupe, comme elles le font en classe, précise Nathalie. Elles revendiquent le fait d'être ainsi « *à leur niveau* », ce qui semble sous-entendre qu'autrement elles ne le sont pas. Et quand elle cherche à préciser, Marie n'utilise toujours pas de « Nous » mais « ils » alors qu'elle est parmi eux (EA-CDP: 201-203) :

« Marie : *Oui et pour partager ... parce que par contre quand on est en collectif ...moi je suis debout et eux ils sont assis mais*
Chercheure : *d'accord ... donc cette position elle indique des choses pour toi (oui) cette position debout assise/ c'est pas la même chose pour toi c'est pas au même moment*
Marie : *C'est pas anodin ben non ... non ... non ... maintenant quand y a un cadre théorique que tu passes un peu en diapo mais c'est toi qui fais de l'apport là tu vois ... alors que là c'est un moment où **ils** sont en échange c'est des moments de réflexion où **ils** peuvent vraiment ... partager* »

Henri se voit avec de multiples casquettes *et j'ai dû bien distinguer mes casquettes ... là c'est le formateur qui parle là c'est le prof qui parle là c'est le militant qui parle là c'est le papa qui parle que j'ai appris aussi à distinguer (...) là en pause c'est plus le formateur c'est le militant qui prend la place (...) la posture est différente il me semble ... au début je mélangeais trop tout ça et ... ça faisait partisan ou ça faisait dogmatique (EDE : 139, 143)* Mais aucune de ses casquettes ne fait référence au fait qu'ils sont pairs, ou collègues comme il tient à les nommer dans les entretiens.

Nathalie, Marie et Henri font souvent le lien avec ce métier d'enseignant « c*'est comme avec les élèves ; comme en classe »* reviennent systématiquement dans leurs discours.

C'est aussi le cas avec la Salle des professeurs pour Nathalie. Nous en avons une illustration dans le passage de l'EDE où elle raconte sa décision de proposer le tutoiement au groupe. Son éducation la pousse à vouvoyer quand elle ne connait pas, mais son expérience de la salle des professeurs lui dicte de tutoyer les stagiaires collègues.

Mais l'exemple le plus parlant est sans doute la conception qu'a Henri de l'isomorphisme : *... ben là on est un peu en isomorphie ... je leur dis là vous allez vivre des dispositifs tels que vous pourrez ... parce qu'il faut bien amener du réel en formation (EDE : 74).* Il s'engage donc en leur montrant son réel d'enseignant, une face exemplaire : même diaporama au début, outils utilisés en classe, même cadre enfantin, dispositifs prétextes pour démontrer et mettre en cause leurs supposées pratiques.

En ce qui concerne Nathalie et Marie. Dès l'accueil, elles agissent pour que les stagiaires se sentent à l'aise : préparation de la salle, temps d'accueil-café, ambiance conviviale jusqu'à la connivence pour Marie, propositions pour ne pas heurter. Nathalie se charge d'emmener les petits groupes à leur place pour ne pas perdre de temps ; comme Henri, elles donnent leur adresse mail, au cas où ; mais quand le stage démarre, Marie recadre un stagiaire qui fait une demande qu'elle considère comme incompatible avec son propre projet pour eux et Nathalie ne lâche pas le petit groupe qui n'arrive pas à entrer dans son dispositif. Elles savent ce qui est bon pour eux, c'est-à-dire ce qu'elles apportent ou proposent.

Pour ces trois formateurs, le jugement leur appartient, comme un enseignant avec ses élèves. Par exemple, Henri annonce dès la fin du premier dispositif : *Oui je leur dis précisément oui j'ai pu évaluer ... euh votre capacité à travailler ensemble j'ai pu évaluer qui s'investissait dans l'activité et qui restait en retrait ... j'ai pu évaluer votre ponctualité je sais qu'il y en a qui sont*

*arrivés très en retard par exemple ... (EDE : 68)* puis, il se souvient qu'il n'a pas à porter de jugement, tout en semblant le regretter : *il va y avoir une deuxième journée ... maintenant quelles sont les conclusions que j'en tire ... est-ce que je dois penser que ceux qui sont arrivés avec un quart d'heure de retard euh sont des personnes qui ne sont pas sérieuses ... mais peut-être qu'ils ont des bonnes raisons d'être en retard ... ça ne me regarde pas mais ça va être pareil qu'avec mes élèves ... c'est-à-dire que si ça se reproduit plusieurs fois là je vais essayer de comprendre pour quelles raisons mais sinon ça leur appartient ... je n'ai pas à porter de jugement* il a néanmoins lancé un avertissement : *Et comme je leur ai dit que je les avais évalués ... j'ai fait passer un message l'heure est importante donc* (EDE : 106).

Marie, quant à elle, se montre outrée par le système d'évaluation des formations mis en place dans son académie : *on te dit dans les compétences du formateur on parle toujours de l'évaluation des dispositifs c'est bien gentil mais personne ne dit comment … ils n'en savent rien ça c'est bien évident qu'ils n'en savent rien ... Ça se limite aujourd'hui au questionnaire de la DAFOR avez-vous été satisfait de la formation du temps du contenu etc. (…) et moi je trouve ça pitoyable et même dangereux parce que en aucun cas on ne demande l'avis du formateur (…) on ne cherche pas du tout à savoir qui est la personne pourquoi elle est venue à cette formation ... dans quel objectif etc. etc. y a rien y a rien c'est vraiment stupide ce truc on a... on a l'impression d'un produit de supermarché de l'évaluation d'un produit de supermarché.*

La posture d'enseignant adoptée par ces trois formateurs ne leur permet pas d'accepter facilement le risque de jugements négatifs à chaud, et l'on comprend l'importance, vis-à-vis des instances, que les stagiaires ressortent satisfaits, quel que soit le réel impact de la formation sur leurs pratiques. Peu importe s'il faut pour cela « serrer les dents » quand des stagiaires partent en avance : *ça m'horripile ils commencent à ranger leurs affaires ils font comme ci comme ça ... et moi je leur dis gentiment au revoir à bientôt te revoir à haute voix C. fait la même chose j'ai dit/ à la prochaine fois prochaine fois on vous envoie un petit mail n'oubliez pas de faire vos fiches-outils voilà (EDE : 288).*

D'autre part et corollairement, l'étude montre que le choix des déroulements pour transférer ces savoirs se fait sans une réflexion approfondie sur l'effet qu'ils peuvent avoir sur les stagiaires.

### 2.1.3. Mettre en œuvre des dispositifs sans tenir compte des effets sur les personnes

Une troisième mise en relief de l'étude concerne les mises en œuvre des tâches. Les formes de mise en œuvre des tâches en situation ont en commun de ne pas sembler avoir été assez examinées, quant à leurs répercussions pour les personnes des stagiaires et pour leurs développements possibles.

En effet, ces formateurs de l'étude utilisent plusieurs formes de mise en œuvre : soit ils prodiguent des séances « activités-cours-exercices » venant de la pédagogie par objectifs, alors qu'ils devraient savoir que ce paradigme est largement mis en cause dans le cadre du

processus enseignement-apprentissage ; soit ils montrent des outils concrets à utiliser dès le lendemain, et nous pouvons nous demander la part de volonté de séduction dans ce choix ; soit ils proposent des simulations, comme ici un jeu de rôles ou du théâtre-forum et semblent soit les prendre pour des jeux soit découvrir que cela peut poser problème à certains ; soit ils leur font vivre des dispositifs d'inspiration « socio-constructivistes » comme à leurs élèves, là encore dans l'idée de transmission d'un dispositif d'apprentissage. Or, celle-ci concerne ici une clarification de vocabulaire, dont on peut se demander en quoi elle peut nécessiter ce type de dispositif.

Les concepts sous-jacents de toutes ces mises en œuvre nous posent question. Prenons le cas de l'isomorphisme. Le principe est défini par l'un des spécialistes de la psychanalyse des groupes, René Kaës (1976, 1993, 2005). En tant que *modalité de l'appareillage des psychés dans le groupe,*

> *Le mode isomorphique établit une correspondance imaginaire globale entre l'espace du groupe et l'espace intrapsychique : il fonctionne sur le mode de la métonymie (un pour tous, tous pour un). Dans ce type d'appareillage fixe, gelé, tout ce qui survient dans un espace est vécu comme arrivant identiquement dans l'autre : tout ce qui arrive du dedans arrive aussi du dehors. Nous sommes dans un régime de pure spécularité des espaces, de co-inhérence entre les groupes internes et le groupe intersubjectif. Cette modalité caractérise le régime psychique dans les groupes. (Kaes, 2005 : 22)*

Sans entrer dans les détails de ce cadre théorique qui n'est pas le nôtre et que nous ne maitrisons pas, nous retenons que faire vivre des situations dans ce mode expose les participants à de l'infantilisation : les vivre en tant qu'élève, à la place de l'élève, avec ses perceptions, ses ressentis, ses émotions et ses représentations, voire à revivre des situations vécues (Errant, 2000). Une fois plongés dans ce vécu en tant qu'élève, rien ne dit que les participants pourront utiliser ce dispositif en tant qu'enseignants. Leur demander ce que l'on peut en faire en classe ensuite n'est qu'une petite partie du débrief de méta-analyse en tant que

> *« temps qui accueille l'expression des sentiments éprouvés et émotions partagées pendant l'analyse de la situation. (...) En effet, un mouvement d'ouverture et de dégagement est conduit à ce moment-là, dans un projet de transformation sans anticiper sur l'objet même du déplacement. » (Clerc et Agogué, 2019 : 68)*

Nous avons vu que l'un des formateurs utilise « presque de l'isomorphie » et Henri explique (EA-CDP : 32, 36, 38) :

*alors c'est pas le principe de l'isomorphie mais presque c'est presque l'isomorphie à part que j'essaye de faire vivre aux personnes ce que leurs élèves/ un petit peu le dispositif tel que leurs élèves pourraient le vivre en classe en l'adaptant au fait que ce sont des adultes donc je fais pas/ c'est pas exactement l'activité que les élèves vont faire*

*l'isomorphie je leur fais vivre ce que je fais vivre aux élèves la même activité tandis que là ... tandis que là je l'adapte au fait que ce sont des adultes c'est pas un copié-collé exact quoi le contenu est adapté au fait que, eux sont des enseignants*

*alors je vais essayer de prendre un exemple précis je les mets en groupe pour créer un conflit cognitif et je vois que c'est la pagaille en groupe qu'il y a du bruit mais je vais aller introduire des cartes ... des cartes de rôle par exemple la carte de référent de la parole le référent du/ le*

*référent de la trace écrite etc. tu vois tel que j'aurais pu le faire avec mes élèves mais il faut que je tienne compte aussi du fait que ce sont des enseignants qu'ils trouvent pas ça trop infantilisant donc je vais avoir un temps avec eux après de verbalisation de ce qui s'est passé/ à quoi pourrait servir ces cartes avec vos élèves ... quel moment on pourrait les donner ... et ... et ça c'est pas quelque chose que je fais avec mes élèves du moins pas de cette façon-là*

Or, ce n'est pas le dispositif lui-même qui est adapté à des adultes mais juste un temps de questionnement sur un outil utilisé, loin d'un débriefing rétrospectif, qui est proposé. Il n'est pas dit que ces interrogations donnent lieu à une méta-analyse d'une part sur les ressentis et d'autre part sur le vécu du métier. Nous n'aurons pas plus d'explications à part (EBD : 79) *Bah y'a moi devant eux et puis eux en classe ... Parce qu'après ça allait être eux en classe ce qu'ils allaient en faire de retour en classe (...) quand ils vont revenir dans leur classe bah ils ont pas les mêmes élèves que moi ils ont pas la même réputation que moi ils ont pas créé la même relation.*

Autre exemple, le jeu de rôles pour lequel un autre formateur s'interroge : *je sens que euh c'est un ... une modalité de formation qui ne qui n'est pas évidente parce que c'est aussi euh entrer dans là dans un personnage mais c'est aussi quelque part se mettre à nu se découvrir autrement c'est aussi euh montrer d'autres aspects de soi-même sur lesquels on n'est pas forcément à l'aise on a pas envie de se montrer en formation pas à l'aise mal à l'aise avec des gens avec qui on travaille tous les jours ... pas sûr pas sûr du tout ... et puis à côté de ça y en a d'autres qui sont extrêmement à l'aise qui sont peut-être joueurs à la base j'en sais rien ... alors ça interroge après sur le jeu de rôle ... en formation (Nathalie, EDE : 300).* Soulagé d'avoir obtenu la participation de stagiaires réticents, il se pose des questions, sans pour autant décider de ne pas l'utiliser, ou d'en prévoir d'autres modalités.

Un autre explique candidement, donnant l'impression d'un amusement : *on a fait un peu de théâtre forum ça c'était sympa on a fait un peu de euh c'était sur la relation aux parents alors on a simulé des entretiens ... Je leur ai montré quelques techniques de communication.*

Nous sommes ici loin de la pédagogie expérientielle. Pierre de Visscher, didacticien de sciences physiques, fait référence au travail de John Dewey en philosophie pragmatique. Celui-ci considère que l'idée et le fait sont indissociables et par suite que seule l'expérience peut prendre signification. Il s'agit donc de créer l'espace de la formation où :

> *« les participants ont la double possibilité d'une perception réciproque et d'une interaction effective directe avec chacun des autres. À partir de ce sort commun expériencié, les échanges interindividuels induisent des relations tant cognitives qu'affectives, une interdépendance des membres, une solidarité, la constitution de normes et croyances spécifiques, de signaux, de rites et codes propres. » (de Visscher, 2013 : 105)*

Certes, ces trois formateurs de l'étude sont attentifs à la création d'un groupe et adeptes du travail en petit groupe. Pour Jacky Beillerot (1999/2011), professeur en sciences de l'éducation à Paris X, un groupe est un ensemble de personnes entrant en interaction dans un contexte donné et poursuivant des buts communs. Ce qui n'est pas le cas en début de formation, où chacun arrive avec son projet. La collection d'individus qui se retrouvent dans une formation

d'enseignant du second degré n'est pas un groupe au départ. Il pourra le devenir si chacun arrive à s'identifier sur des valeurs communes, des objets communs. L'idée d'espace groupal d'Anzieu permet *« l'édification d'idéaux communs et celle d'une enveloppe formant un contenant et un intermédiaire entre le groupe et l'extérieur, entre les sujets et le groupe* » (Kaës, 2010 : 20). Par ailleurs, le sociologue Mucchielli (1967/2000 : 22-23) parle de dynamique d'un groupe pour exprimer que celui-ci permet d'établir des relations entre ses membres, qu'il influence leurs comportements, qu'il évolue dans le temps, en particulier au niveau du *« vécu groupal* ». Ainsi, Beillerot (ibid.) explique que, pour Lewin, les forces au sein d'un groupe s'équilibrent naturellement et contribuent à sa dynamique.

Or, nous avons du mal à retrouver ces idées dans les petits groupes des dispositifs décrits par ces trois formateurs. L'un s'en sert comme appui pour se rassurer, un autre comme passage obligé du thème de la formation. La tâche demandée peut aussi bien concerner un entrainement technique qu'un travail ou une réflexion individuelle, comme il peut s'agir d'une mise en commun de points de vue avec l'objectif caché « *qu'ils ne soient pas d'accord et de mettre la pagaille pour créer le besoin des apports théoriques ».*

### 2.1.4. Avoir des convictions didactiques/pédagogiques fortes et étayées : transmettre des « bonnes pratiques »

Ce que cette étude met en relief également, c'est que l'objet des tâches, qui devrait concerner le métier d'enseignant, est en fait détourné vers le processus d'enseignement-apprentissage par ces trois formateurs de la centration Contenu**.** D'ailleurs, plusieurs formateurs déplorent le manque de connaissances des stagiaires sur ce point. Ce déplacement conduit les trois formateurs à concevoir leurs déroulements, et à gérer ceux-ci, autour de ce processus. Nous posons que cela est dû, en partie, au fait que ces formateurs sont eux-mêmes des enseignants particulièrement attentifs à ces enjeux. Ils sont au fait des différents processus d'enseignement-apprentissage ; ils ont acquis des savoirs solides en didactique et/ou en pédagogie ; ils testent ces derniers avec leurs élèves, voire ils collectionnent des exemples concrets dans d'autres disciplines que la leur.

Le fait de chercher essentiellement l'amélioration du service aux élèves ne parait pas un problème en soi, au contraire. Par contre, notre étude montre qu'ils n'ont que très peu de savoirs sur l'apprentissage des adultes, qu'ils tiennent peu compte de la professionnalité déjà acquise des stagiaires. Il apparait que les connaissances qu'ils pourraient avoir à ce sujet ne passent pas dans leurs pratiques de formation, soit elles restent à un niveau très superficiel, soit elles sont utilisées pour renvoyer aux stagiaires leur manque de réceptivité aux apports du formateur.

En mettant le processus d'enseignement-apprentissage au centre de la conception de la formation, tout se passe comme s'ils se trompaient de cible. L'interprétation par cinq dimensions de la reconnaissance, puis par les démarches de la reconnaissance, met en avant cette organisation de leurs schèmes. Pour les trois formateurs dont les pratiques ont une centration

Contenu, tout ce passe comme s'ils voulaient transmettre leurs convictions pédagogiques : « *c'est vraiment un sujet sur lequel je crois ; je crois vraiment ce que j'essaie de porter* » dit l'un d'eux. Mais ils le font sans réellement tenir compte de la professionnalité du public en face d'eux d'une part, ni des enjeux psychiques qu'ils mettent en jeu. Ce sont eux qui décident des objectifs et sous-objectifs, des tâches et des sous-tâches. Ils ne paraissent pas se rendre compte que dans ces cas, ils proposent d'acquérir des capacités professionnelles, « bonnes pratiques » venant de l'institution ou de leurs convictions professionnelles personnelles forgées sur des recherches de mises en apprentissage des élèves.

Il nous semble qu'il y a là un paradoxe qui pousse le formateur concerné à : en faire une affaire de respect envers lui quand des stagiaires arrivent en retard ou partent en avance ; penser que des stagiaires qui posent des questions ou ne participent pas, *sont en posture de refus,* comme des gamins ; poser un cadre d'école primaire – *on s'écoute et on ne se moque pas* ; s'imaginer que des stagiaires, titulaires d'un « bac+ 5 » ne comprennent pas le mot « déambulez » ; s'abriter derrière un bouclier de savoirs de recherches, sans tenir compte du fait que toute recherche peut être soumise à confrontation ; fonctionner sur un mode d'a priori – *untel n'y arrivera pas, l'autre va encore procrastiner ; fuir les confrontations d'idées de peur des conflits de personnes* ; imposer des passages obligés dans le déroulement. Nous avons aussi relevé que, quand il a peur d'être trop directif, un des formateurs tombe dans l'excès inverse d'un laisser-faire qui ne débouche pas sur le résultat attendu. Un autre s'en va, laissant les stagiaires seuls avec un travail à faire quand il estime avoir rempli son rôle de pilote. En un mot, en arriver parfois à des attitudes qui nous semblent montrer à la fois le paradoxe de la situation et les certitudes qui les animent, en particulier quand la représentation de l'accompagnement est de faire avancer le stage de A à B.: « *c'est difficile d'accompagner des gens quand pour plein de raisons qui les concernent, on va dire ça comme ça, quand parfois les gens ne veulent, ou ne peuvent pas être accompagnés à ce moment-là en fait*. »

D'autant qu'ils ont, tous les trois, le sentiment que la durée très courte des formations ne leur permet pas de transmettre, de manière efficace, ce qu'ils auraient voulu. Cela occasionne beaucoup de frustration : « ... *j'imagine que certains ont continué d'autres ont abandonné mais j'ai pas de leurs nouvelles ça c'est frustrant* ». Ils déplorent ainsi le fait de ne pas être tout puissants.

Nous remarquons qu'aucun d'eux ne met en question le principe même de la transmission de ces « bonnes pratiques » et que chacun semble trouver de bonnes raisons pour expliquer que cela ne fonctionne pas aussi bien que ça le devrait d'après eux : les tensions nous semblent inhérentes à cette centration Contenu, quelles que soient les situations de stage.

### 2.1.5. Jouer le « eux » contre « moi », sans « nous » : des tensions peu évitables

Les tensions en formation ne sont pas toutes négatives. Celles qui déstabilisent le système de représentations permettent leur recomposition par l'intégration de savoirs scientifiques

(Piaget). Nous pourrions citer en exemple le dispositif d'Henri sur le travail en groupe s'il ne s'agissait ici d'un dispositif que nous avons qualifié de prétexte. Henri cherche en fait à préciser du vocabulaire en différenciant les termes associés à la coopération. Or, les représentations « encapsulées » des stagiaires qui poseraient problème ne nous paraissent pas tenir à la différence entre « travail de groupe » et « travail en groupe », qui nous semble ne nécessiter que de se mettre d'accord sur les définitions des deux. Pour lui, qui se réfère souvent aux travaux de Bucheton, on aurait pu s'attendre à un dispositif sur les représentations des postures, sauf qu'il ne se sent pas prêt à « lâcher-prise ». Henri se rend d'ailleurs compte que son dispositif n'a pas l'effet escompté puisqu'il se sent obligé, pour *faire naitre le besoin de la leçon* (sic), de *mettre la pagaille* dans la tête de chacun. Il revient alors à un apprentissage explicite :

> *À cet égard, Richardson (1996) fait remarquer que les connaissances psychopédagogiques instituées sont présentées aux futurs enseignants selon un processus d'apprentissage explicite, alors que leurs croyances initiales sont de nature implicite, sédimentées depuis l'enfance par la conjonction d'apprentissages vicariants et d'interactions verbales au cours desquelles les croyances psychopédagogiques de sens commun sont renforcées. (Crahay et al., 2010, p.108)*

Ainsi, les formations centrées Contenu supposent d'une part que la connaissance de savoirs scientifiques, suffit en elle-même à provoquer un changement de représentations, que les stagiaires vont s'empresser de s'en inspirer dans leurs actions pédagogiques. Et d'autre part, que ces savoirs, issus de recherches empiriques, sont bien généralisables. Or Crahay et al. s'interrogent sur la validité de certains de ces résultats, utilisés en formation sans en rappeler la méthodologie. Ils forment à leur tour le socle des convictions pédagogique des formateurs et l'on comprend les tensions entres les représentations de « eux » et les représentations de « moi » qui excluent de fait le « nous ».

Sans compter que l'usage du paradigme behavioriste pour transmettre ses « bonnes pratiques » à des pairs n'est pas sans risques. Henri dit les tensions des formations obligatoires, à prescription, lors des réformes : « *tu prends des coups, tu vas sur les formations sur des sujets sensibles comme l'évaluation, tu prends des coups ; bon faut faire attention (…) j'ai eu pris des coups dans mes formations et surtout sur l'évaluation ; ces formations-là elles sont dures et la formation des réformes, que j'ai accompagné la réforme du collège, waouh là j'ai eu pris des coups ; du coup, c'est une façon pour moi de poser des limites quelque part.* » (EDE : 145) Son réflexe est donc de se protéger, comme nous l'avons vu et cela engendre d'autres tensions.

On pourrait croire que ces tensions n'existent pas dans les formations à inscription basée sur le volontariat. Mais là, ce sont d'autres mécanismes qui se mettent en place. Par exemple, l'engagement du stagiaire dans une FIL peut être considérée comme une contrainte pour lui. Même s'il est volontaire, sa présence est une obligation, car le stagiaire ne peut pas en sortir sans que cela ne lui coûte en termes de position et de statut par rapport à ses collègues (Kaddouri, ibid.). C'est peut-être ce qui se passe quand le stagiaire en colère décide de rester dans la formation de Nathalie lorsqu'elle lui met le marché en main : *j'ai en mémoire sur un autre stage comme ça quelqu'un qui... à la fin de la matinée enfin à la fin de la demi matinée, ben lui il était juste pas dans le cercle, il a été très violent et ... et ... ça a été terrible (EA-CDP)*

Mais, nous y retrouvons aussi le cas de cette enseignante de lycée qui craint qu'une pratique ne soit ressentie comme infantilisante par ses élèves et qui n'insiste pas lorsqu'Henri lui répond qu'il a présenté cet outil aux cadres de l'académie avec succès : comment résister à cet argument ? Plus généralement, toute prise de risque du stagiaire est source potentielle de remaniement des places dans le groupe et enjeu de présentation de l'image de soi (Goffman, ibid.). Jugée par le formateur et sous le regard des autres, cette enseignante ne peut que s'incliner et le cours des choses continuer. Ce que le formateur interprète comme une victoire contre elle, qui l'autorise à poursuivre dans cette voie. Là encore, il donne une leçon et un avertissement au reste des stagiaires.

Florence Giust-Desprairies, psychosociologue clinicienne, nous met pourtant en garde. Le comportementalisme débouche sur une impasse communicationnelle :

> *La rationalité instrumentale et comportementale se constitue, en effet, comme un invariant (elle est naturalisée), ce qui a pour conséquence de poser un point aveugle compromettant les échanges, d'empêcher l'exploration et la compréhension des différents registres constitutifs de la réalité sociale dans leurs logiques propres et dans leurs connexions. Car ce qui se pose d'emblée comme un invariant empêche que se tissent d'autres significations qui ne peuvent être ni reçues ni même être formées dans un contexte qui scelle ainsi la question du sens. (2008 : 21)*

C'est justement ce qui nous apparait dans le choix des pronoms : les « eux » dépassent les « nous » pour les formateurs de cette centration. Tout se passe comme si le fait de concevoir la formation **pour eux** engendrait une sorte de sentiment de supériorité pour ces formateurs, à des degrés divers. Ils se perçoivent dans une position de sachant par rapport aux stagiaires puisque leurs convictions se basent sur des résultats de recherche. Ils se donnent le devoir d'emmener les stagiaires de A au B de leurs convictions. Les attitudes des stagiaires peuvent alors être perçues comme des dangers pour la mission que ces formateurs se sont donnés et ils réagissent à leur tour comme nous venons de le voir. Le prix à payer en termes de position dans le groupe est alors élevé pour les stagiaires et ceux-ci préfèrent en rester là.

Par ailleurs, nous avons vu précédemment que les dispositifs proposés sont peu accompagnés au niveau de la protection des personnes des stagiaires. L'exemple de la pagaille, bien que non symptomatique, nous parait révélateur d'un comportement en surplomb qui renforce également un positionnement « moi contre eux » accentué par la jubilation intérieure de les voir se débattre d'une situation qu'il a créée.

Nous faisons appel une nouvelle fois aux travaux de Paul Ricoeur (2004/2005). Sur le plan de la philosophie politique, Ricoeur présente les travaux de Hobbes comme déni de reconnaissance, celle-ci prise au sens de la paix. D'après Ricoeur, pour le philosophe anglais Thomas Hobbes, dans le *Léviathan ou La Matière, la forme et la puissance d'un État ecclésiastique et civil* (1651), les trois passions primitives qui ensemble caractérisent l'état de nature comme « *guerre de tous contre tous* » sont : la compétition (attaquer pour le profit), la défiance (attaquer pour la sécurité), la gloire (attaquer pour la réputation) (2004 : 260). Dans ces propos, Ricoeur voit la conservation de soi comme objet ultime, « *dernier chainon de la chaine vanité-défiance-attaque préventive*. » (idem : 262). Il insiste sur le fait que toute apparence de

réciprocité n'est en fait que recherche de pouvoir, exigeant la soumission, « *précaution entièrement volontaire et souveraine que le calcul commande sous la pression de la peur [de la mort].* » (idem : 265)

Et c'est bien ce qui peut découler d'une démarche comportementaliste portée à l'excès, comme nous l'avons vu.

Le quatrième formateur, celui qui a un score assez élevé dans le positionnement de médiateur, donne peut-être une clé quand il dit : *ça me questionne beaucoup sur cette crédibilité qu'on a abordée un moment donné et je pensais pas que c'était si important que ça et je me rends compte qu'en fait tout tous toutes mes actions sont organisées autour de cette notion-là quoi... et ... et euh ... j'en ai pris conscience et donc quand je dis quand je laisse la place aux autres c'est aussi pour me dire ils ont peut-être des choses plus intéressantes que les miennes ils ont vu des choses que j'ai pas vues donc c'est important qu'ls parlent donc c'est toujours centré autour de la crédibilité de ma crédibilité ... c'est un peu égoïste et puis la crédibilité de mon action et le fait d'en avoir pris conscience je m'en détache un peu maintenant ... si je mettais au fait que en fait je cerne ... euh cette crédibilité si tu veux ils ont le droit aussi de pas aimer quoi ... ils ont ... peut-être il y a des gens qui ont le droit de pas me trouver crédible et le fait de l'avoir explicité ensemble je mets cette notion-là dans comme un élément du processus de la formation (EDB : 84)*

Or, tant Ricoeur qu'Honneth proposent des manières d'agir dans un sens qui contrecarre les passions primitives mortifères, celui de la reconnaissance mutuelle. Adaptée à notre contexte, nous l'avons appelée la centration Métier. Les pratiques de René s'y rattachent.

### 2.1.6. René s'engage comme pair en témoignant du métier et en proposant un étayage par le groupe

René le dit clairement : *la formation, mais c'est comme l'enseignement, c'est une grande machine avec des variables extrêmement différentes les unes des autres qui doivent s'imbriquer les unes aux autres. (EBD : 42)* Mais la comparaison s'arrête là pour lui puisqu'il considère les stagiaires comme *des experts de leurs pratiques.* Il se voit donc comme un pair et ainsi, n'hésite pas à mettre ses propres pratiques en débat.

En tant que pair, il n'a pas besoin de justifier sa place ni de mettre en place des stratégies liées à l'engagement des stagiaires dans des tâches d'apprentissage ; s'il utilise de grands gestes d'ouverture et un peu d'humour, il nous semble que c'est plutôt pour encourager les stagiaires à prendre une place qu'ils ne seraient pas habitués à se voir proposer.

En proposant une organisation cadencée, rassurante, il leur offre la place d'auteurs d'eux-mêmes, libres de participer ou non selon l'endroit où ils en sont et les projets qu'ils ont. Il articule différents rapports aux savoirs mais aussi les espace-temps de réflexions individuelles et collectives. La dynamique de questions, qui viennent d'eux, et les réponses coconstruites,

éclairées par des travaux de recherches, montrent aux stagiaires que le formateur est là pour mettre le métier au travail en étayant par le groupe.

René est sensibilisé par des formations de formateurs au processus de développement professionnel, ces savoirs sont pragmatisés et permettent aux stagiaires de progresser dans leurs réflexions sur les pratiques.

Il n'hésite pas à *lâcher-prise*, ce qui *met à l'épreuve sa possible posture d'expert sur l'objet dans son « rapport au savoir »* (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996, cité par Clerc et Agogué, ibid. : 67). De plus, il propose ainsi aux participants le « *phénomène de co-pensée* » (idem). Ce que recouvre la notion de « *co-présence* » (Giust-Desprairies, 2006 : 168, cité par Cabaret et Beauvais Azzaro, 2018 : 49) qui permet la production de la réflexivité. Il s'y réfère en livrant et en construisant ses idées autour de la formation entre pairs : *je pense aussi que la formation entre pairs c'est aussi partir de l'expertise des uns et des autres pour aller un peu plus loin quoi c'est ça l'objectif quoi (...) ils ont une expertise sur le sur les pratiques de classe sur les programmes sur les dispositifs ou que je propose ou qu'ils mettent en place voilà c'est ça (...) on est typiquement dans un exercice où je cherche la crédibilité de mes pairs parce que j'apprends plein de choses sur ma pratique ... et eux ils s'en rendent compte ... mais j'ai des arguments crédibles à faire valoir à cet enseignant et moi ça me permet de renforcer mon dispositif et de le rendre encore plus crédible ensuite (EBD : 138).*

La crédibilité du formateur est donc ici portée par l'organisation qu'il propose, son cadencement, basé sur deux éléments-clés : sa connaissance des travaux de recherches mais aussi (surtout ?) la place laissée aux stagiaires. Les jugements, dont parle Métral sont ici portés par les stagiaires. Comme ils sont basés sur une reconnaissance mutuelle relevant de l'éthique (Ricoeur, 1983a, 1989-1990, 2000, 2004/2005), ils permettent aux stagiaires non seulement de reconnaitre la crédibilité du formateur mais aussi, d'accéder à un pouvoir d'agir.

Nous voyons que ces centrations se différencient au niveau des conceptions des modules de formation, au niveau des postures, au niveau des interrelations induites, et plus globalement au niveau des pratiques des formateurs. Nous allons maintenant essayer de comprendre comment elles permettent certes d'atteindre l'objectif de la mission mais pas nécessairement de le dépasser ; autrement dit, ces pratiques relèvent de ***"conduire un processus visant à une évolution des savoirs et des savoir-faire du professionnel"*** ; mais permettent-elles au professionnel de s'engager dans la voir proposée ? Pour répondre à cela, nous convoquons les travaux de Pierre Rabardel autour des genèses instrumentales.

## 2.2. Des possibilités de genèses instrumentales différentes selon les structures conceptuelles

Nous cherchons à interpréter les dispositifs proposés par les formateurs en termes de possibilités de genèses instrumentales pour les stagiaires. Nous avons vu en partie 1 que ces

possibilités vont dépendre du degré et des types de formes de médiation engagées dans l'activité productive par les stagiaires : plus les dispositifs proposés permettront des formes de médiation réflexives et interpersonnelles, au-delà de celles centrées sur le dispositif lui-même, et plus ils participeront de l'activité constructive (Rabardel, 2005) des stagiaires et donc leur donneront accès à une possible mise en capacité de se développer.

Or, dans une interview consacrée au management, mais qui nous semble pouvoir être entendue dans notre contexte, Engeström pose la prescription comme un artefact qui ne peut pas systématiquement faire l'objet de genèses et donc de développement du sujet. Il explique que les objectifs d'efficacité sont rarement dans la zone de proche développement (ZPD)(Vygotski) des sujets et qu'il faut plutôt « *ouvrir l'objet même de l'activité* » (2011 : 175). Ce que, dans notre contexte, nous comprenons par ouvrir à la discussion dans le sens d'Habermas pour faire émerger une problématique, puis dans le sens de Popper en questionnant les savoirs qui sont potentiellement des réponses. Et de fait, Engeström propose de « *mettre à disposition des outils incorporant suffisamment de possibilités d'action pour réaliser cette forme d'imagination et d'expérimentation collectives.* » (idem : 177)

Enfin, il nous semble que les formes de médiation interpersonnelles sont centrales dans les liens entre autorité et pouvoir comme les comprend Alain Caillé, sociologue et directeur de la revue du MAUSS[12]. Inspiré par Mauss et Weber, il oppose pouvoir et domination, car

> *La question du pouvoir est celle de savoir qui met en œuvre telle ou telle forme de coordination. Qui décide, au nom de quoi ? (...) Il n'y a pas domination lorsque le pouvoir sur des acteurs permet d'accroître leur pouvoir d'agir commun, leur pouvoir de, et, moins encore, quand il se déploie sur le mode du pouvoir avec. Pas de domination non plus lorsque les valeurs au nom desquelles un ordre est donné sont partagées et respectées par ceux qui les donnent comme par ceux qui les reçoivent. Encore moins de domination lorsque ceux qui commandent un jour sont appelés à obéir un autre jour. (2006 : 309)*

Dans cette ligne de pensée, il définit celui qui a de l'autorité comme « *celui qui accroît la puissance d'agir du collectif en s'autorisant de lui-même*. » (idem : 311) Il distingue cette autorité effective de l'autorité institutionnelle, donnée par la fonction. Nous retrouvons ici la légitimité qui correspondrait à l'autorité institutionnelle et la crédibilité à l'autorité effective. *A contrario,* la domination affirme une « *asymétrie radicale entre ceux qui ordonnent et ceux qui obéissent* » (idem : 309). L'esprit du don disparait alors ou est utilisé sous une forme manipulatrice. Rien d'étonnant alors que le double critère d'identification d'une relation de pouvoir par rapport à une relation de domination soit pour Caillé :

> *Là où dominent le cycle du demander-donner-recevoir-rendre, et la dynamique de l'adonnement[13], là où s'accroît le pouvoir d'agir de tous, le commandement s'exerce dans le registre du pouvoir plus que dans celui de la domination. Là où domine le cycle de*

[12] MAUSS : Mouvement anti-utilitariste dans les sciences sociales

[13] Caillé définit l'adonnement en expliquant (312-313) : *Si le puissant convainc, et plus particulièrement le leader, c'est parce qu'il est totalement investi et impliqué dans son rôle ou sa mission qui deviennent indissociables de sa personne. Il s'y adonne pleinement en donnant de sa personne, conformément à la thèse de Mauss selon laquelle donner, c'est toujours donner quelque chose de soi.*

*l'ignorer-rendre-refuser-garder et où diminue la puissance d'agir de tous, on est soit dans la domination, soit… dans l'impuissance. (idem : 137)*

Nous comprenons que le formateur peut détenir un pouvoir sur, pouvoir avec, des auteurs de leur propre développement en accroissant la puissance d'agir du collectif par des formes de médiation interpersonnelles. Mais il peut aussi dominer, interdisant par-là les formes de médiation interpersonnelles. L'activité constructive des stagiaires sera alors compromise.

Nous nous demandons si l'activité des formateurs permet les formes de médiation réflexives et interpersonnelles, gages de possibilités de développement du pouvoir d'agir des stagiaires. Il nous faut regarder séparément les deux structures conceptuelles de la situation de formation. Nous commençons par celle qui est centrée Contenu.

### 2.2.1. Centration Contenu et genèses instrumentales difficiles

Nous avons vu que la démarche associée à la centration Contenu est celle du behaviorisme. Dans notre contexte, elle est utilisée dans le cadre d'une prescription, soit commande ou demande hiérarchique, soit conviction du formateur, soit les deux. Quoi qu'il en soit, elle impose de définir des objectifs d'apprentissage sous la forme de connaissances à acquérir et de « compétences à maitriser », attendus du référentiel des enseignants. Le formateur se doit alors d'imaginer des dispositifs qui permettent un diagnostic, état des lieux, afin de mesurer la distance des pratiques des stagiaires avec ces attendus. Puis, il apporte le savoir pragmatique ou pragmatisé (didactisé, ici) et met les stagiaires en application des apports.

Nous dirons qu'il enferme l'objet même de l'activité de travail dans un contour qu'il impose, sans nécessairement prendre en compte la ZPD des stagiaires. Ce qui nous fait penser au *cercle* de Nathalie.

Dans les formes de médiation proposées par ces dispositifs, nous comprenons qu'il y a de possibles dimensions épistémiques, par les apports théoriques, et pragmatiques, par les applications, à condition de bien être dans la ZPD de chaque stagiaire. Ce qui pose déjà un problème d'adaptabilité de ces dispositifs, sauf à proposer des ateliers différenciés, par exemple. Néanmoins, l'activité productive des stagiaires est possible donc le formateur a bien effectué sa mission qui est, comme dit dans la première partie de « *conduire un processus visant à une évolution des savoirs et des savoir-faire du professionnel ».*

Mais nous comprenons aussi que les formes de médiation réflexives sont, *a priori*, fortement limitées puisque *non orientées par le sujet lui-même* (Vinatier, ibid.).

Quant aux formes de médiation interpersonnelles, elles ne nous semblent pas convoquées ici puisque le contrôle appartient au formateur. Nous l'avons constaté, certains dispositifs collectifs sont utilisés comme des prétextes aux apports chez Henri ou Nathalie : le Chamallow challenge, la question sur le travail en équipe, le brise-glace, et le « Déambulez ! » ; d'autres, des entrainements sur les apports qui sont donc plutôt sur la dimension pragmatique, chez

Nathalie : le jeu de rôle ; d'autres encore, des regroupements d'individus sur du travail personnel chez Marie ou Henri quand il s'agit pour chaque stagiaire de s'approprier les apports.

Le contrôle et l'orientation des activités des stagiaires est quasi exclusivement du ressort du formateur, il n'y a qu'une faible possibilité donnée aux stagiaires de formes de médiation réflexives et interpersonnelles. Le sujet ne se transforme pas, au niveau de ses schèmes, ni par et ni pour lui-même, ni par et ni pour autrui pendant la formation.

L'activité constructive pourrait avoir lieu ensuite (Pastré, 2011a/2018), par exemple avec des analyses de pratiques. Mais ce n'est pas le cas dans ce qui est proposé par les trois formateurs de l'étude. Nous en déduisons que le formateur centré Contenu ne met pas systématiquement les sujets-stagiaires en capacité de se transformer en transformant leurs schèmes. Ceux-ci ont de grandes chances de rester des acteurs de sa mise en scène des savoirs et ne développent pas spécialement leur pouvoir d'agir. Leurs schèmes et leurs représentations ne vont donc pas évoluer : certains se seront emparés de « petits » outils ; d'autres essaieront ses apports pendant quelques temps mais reviendront à terme à leurs anciennes pratiques et seul un petit nombre aura réellement fait évoluer ses pratiques. Henri en fait d'ailleurs un lucide constat. Nous tenons probablement ici une explication du faible impact de ce type de formation continue, centrée Contenu.

Nous poursuivons avec la formation centrée Métier.

### 2.2.2. Centration Métier et genèses instrumentales possibles

Dans le contexte proposé par René, la demande hiérarchique rejoint une conviction du formateur forgée dans la rencontre avec un formateur expert qui a proposé une réflexion sur la formation des enseignants. Les dispositifs proposés ne sont pas des prétextes à apprentissage mais instruments du formateur pour proposer aux stagiaires des espace-temps permettant de mettre le métier au travail en changeant de places : questionné, questionneur, apportant des idées, se nourrissant de travaux de recherches ; le tout en allers-retours. Nous avons là des dispositifs, outils pour les stagiaires, qui leur proposent « *suffisamment de possibilités d'action pour réaliser cette forme d'imagination et d'expérimentation collectives.* » (Engeström, ibid.)

En effet, dans les formes de médiation proposées par ces dispositifs, nous comprenons qu'il y a de possibles dimensions pragmatiques par les solutions concrètes proposées par les stagiaires et par le formateur en tant que pair, et épistémiques par leur éclairage par les recherches. Partant sur les questions posées par les stagiaires, il y a plus de chances de rencontrer la ZPD de chacun. De plus, tout est sujet à débat, respectant le cheminement et le rythme de chacun. Les formes de médiation réflexives en deviennent accessibles à tous. Enfin, comme chacun a le contrôle de ce qu'il travaille, en interrelations avec les autres, les formes de médiation interpersonnelles permettent de construire des règles de métier que tous ont la possibilité de s'approprier.

Au regard de ce qu'apportent ces formes de médiation, nous en concluons que les stagiaires ont la possibilité de s'approprier l'objet de l'activité, ici la différenciation pédagogique dans la discipline du formateur. C'est ce que la mission qui lui est confiée attend. De plus, les formes de médiation réflexives et interpersonnelles mettent les sujets-stagiaires en capacité de se transformer, d'être auteurs dans leur travail et rend possible le développement de leur pouvoir d'agir et ainsi, de faire évoluer leurs schèmes et leurs représentations.

## Résumé du chapitre 2

Les bilans intercas menés nous ont conduit à définir deux structures conceptuelles de la situation de formation.

La première, que nous nommons « centration Contenu », est basée sur une représentation de transformation des pratiques des stagiaires. Elle conduit le formateur-pair à enseigner aux participants des « bonnes pratiques » de didactique et/ou de pédagogie en tombant dans le piège du paradigme behavioriste, indépendamment de la conception de l'apprentissage utilisée.

En cherchant l'appropriation d'un objet par connaissance et manipulation de celui-ci, un apprentissage de type behavioriste peut convenir par les formes de médiation qu'il permet dans l'activité productive des stagiaires. Dans ce cas, nous notons qu'il y a accomplissement de l'action visée par la formation au sens de la prescription, puisque « *un processus visant à une évolution des savoirs et des savoir-faire du professionnel* » (référentiel, ibid.) a bien été conduit par le formateur.

Donc, il ne s'agit pas de savoir si les formateurs « ont fait le job, ou pas » mais, comme l'indique notre hypothèse 3bis, en quoi cette centration Contenu pose problème. Or, le paradigme behavioriste a été mis en cause à la fois tant par ce qu'il induit dans la posture du formateur, que par ce qu'il produit, ici pour les stagiaires.

Nous avons bien noté que tous les formateurs des études de cas utilisent des stratégies humanistes, et parfois expérientielles, de Facilitateur, en recherchant différentes dimensions de la reconnaissance réciproque, certes avec des priorités différentes. Cependant, nous avons aussi rencontré, dans ces études de cas, des formateurs qui peuvent : ne pas éprouver pas le besoin de construire leur crédibilité avec, par et pour les stagiaires, persuadés qu'ils la construisent « ailleurs » ; avoir du mal à se situer vis-à-vis de pairs ; utiliser des dispositifs sans maitriser leurs impacts sur les stagiaires adultes et pairs ; jouer en position dominante, contre plutôt qu'avec des professionnels qui font le même métier qu'eux, par la contrainte, la force ou la connivence. Autant de postures qui induisent des tensions et donc peuvent produire pour les stagiaires, une coupure avec la formation. Elles ne correspondent pas à une recherche de reconnaissance mutuelle. Or, d'après les travaux de recherches convoqués, c'est cette dernière qui induit une posture produisant une possible mise en capacité de faire des stagiaires.

Des postures mises en cause dans les effets produits, mais aussi des choix de dispositifs ou de leur place dans la progression proposée qui peuvent apporter de la satisfaction mais peu de transfert. Les effets du piège behavioriste sur les stagiaires se complète ainsi : tout en remplissant sa mission, **lorsque le formateur reste sur la mise en apprentissage des stagiaires, il conçoit la formation pour les stagiaires et non avec eux.** Ce qui entraine une organisation ne permettant pratiquement pas d'activité constructive des stagiaires pendant la formation, ni après. Ceux-ci ont peu de chances de changer de schèmes d'enseignement et donc de représentations.

Mais si l'on cherche une évolution des pratiques enseignantes à terme, nécessitant peu ou prou une évolution des représentations du stagiaire, notre étude se rallie à Rabardel pour emprunter à Ricoeur le paradigme de l'homme capable en ce qui concerne la posture du formateur : **c'est en passant de la recherche de la reconnaissance réciproque à la reconnaissance mutuelle que, comme René, le formateur comprend la nécessité de s'effacer en tant que tel pour laisser la place au métier commun sur lequel lui et les stagiaires vont travailler, ensemble**. Il ne s'agit plus de mettre en apprentissage mais de mettre les stagiaires – et soi-même – en capacité de faire, d'être agent du développement du pouvoir d'agir. Nous avons nommé cette seconde structure conceptuelle la « centration Métier ».

Le « comment faire » associé nous est suggéré par Rabardel : d'autres formes de médiation sont nécessaires. Le quatrième formateur montre en effet qu'il est possible de **faire autrement** en jouant sur les formes de médiation réflexives et interpersonnelles pour y parvenir. L'avènement, ou non, de genèses instrumentales dans l'activité constructive des stagiaires leur ouvre la porte, ou non, à de possibles transformations.

En établissant en quoi les choix et les mises en œuvre de ces dispositifs sont des obstacles ou des leviers à la mise en capacité de faire des stagiaires, ce cadre d'interprétation fournit donc des pistes de compréhension des constats avérés sur le manque d'impact des formations de notre contexte.

Encore faudra-t-il pour que ces possibilités se réalisent, que ces opportunités, ouvertes par les pratiques du formateur de cette centration, rencontrent des facteurs de conversion proposés par l'environnement. Et cela ne dépend plus du formateur, même si, par exemple, il informe le chef d'établissement de la FIL.

Reste à savoir comment il se fait que certains arrivent à faire autrement, ou plutôt : qu'est-ce qui empêche d'autres de faire autrement, alors qu'ils regrettent le manque d'effet à terme de leurs formations ? Une réponse nous semble à chercher dans la théorie de la dissonance cognitive (Festinger, 1957/2017).

# CHAPITRE 3 – CHANGEMENT DES REPRÉSENTATIONS DU FORMATEUR-PAIR : INTERPRÉTATION EN TERMES DE GESTION DE LA DISSONANCE COGNITIVE

*tu vois tu as créé une dissonance chez moi*
*je suis en train de me dire je pourrais changer des choses*
*et en même temps c'est déjà pas si mal ce que je fais*
*(Henri, EBD, ligne 147)*

## Introduction du chapitre 3

Nous avons vu dans la partie 1 que la dissonance cognitive (DC) apparait quand *la réalité qui touche une personne exerce des pressions dans le but d'aligner les éléments cognitifs appropriés à cette réalité* (Festinger, 1957/2017). Nous pensons donc qu'une interprétation possible de nos résultats est basée sur l'existence ou non d'une dissonance cognitive, puis sur la manière de gérer la pression mentale exercée de cette dissonance cognitive. Pour Festinger, il y a deux manières de gérer cette DC.

Par ailleurs, nous avons identifié deux structures conceptuelles de la situation de formation, l'une centrée Contenu et l'autre centrée Métier. Les deux se déclinent en modèles opératifs qui permettent au formateur de remplir sa mission. Dans nos études de cas, ils sont trois formateurs, aux modèles opératifs différents mais, qui ont déclaré des pratiques identifiées dans la centration Contenu. Les pratiques du quatrième sont dans la centration Métier. Il est donc possible de faire autrement.

Nous nous demandons si la répartition des manières de gérer la pression due à la DC correspond à celle que nous avons identifiée concernant les pratiques. De plus, nous cherchons à en comprendre les conséquences sur un changement éventuel des représentations de chacun.

Or, le formateur est un enseignant qui a pour tâche de créer des conditions de changements cognitifs, ici chez des pairs, afin que ceux-ci puissent faire évoluer leurs pratiques d'enseignement. La question qui se pose est alors de savoir où est la limite entre les deux fonctions du formateur-pair. Nous avons vu que les deux référentiels, des enseignants et des formateurs, n'aident pas vraiment à marquer cette limite. Jusqu'à quel point la formation, « *c'est comme l'enseignement* » ? Qu'est-ce qui dans l'expérience enseignante des formateurs bloque l'accès à un changement de pratiques dans la fonction de formateur ?

Nous commençons par préciser en quoi le fait d'être formateur-pair peut créer, ou non, une dissonance cognitive, ce qui nous conduit à repérer comment le formateur-pair est vers amené vers une des deux centrations.

## 3.1. Dissonance cognitive latente pour les formateurs-pairs centrés Contenu

### 3.1.1. Le formateur-pair dont les pratiques sont centrées Contenu se lance dans la formation sans DC mais dans le paradigme behavioriste

Nous avons vu qu'une représentation sociale partagée est celle du « bon maitre », ancrée depuis l'enfance. Dans notre contexte, la réalité du formateur-pair, c'est d'être enseignant, reconnu comme expert par sa hiérarchie, habitué à emmener des élèves vers de nouveaux savoirs, vers une maitrise de compétences, habitué à les évaluer et à voir, en quelque sorte, le résultat de son travail dans les réussites ou non de ses élèves aux examens. Enseignant expérimenté et, dans nos études de cas, bon connaisseur de recherches en sciences de l'éducation, le formateur maitrise *l'agir-enseignant* (Bucheton, 2009) : enseigner, c'est ce qu'il sait faire, c'est le moins coûteux psychiquement. Il peut même penser que c'est ce que sa hiérarchie et certains items du référentiel de formateur lui demandent. De plus, enseigner en formation est un comportement satisfaisant pour son estime de soi lorsque l'on montre ses propres pratiques enseignantes, ses « bonnes pratiques », que l'on cherche alors à diffuser. Toutes ces raisons vont pousser le formateur-pair à enseigner à ses collègues et ainsi d'adopter, comme nous l'avons vu, des pratiques centrées Contenu.

Or, comme le rappelle Giust-Desprairies dans un article de 2008 déjà cité, parlant du comportementalisme,

> *Enfin, la légitimité sociale des certitudes explicatives, qui fonde ce pragmatisme de l'action et ce comportementalisme, est d'autant plus forte qu'elle est arc-boutée sur les canons rationnels de l'activité scientifique (les sciences de la gestion et les sciences cognitivo-comportementalistes). Ce que nous constatons et concerne ma réflexion ici, c'est que l'ensemble de ses significations sociales, dans leur cohérence, font obstacle à l'instauration d'arrangements stables et durables et favorise une logique fragmentaire du lien qui s'institue comme modalité dominante de la dynamique institutionnelle.*
> *Une fois ce constat établi, il convient de rappeler, afin de ne pas réduire la complexité du processus, que les contenus culturels ne sont jamais réductibles aux configurations sociohistoriques qui les ont vus naître. En effet, ce qui sert de support aux identifications collectives ce ne sont pas leurs significations sociales en tant que telles mais en tant qu'elles sont internalisées, c'est-à-dire en tant qu'elles font sens pour les sujets qu'elles socialisent. C'est leur* ***aptitude à occuper chez chacun un espace psychique en attente d'occupation qui leur donne leur efficience****. (Giust-Desprairies, 2008 : 21-22)*

Nous comprenons que le comportementalisme vient occuper cette place ouverte par cette nouvelle fonction : ne se posant pas la question du faire autrement, se comporter en tant qu'enseignant, et donc de fait dans le paradigme behavioriste, fait alors sens pour ces formateurs ; même si leurs pratiques enseignantes en sont éloignées. Tout se passe comme si **la représentation du « bon maitre » et la fameuse[14] tentation du behaviorisme l'emportent de manière insidieuse lorsque l'on ne se pose pas la question du faire autrement**.

Pas de dissonance cognitive ici, tant qu'une nouvelle cognition ne vient pas perturber ce fonctionnement : aucune raison de changer, la représentation du « bon prof » solidement ancrée et renforcée par les éléments cités ci-dessus ne peut pas se transformer.

Nous détaillons ces éléments par ceux que nous avons repérés dans les discours des trois formateurs qui enseignent et donc dont les pratiques sont centrées Contenu.

### 3.1.2. Comment il se voit et se vit comme formateur lui-même enseignant : le syndrome du « bon prof »

Nous avons cherché des éléments de cognition, au sens de Festinger, qui renforcent la cognition « former, c'est enseigner aux collègues » dans notre contexte. Pour Festinger, ces éléments de cognition sont toutes les sortes de connaissances qu'une personne peut avoir sur une réalité.

Nous nous rappelons, par exemple, que les deux DRR dont les scores sont les plus hauts, au fond de l'action, pour les trois formateurs concernés, sont celles qui concernent le rapport à soi : **Être reconnu par autrui et Se reconnaitre**, sans quoi il est difficile pour eux de faire apprendre, de montrer, d'apporter puis de faire faire sur la base de ces apports. Les stagiaires sont des apprenants, comme des élèves.

Plus précisément, dans les corpus, nous avons déjà identifié que le fait d'être enseignant leur permet à plusieurs titres de se satisfaire d'enseigner, en assumant plus ou moins leur positionnement conforme avec cette représentation commune du « bon prof ». Nous présentons ces éléments (encadré suivant) en les regroupant dans ces cinq catégories : 1. Tournés vers lui-même ; 2. Tournés vers la maitrise et contrôle ; 3. Tournés vers une position de sachant ; 4. Tournés vers une position d'aidant ; 5. Tournés vers des buts et/ou projets pour eux, qu'il leur assigne. Des exemples de verbatims correspondants sont en annexe 15.

Tous ces éléments, dont on voit que beaucoup sont communs aux trois formateurs, sont en consonnance avec le fait d'enseigner à des collègues et ceci dans le piège du paradigme behavioriste.

[14] Voir l'introduction générale, p.23.

**Les éléments relevées du syndrome « bon prof », centration Contenu**

**Tournés vers lui-même :** se sentir légitime (Henri, Marie) ; rendre légitime (Nathalie, Henri et Marie) ; comprendre et se faire comprendre (Nathalie, Henri et Marie) ; gérer les moments de tensions en les renvoyant au groupe (Henri) ; se protéger (Marie, Henri) ; proposer des apports concrets et testés en classe (Henri).

**Tournés vers la maitrise et contrôle :** installer un climat de confiance avec les collègues (Nathalie, Marie, Henri) ; éviter les controverses qui n'apportent rien (Henri, Marie) ; installer une connivence avec les (certains) collègues (Marie, Henri) ; observer les participants (Nathalie, Marie, Henri) ; être attentif aux réactions ; poser un cadre qui permette d'éviter au maximum ce qui n'est pas anticipé (Henri) ; prévoir le timing de manière assez précise (Nathalie, Marie, Henri) ; respecter au mieux le timing prévu (Nathalie, Marie, Henri) ; faire avancer le groupe (Nathalie, Marie, Henri) ; souvent faire « comme avec les élèves » (Nathalie, Marie, Henri).

**Tournés vers une position de sachant :** être un expert dans son champ d'exercice (Nathalie, Marie, Henri) ; montrer son expérience d'enseignant (Henri) ; apporter des réponses aux questions que les collègues se posent (Marie) ; préparer une maquette (ou programme ou déroulé) détaillée, voire minutée, selon les objectifs de la formation (Nathalie, Marie, Henri) ; choisir des supports efficients pour l'apport de connaissances (Nathalie, Marie, Henri) ; essayer d'être le plus exhaustif possible au bénéfice des élèves (Nathalie, Marie, Henri) ; mettre en question certaines des pratiques des collègues afin qu'ils prennent conscience des effets de ces pratiques sur les élèves (Henri) ; observer les participants (Nathalie, Marie, Henri) ; apporter rapidement des connaissances issues de recherches et/ou des outils concrets (Nathalie, Marie, Henri) ; poser un cadre de confiance qui autorisera à créer une déstabilisation (Marie, Henri) ; identifier les incompréhensions et/ou les erreurs en lien avec les apports (Marie, Henri, Nathalie) ; poser des questions pour que les collègues s'en posent (Marie, Henri).

**Tournés vers une position d'aidant :** établir une relation avec les collègues (Nathalie, Marie) ; installer un climat de confiance avec les collègues (Nathalie, Marie, Henri) ; aider les collègues à se sentir plus efficaces (Marie, Henri) ; accompagner les collègues réticents vers les objectifs de la formation (Nathalie, Marie, Henri) ; identifier les collègues qui rencontrent des difficultés (Marie, Henri) ; commencer par demander les attentes et besoins (Nathalie, Marie, Henri) ; ajuster le programme de formation selon les demandes et les attentes recueillies au début de la formation (Nathalie, Marie, Henri) ; poser des consignes claires qui permettent d'identifier les erreurs et les réussites (Nathalie, Marie, Henri) ; proposer des temps où chacun pourra transposer les apports dans sa propre pratique (Nathalie, Marie, Henri) ; aider les collègues à transposer les apports dans leurs pratiques (Nathalie, Marie, Henri).

**Tournés vers des buts et/ou projets pour eux, qu'il leur assigne :** avoir des projets pour eux (Nathalie, Marie, Henri) ; didactiser les savoirs concernés selon les objectifs définis (Nathalie, Marie, Henri) ; mettre en question certaines de leurs pratiques afin qu'ils prennent conscience des effets de ces pratiques sur les élèves (Henri) ; commencer en indiquant le programme de la formation (Nathalie, Marie, Henri) ; poser des questions pour que les collègues s'en posent (Marie, Henri).

Mais que ce passe-t-il lorsqu'un nouvel élément vient perturber ces cognitions ? C'est ici que nous comprenons que la DC est en fait à l'état latent. En effet, en formation, le formateur se trouve devant des stagiaires dont il ne connait pas le projet quand ils s'inscrivent ; qu'il ne va voir rarement plus de trois journées ; sur lesquels il n'a aucun pouvoir d'évaluateur. Il n'a souvent plus les repères de son propre établissement et il peut se retrouver dans une salle de classe d'un des stagiaires, sans forcément le savoir, comme c'est arrivé à Nathalie. De plus, ces stagiaires sont eux-mêmes des adultes professionnels et de surcroit des pairs enseignants. Le syndrome du « bon prof » entre en dissonance cognitive dans deux familles de cas rapportées par les formateurs de l'étude : soit lors de tensions, soit lors d'une formation. Nous voyons si les premières occasionnent un changement de représentations.

### 3.1.3. Un syndrome qui entre en DC lors de tensions en formation

Nous reprenons l'exemple de Nathalie.

EA-CDP, ligne 94 *: j'ai en mémoire sur un autre stage comme ça qu'un qui euh ... à la fin de la matinée enfin à la fin de la demi matinée euh ben lui il était juste pas dans le cercle il a été très violent et euh ... et ... ça a été terrible ... euh ... et donc j'ai mis un marché en main ce que j'avais jamais fait et pas sûre que je referais je sais pas ... ce jour-là ça s'est passé comme ça même si on m'a expliqué après que j'aurais pas dû ... ceci dit ça a été un déclencheur parce qu'après il est revenu il a pas beaucoup bossé ce jour-là mais le deuxième jour il m'a proposé ses clés pour ouvrir et fermer parce qu'en fait je savais pas mais on était dans sa salle de classe et là je me suis dit que y avait quelque chose qui voilà il avait fait un pas j'étais pas sûre que c'était un pas dans le cercle mais dans la deuxième journée je me suis rendue compte qu'il était rentré dans le cercle ...*

Nous avons vu combien Nathalie est attachée à la Reconnaissance de chacun comme une personne singulière, c'est un de ses concepts principaux ; sa représentation de « bon prof » contient cet élément. Nous imaginons que ce nouvel élément, la violence, ressentie comme telle, d'un stagiaire envers elle, crée une dissonance cognitive, qu'elle gère comme elle peut sur le moment et qu'elle justifie ensuite en retournant le comportement contre le stagiaire. En effet, après « *ceci dit ça a été un déclencheur* », nous pouvions nous attendre à ce qu'elle se demande ce qui, dans son comportement ou autre, avait pu déclencher une telle attaque. Mais elle se limite à expliquer que sa réaction a permis au stagiaire d'entrer dans sa formation. De même le « *et là je me suis dit que y avait quelque chose qui* » concerne le fait que le stagiaire donne les clés alors qu'il aurait pu concerner le fait d'occuper sa salle de classe. Nous ne savons pas ce qui lui a été expliqué, sans doute un élément cognitif qu'elle n'a pas pu entendre car il renforçait la DC. Dans cet exemple d'apparition de dissonance cognitive, nous voyons que cette formatrice gère la pression exercée soit en la renvoyant vers celui qui l'a fait naitre, soit en la rangeant sans en tenir compte puisque les faits semblent lui « donner raison ». Ce dernier élément de cognition renforce alors sa cognition principale de « bon prof ». Elle ne changera pas cette représentation, clé de la centration Contenu à cette occasion. Nous pourrions reprendre chaque tension évoquée par les trois formateurs concernés et l'interpréter de la

même manière. D'après Festinger, la personne qui ne change pas de comportement gère alors la pression *a posteriori* en tentant : 1. d'amenuiser l'importance de la dissonance existante en la mettant en relation avec autre chose ; 2. d'ajouter des éléments cognitifs pour contrebalancer celui qui occasionne la gêne ; 3. de justifier le comportement de manière externe, voire d'être en déni de responsabilité ; 4. d'utiliser une restructuration cognitive ou une rationalisation en acte ; 5. de montrer et/ou d'éprouver une surconfiance. Nous y reconnaissons des éléments de la situation précédente. Nous avons relevé, dans les corpus, des discours a posteriori concernant ces cinq catégories. Ils leur permettent de faire baisser la pression de la dissonance cognitive lors de l'apparition de tensions ou lorsqu'ils les anticipent et cherchent à s'en protéger. (tableau 55). Les verbatims sont en italiques.

*Tableau 55 : Exemples relevés dans les discours des trois formateurs de la centration Contenu pour gérer la pression de la DC dans les cinq catégories de Festinger*

| | **Nathalie** | **Marie** | **Henri** |
|---|---|---|---|
| Mise en relation avec autre chose | Ils ne connaitraient pas le verbe « déambuler »<br>*Parfois les gens ne veulent ou ne peuvent pas être accompagnés à ce moment-là* | *Qu'après c'est super pour les élèves mais ce sera super pour eux ... .*<br>*Pour beaucoup ce mot didactique euh c'est un mot violent qui leur fait peur*<br>*Ceux qui partent en avance, ça m'horripile parce qu'ils ratent quelque chose et que du coup ils vont pas y arriver* | Stagiaires *en posture de refus* ou *en difficultés*<br>*Alors je vais prendre les termes de Dominique Bucheton*<br>*C'est juste pour qu'ils prennent conscience et qu'effectivement déjà il s'est déjà joué des choses que c'est pareil dans une classe*<br>*Donc ils trouvent tout un tas de bonnes excuses pour pas s'y mettre un peu, ce que Serge Boimare appelle la peur d'enseigner* |
| Ajouter des éléments cognitifs | *On ne peut pas commencer par ça* | *C'est vrai que ce moment convivial m'aide après à avoir cette légitimité de formateur*<br>*Notre liberté, elle n'est pas notre liberté puisqu'on doit faire ce que souhaite le compositeur*<br>*Malheureusement c'est inéluctable parce qu'ils comprennent bien dès la première journée qu'il va falloir faire autrement* | *Un militant convaincu, légitime car collègue encore sur le terrain*<br>*Cette posture de refus c'est pour moi le début d'un esprit critique*<br>*Sinon on risque d'aller vers un conflit d'opinions et qui peut déboucher sur un conflit de personnes*<br>*Que je suis le prof de tout le monde en tant qu'élèves et en tant que formateur je voudrais être le formateur pas que de ceux qui pensent comme moi* |
| Justifier de manière externe | Stages trop courts | Formateurs précédents ne respectant pas le nouveau programme<br>L'IPR a dit de faire ainsi | Stages trop courts<br>Institution maltraitante<br>Stages qu'il a subis |
| Restructurer sa cognition en acte | *Je peux comprendre parce que moi aussi …*<br>Le jeu de rôle, ça interroge<br>Je m'assois avec eux à leur niveau<br>*Et moi je veux qu'ils restent et je veux, je veux qu'on avance* | *J'en étais sûre que ça marcherait pas*<br>*A un moment donné on se place à leur niveau, quand on fait ça on est collègue*<br>J'apporte du café et des petits gâteaux<br>*C'est que je veux pas me sentir au-dessus d'eux ... Je veux pas qu'ils croient que je suis au-dessus d'eux* | Ça a marché pour moi<br>Je n'ai pas d'autres choix<br>Je ne veux pas que certains m'accaparent au détriment du groupe<br>*Je le prends pas pour moi ... Ça aurait pu être en début de carrière oui*<br>*Ça va être trop compliqué pour elle ; et puis après il n'y a aucune obligation, je peux la rassurer en lui disant ben si tu n'y arrives pas ne le fais pas* ; |
| Surconfiance | | | *Je veux être un exemple*<br>*Et là je sais que j'ai déjà capté l'admiration quelque part*<br>*j'ai créé une adhésion qui fait que bon si une personne pense différemment bon* |

Nous voyons qu'au fil des entretiens, ces trois formateurs nous ont montré comment ils gèrent la DC apparaissant lors de tensions avec les stagiaires. Ce tableau n'est pas exhaustif. Lors de tensions, ils gèrent la pression due à la DC en utilisant les catégories proposées par Festinger ; la représentation de « Bon prof » qui est sous-jacente à la centration Contenu est suffisamment ancrée chez eux pour qu'ils ne la remettent pas en cause et ne changent pas encore de comportement.

Avec d'autres mots, Pastré ne dit pas autre chose, tout en signalant que chacun réagit différemment :

> *La rencontre d'une nouvelle classe de situations va mettre son modèle en crise en multipliant les contradictions, jusqu'à ce qu'il prenne conscience de la nécessité de hausser le niveau d'abstraction de son modèle, pour lui permettre de l'utiliser et pour la situation ancienne et pour la situation nouvelle. (Pastré, 2011a/2018 : 107)*

Les entretiens avec René ne disent pas s'il a changé son comportement suite à des tensions en formation. Il parle d'une formation de formateur. Nous voyons cela plus en détail.

## 3.2. Dissonance cognitive évacuée pour le formateur-pair centré Métier

Si l'état psychique du formateur le pousse à se dire qu'il doit et peut changer de comportement, il va chercher et trouver comment faire autrement, ou tout simplement accueillir des informations lui permettant de le faire.

Dans nos études de cas, cette possibilité correspond à René et à la centration Métier.

Nous vérifions maintenant que c'est bien le cas. Pour ce faire, nous comparons, dans les éléments relevés dans le corpus, ceux qui concernent ses pratiques enseignantes et ses pratiques de formateur. Nous les présentons dans le tableau 56 sur deux colonnes : ce que René dit faire en tant qu'enseignant et l'autre sur ce qu'il dit faire en tant que formateur. Nous pouvons ainsi comparer et montrer que ses pratiques sont différentes dans les deux contextes. Les verbatims sont en italiques.

Ainsi, nous pensons avoir montré que René gère la pression de la dissonance cognitive en changeant de comportement, il accepte de ne pas être le « bon prof » de ses collègues et change de stratégies.

*Tableau 56 : Éléments relevés montrant comment René a géré la pression de la dissonance cognitive*

| Centration métier | | René enseignant | René formateur |
|---|---|---|---|
| **Motifs et intentions profonds** | | Faire apprendre | *Faire sortir les questions parce que c'est le début de la volonté de bouger =>* qu'ils se transforment |
| **Représentations** | **Vision du public** | Élèves ; | Enseignants *experts de leurs pratiques ; pas tous au même niveau d'expérience mais toutes les interrogations sont valables ;* |
| | **Vision de son rôle** | Cadencer les variables de la machine enseignement ;<br>Mettre en lumière ce qui fonctionne ; | Coordonnateur : cadencer des espace-temps donnant la place au travail sur le métier avec les stagiaires ;<br>*Accompagner vers la prise de risque* des échanges constructifs ;<br>Pair qui témoigne de sa pratique et apporte un éclairage de recherches à mettre en discussion ; |
| | **Vision de l'objet** | Savoirs et compétences disciplinaires ; Savoirs pragmatiques (en HG en particulier) et pragmatisés sur la différenciation pédagogique ; | Savoirs pragmatisés sur la formation professionnelle continue ;<br>Construction sociale des savoirs ; |
| **Stratégies** | **Organisation** | Rôles : pointer ce qui a fonctionné ; | *Dynamique de questionnements* et allers-retours avec les recherches ;<br>Faire vivre des dispositifs en expliquant d'abord en quoi ils concernent le thème ;<br>Pointer le travail sur le métier fait ;<br>Rôles : évaluation formative collective<br>*Laisser du temps pour se décider ;*<br>*Co-construire les espaces ;* |
| | **Interactions** | Vouvoie ses élèves ;<br>Devant des élèves qui veulent pas s'impliquer dans une activité je mets un peu d'humour. | *Tutoyer les stagiaires pour créer une proximité qui va permettre des échanges ; essayer de prendre ensemble la dimension du truc ;*<br>*Mettre un peu d'humour ; dédramatiser* ; Susciter un sentiment de sécurité par des grands gestes d'ouverture pour que les stagiaires participent aux échanges ;<br>*Donner un cadre d'adultes autonomes* : demander et laisser agir ; |
| | **Gestion des tensions** | | Est légitime et construit sa crédibilité ;<br>Humilité personnelle et en tant que pair ;<br>Pas de tensions déclarées provenant de ses pratiques ; |

Nous résumons les éléments précédents en cinq catégories qui sont exclusives de celles identifiées du syndrome « bon prof » : 1. « Tournés vers lui-même » devient « Tournés vers autrui » ; 2. « Tournés vers la maitrise et contrôle » devient « Tournés vers la prise de risque » ; 3. « Tournés vers une position de sachant » devient « Tournés vers la co-construction » ; 4. « Tournés vers une position d'aidant » devient « Tournés vers une position de maïeuticien » ; 5. « Tournés vers des buts et/ou projets pour eux » devient « Tournés vers le métier commun ». Ces éléments sont présentés dans l'encadré suivant.

Nous n'avons pas conservé les éléments évoqués également par un formateur de l'autre groupe. Il est apparu que dans ce cas, les représentations sous-jacentes ainsi que les motifs et intentions profonds sont différents et peuvent susciter des confusions. C'est le cas d'expressions comme « laisser de la place aux stagiaires » ou « adultes autonomes » pouvant être

confondu avec « adultes responsables » ; ni celles utilisant les mots « accompagner » ou « échanges » qui là aussi ne reflètent pas la même représentation.

**Les éléments relevés montrant un changement de pratiques et de représentations, centration Métier**

**Tournés vers autrui :** accepter toutes les interrogations comme valables ; m'autoriser à mettre en débat mon expérience d'enseignant avec le groupe ; ajuster le programme de formation selon les difficultés et problèmes rencontrés par les participants ; participer en tant que pair à la co-construction de savoirs professionnels

**Tournés vers la prise de risque :** m'autoriser à mettre en débat mon expérience d'enseignant avec le groupe ; installer une confiance entre nous tous pour qu'ils s'autorisent à mettre leurs pratiques en débat ; Respecter un droit de ne pas faire et/ou de faire autre chose et/ou ne pas être d'accord sans penser cela en termes d'insuffisance ou d'irrespect vis-à-vis de soi ; prendre le risque d'être déstabilisé.

**Tournés vers la co-construction :** m'autoriser à mettre en débat mon expérience d'enseignant avec le groupe ; proposer des dispositifs permettant au collectif de co-construire des réponses aux problématiques du métier ; participer en tant que pair à la co-construction de savoirs professionnels.

**Tournés vers une position de maïeuticien :** commencer par recueillir les questionnements et problèmes rencontrés par les participants dans l'exercice de leur profession ; ajuster le programme de formation selon les nouveaux besoins apparus en cours de formation ; faire émerger les difficultés rencontrées ; placer les participants dans une dynamique de projet en partant de ce qu'ils font et des questions qu'ils se posent.

**Tournés vers le métier commun :** m'autoriser à mettre en débat mon expérience d'enseignant avec le groupe ; installer une confiance entre nous tous pour qu'ils s'autorisent à mettre leurs pratiques en débat ; commencer par recueillir les questionnements et problèmes rencontrés par les participants dans l'exercice de leur profession ; ajuster le programme de formation selon les difficultés et problèmes rencontrés par les participants ; placer les participants dans une dynamique de projet en partant de ce qu'ils font et des questions qu'ils se posent ; relier les questions que les collègues se posent aux problématiques du métier ; proposer des dispositifs permettant au collectif de co-construire des réponses aux problématiques du métier ; proposer des aller-retours entre les interrogations de chacun, les adaptations individuelles et l'éclairage par la recherche.

## Résumé du chapitre 3

Les formateurs-pairs sont en état de dissonance cognitive latent par le fait que, professionnels de l'enseignement, ils doivent former des collègues. Leur représentation, socialement partagée, du « bon prof », et leur expérience reconnue d'enseignant, les engagent à enseigner à leurs collègues, mais dans un paradigme behavioriste de maitrise et de contrôle. Or, dans cette mission, les stagiaires ne sont pas exactement des collègues avec qui on partage une histoire d'élèves, ou l'essai d'un outil en classe, dans la salle des profs ou à la cantine.

Nous avons vu qu'en cas de tensions, certains formateurs-pairs gardent un positionnement surplombant vis-à-vis de collègues. Ils justifient *a posteriori* leur non-changement de comportement selon cinq catégories identifiées par Festinger. Alors, la représentation du « bon prof » qui cherche à transformer ses collègues, ne change pas non plus. Mais le formateur-pair peut aussi faire évoluer sa représentation vers l'idée de mettre les stagiaires en capacité de faire et les stratégies passent alors vers la Médiation. Les deux manières de gérer cette dissonance cognitive se superposent aux deux structures conceptuelles identifiées précédemment.

Au-delà du changement de représentation du formateur centré Métier, nous montrons également, plus généralement, qu'il est possible de faire autrement qu'en enseignant à des collègues. Nous glanons au passage de précieuses pistes pour faire autrement.

# CONCLUSION DE LA PARTIE 4 – VERS UN BILAN DES ÉTUDES DE CAS

Nous rappelons nos hypothèses :

**Hypothèse 1 – Nous pouvons identifier deux combinaisons distinctes de valeurs des variables qui signent deux types de pratiques de formation, enseigner à ses collègues ou les mettre en capacité de faire.**

**Hypothèse 2 – Un formateur-pair qui met ses collègues en capacité de faire gère sa dissonance cognitive en se séparant de ses pratiques enseignantes.**

**Hypothèses 2bis – Un formateur-pair qui enseigne à ses collègues gère sa dissonance cognitive en gardant des pratiques enseignantes, tout en se justifiant.**

**Hypothèse 3 – Les pratiques d'un formateur-pair qui met ses collègues en capacité de faire sont un levier donnant aux stagiaires la possibilité de développer leur pouvoir d'agir.**

**Hypothèse 3bis – Les pratiques d'un formateur-pair qui enseigne à ses collègues sont un obstacle potentiel à la mise en capacité de faire des stagiaires.**

## 1. Des résultats obtenus au fond de l'action grâce à la conceptualisation et à la reconnaissance

### 1.1. L'hypothèse 1 est vérifiée : identification de deux types de pratiques de formateurs pairs, selon cinq paires de catégories

Après des analyses croisées sur quatre cadres théoriques, nos résultats montrent que l'on peut décrire l'activité mentale des formateurs concernés selon cinq catégories mettant en jeu quatre variables : motifs, représentations, stratégies, gestion des tensions (ou adaptation).

Dans trois études de cas sur quatre, ils ont un **motif-intention** commun, celui de faire apprendre des collègues. Ils ont des **représentations** communes : celle de stagiaires comme des apprenants, acteurs des mises en scène imposées ; celle d'objet de la tâche comme un contenu à faire apprendre ; celle de leur rôle comme d'un enseignant et plus précisément d'un « bon prof ». Mais ces représentations les conduisent à situer leur formation dans une démarche behavioriste. Ils ont donc besoin de s'imposer comme le formateur, de maitriser, de contrôler, utilisant pour ce faire différentes **stratégies** que nous retrouvons chez les uns et/ou les autres : convivialité jusqu'à la connivence, gestion serrée du temps, refus d'une parole « autre », embarquement, avancée du stage selon la maquette prévue, entrée par une demande d'attentes

des stagiaires, des dispositifs d'apprentissage qui sont des prétextes aux apports théoriques non négociables, suivis de mises en application. Ils sont certes en position dissymétrique par rapport aux stagiaires par antériorité des savoirs et forme du recrutement mais elle ne suffit pas pour leur assurer une « autorité éducative »[15] (Robbes, 2007) comme ils savent très probablement le faire avec des élèves. Des **tensions** plus ou moins fortes en naissent. Ce qui les oblige à adopter d'autres stratégies préservant les faces de chacun, ou non : rapporter à son propre fonctionnement, mettre un marché en main, agir avec charme et souplesse, recadrer, renvoyer au groupe ou à la science ou au stagiaire, minimiser ou fuir.

Pour le formateur de la quatrième étude de cas, les valeurs prises par toutes les variables sont différentes. Pour des stagiaires, qu'il considère comme experts de leurs pratiques, il se voit comme un coordonnateur de l'espace-temps pour permettre aux stagiaires de se transformer. Pour ce faire, ses stratégies sont celles d'un maïeuticien qui tisse des dispositifs articulés, où les apports théoriques éclairent et nourrissent les pratiques.

**Nous avons donc identifié deux combinaisons distinctes de valeurs des variables qui signent deux types de pratiques de formation, « enseigner à ses collègues » ou « les mettre en capacité de faire ».**

Notre première hypothèse est donc validée. Elle se traduit par les catégories d'éléments relevés dans les corpus, que nous rappelons : **1. « Tournés vers lui-même » ou « Tournés vers autrui » ; 2. « Tournés vers la maitrise et contrôle » ou « Tournés vers la prise de risque » ; 3. « Tournés vers une position de sachant » ou « Tournés vers la co-construction » ; 4. « Tournés vers une position d'aidant » ou « Tournés vers une position de maïeuticien » ; 5. « Tournés vers des buts et/ou projets pour eux » ou « Tournés vers le travail de chacun ».** Chaque catégorie est exclusive de l'autre. Prises dans l'ordre de présentation, les premières sont associées aux pratiques de celui qui enseigne à ses collègues ; alors que les secondes sont associées aux pratiques de celui qui les met en capacité de faire.

En termes de didactique professionnelle, nos cadres d'analyse nous ont ainsi permis d'identifier ainsi deux structures conceptuelles de la situation de formation (Pastré, 1999a) ainsi que ce que nous pouvons sans doute qualifier de point de départ du champ professionnel conceptuel de la formation (Pastré, 2008a).

## 1.2. Champ professionnel conceptuel de la formation continue : un premier pas pour le définir

L'analyse dans le cadre de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1985, 1996) nous a permis d'identifier les concepts organisateurs de l'activité des quatre formateurs. Or, ces quatre concepts organisateurs se complètent sur quatre classes de situations de référence. Même s'ils n'y accordent pas les mêmes priorités, nous avons pu montrer qu'ils ont le rôle de concepteur **du cadencement,** de la maquette figé à ce que Caillé nomme coordination **;** la

[15] L'autorité éducative du formateur a été notre sujet de mémoire de master de recherche

responsabilité de l'engagement et de la persistance des stagiaires dans le **cercle** (plus ou moins ouvert) de la formation ; en se trouvant dans **des entre-deux** variés**,** de la commande et des collègues par exemple ; s'impliquant par rapport à des convictions fortes de **chevaliers ;** sans oublier qu'ils sont aussi des **enseignants**, amenés à **maitriser** des situations ayant des similitudes avec celles de leur métier**.**

Ces concepts organisateurs communs, même à des degrés différents, forment donc une trame qui nous parait intéressante pour le champ professionnel conceptuel de la FCESD puisque nous avons identifié, dans le détail pour chacun, comme Pastré le demande (2008a : 64) les quatre éléments : « *1/ des concepts, 2/ des problèmes, 3/ des opérations, 4/ des situations.* »

A partir des modèles opératifs, nous avons pu identifier deux structures conceptuelles de la situation de formation.

### 1.3. Deux structures conceptuelles de la situation de formation, que nous nommons centrée Contenu et centrée Métier, précisées grâce aux deux cadres liés à la reconnaissance

Le cadre de la reconnaissance au travail, grâce aux trois approches retenues (Brun et Dugas, 2002, 2005), nous a permis d'associer la centration Contenu à la mobilisation de stratégies de Pilotage dans le paradigme behavioriste vers l'apprentissage des stagiaires ; et d'autre part, la centration Métier comme la mobilisation de stratégies de Médiation vers le développement des stagiaires. L'approche humaniste est utilisée, à des fins différentes, par les formateurs des deux groupes. Elle justifie a posteriori la possibilité du travail mené sur la reconnaissance réciproque ; mais elle ne peut pas entrer dans la caractérisation des deux centrations en tant que telle.

Par ailleurs, en considérant l'activité dirigée vers des motifs et intentions de recherche de reconnaissance réciproque (Honneth, 2000 ; Ricoeur, 2004/2005), nous avons montré que les trois formateurs de la centration Contenu ont des scores supérieurs à celui du formateur de la centration Métier sur des intentions tournées vers eux-mêmes, soit reconnaissance par autrui soit par eux-mêmes. Alors que c'est l'inverse pour les motivations tournées vers autrui, reconnaissance d'autrui par lui et par les autres.

De plus, nous avons pu vérifier, grâce à l'analyse de contenu (Bardin, 1977) que le formateur centré Métier, parlant des stagiaires, utilise plus fréquemment le pronom « nous » que les trois formateurs de la centration Contenu ; alors que ceux-ci utilisent plus le pronom « eux ».

Ce qui nous amène à l'utilisation de plusieurs cadres d'interprétation afin de mieux comprendre les effets mais aussi les raisons de ces deux structures, si différentes.

# 2. Discussion : trois cadres d'interprétation pour comprendre la centration Contenu

En ce qui concerne les formateurs du premier groupe, ce sont des enseignants reconnus comme experts par leur hiérarchie. Expérimentés, ils sont le plus souvent convaincus du besoin de faire évoluer les pratiques enseignantes. Ils sont également fins connaisseurs des recherches en sciences de l'éducation sur leur(s) thème(s) d'intervention. Nous cherchons donc à comprendre comment il se fait qu'ils en arrivent à former dans le paradigme d'une pédagogie par objectifs qui a montré ses limites, comme nous venons de le revoir. Même si, comme nous l'avons remarqué, le référentiel est contradictoire sous certains aspects, comment se fait-il que l'autre formateur utilise une stratégie radicalement différente ? Nous retraçons le parcours d'un formateur nouvellement missionné où nous retrouvons les caractéristiques de la centration Contenu.

## 2.1. La naissance des deux centrations des structures conceptuelles : les hypothèses 2 et 2bis sont vérifiées

### *2.1.1. Une dissonance cognitive latente*

Nous avons vu que, lorsqu'il est devenu formateur, l'enseignant expérimenté qu'il est, n'a pas nécessairement été mis en contact avec une réflexion concernant le développement professionnel. Il est à la fois dans l'urgence du débutant, dans la sérénité due à son recrutement et le cocon d'un groupe de formateurs rassurant. Il apprend donc avec eux à maquetter et « timer » le programme de formation dans le paradigme behavioriste, sans en prendre conscience puisque le comportementalisme a la propriété de s'insinuer dans les pratiques dès que l'espace psychique est inoccupé (Giust-Desprairies, 2008). Comme ce paradigme repose en grande partie sur la représentation socialement partagée, et solidement ancrée depuis l'enfance, du « bon prof » (Crahay et al., 2010), rien ne le remet en question pour lui, en tant que formateur, alors même qu'il l'a éventuellement dépassé en tant qu'enseignant !

Intervenant dans des modules relatifs au *développement des enseignants* (BO du 18/10/2016), la mission que ce formateur a acceptée est de *« conduire un processus visant à une évolution des savoirs et des savoir-faire du professionnel »* (Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs, 2015). Donc, être formateur ce n'est pas enseigner. D'autant plus, comme nous l'avons vu, que les stagiaires sont ici des pairs, à même d'identifier des stratégies. Le formateur subit donc une dissonance cognitive latente qui ne demande qu'à s'éveiller à l'occasion de tensions.

### *2.1.2. Des tensions qui naissent du paradigme behavioriste, induits par une mise en apprentissage de collègues sur les processus d'enseignement-apprentissage*

Reprenons le parcours de notre formateur débutant. Il enseigne à ses collègues (Jobert, 2013) dans une conception behavioriste qui place « *explicitement et de façon quasi exclusive le ressort de la formation entre les mains du formateur et de son ingénierie* » (Kerlan et Lemonchois, ibid.). Ce qui est très rassurant pour lui. D'autant plus qu'il a l'occasion de diffuser des « bonnes pratiques » qu'il a faites siennes en tant qu'enseignant. Mais comme le montrent les analyses intercas, le formateur se place alors dans une posture qui questionne sur trois points. Le premier concerne les motifs et intentions profonds. Le deuxième concerne l'objet de la tâche et le troisième, les mises en œuvre des tâches.

Ce jeune formateur se donne pour mission de transformer les pratiques des stagiaires, ce qui dépasse sa mission réelle, et pour ce faire de les mettre en apprentissage. C'est ce dont témoigne un formateur de l'étude :

Henri, EBD, ligne 91 : *j'avais fait mon CAFFA là-dessus j'avais repris le triangle didactique de Jean Houssaye et je l'avais transposé à la formation j'étais parti du triangle l'élève le savoir et l'enseignant et je l'avais transposé avec le formateur les enseignants qui sont formés et les savoirs qui correspondent à des gestes professionnels ...*

L'objet des tâches, qui devrait concerner le travail de l'enseignant, est en fait détourné vers l'apprentissage de processus, voire de gestes techniques, liés à la mise en apprentissage ou le bien-être des élèves. Ce qui n'est pas un problème en soi et de plus, ce faisant, notre jeune formateur répondent bien à la mission confiée. Mais, cela l'empêche d'interroger le travail d'une part ; et d'autre part le conduit à une mise en œuvre des tâches qui peut occasionner des tensions. En effet, en n'intégrant pas en amont les répercussions pour les stagiaires, il s'expose. En considérant les stagiaires comme des élèves, il oublie que ce sont des professionnels en poste, dont c'est justement le métier, qui perçoivent donc les avantages et inconvénients des dispositifs proposés, et qu'ils n'ont pas la possibilité de les questionner. Par ailleurs, les implications pour des adultes qui peuvent revivre des situations difficiles n'est jamais soumise à analyse commune, à la prérogative de l'avancée de la formation. En effet, tout étant prévu à l'avance et découpé en sous-objectifs complémentaires, tout retard occasionne un manquement, une pièce du puzzle non traitée, indépendamment de la difficulté pour le stagiaire d'avoir la charge de reconstituer le puzzle seul.

Nul étonnement que des tensions naissent d'un programme, façon puzzle, suivi à la lettre, malgré de pseudo-demandes d'attentes et de besoins (Meirieu, 1989), proposant des dispositifs prétexte à l'apprentissage, parfois mettant en danger les participants, comme nous en avons vu des exemples.

Ces trois constats permettent, à notre sens, de comprendre en quoi cette centration Contenu des pratiques ne peut qu'occasionner des tensions. Se placer de cette manière dans le paradigme behavioriste entraine également des conséquences pour le formateur : pilote par la force des choses et en même temps toujours collègue, sa posture compliquée occasionne des

tensions, révélatrices des dissonances cognitives. Le formateur ressent alors une pression mentale due à celle-ci.

### *2.1.3. Des gestions différentes de la dissonance cognitive latente qui se manifeste lors des tensions induites par le paradigme behavioriste ou dans une formation de formateur*

Selon plusieurs paramètres, notre formateur a alors deux possibilités pour réduire cette pression (Festinger, 1957/2017) : soit un changement de comportement ; soit des justifications *a posteriori* si le changement de comportement lui est trop coûteux psychiquement, ou non réfléchi, ou que ce comportement lui est, somme toute, satisfaisant.

Nous abandonnons pour l'instant ce jeune formateur. Nous avons en effet relevé toutes sortes de ces justifications, en particulier dans la gestion des tensions, pour les trois formateurs dont les pratiques sont centrées Contenu et aucune pour l'autre formateur.

Nous avons donc **vérifié l'hypothèse 2bis** : un formateur-pair qui continue à enseigner à ses collègues, gère sa dissonance cognitive en gardant des pratiques enseignantes, tout en se justifiant. Nous insistons en répétant le constat que la représentation sociale partagée et profondément ancrée du « bon prof » fait que ces trois formateurs ne ressentent habituellement pas de pression de la dissonance cognitive latente à enseigner à des collègues-pairs comme à des élèves, voire pire qu'à leurs élèves, en tombant dans le piège du behaviorisme.

Par ailleurs, d'après les déclarations du formateur centré Métier, il a changé de comportement suite à une formation de formateurs concernant le développement professionnel. Nous n'avons pas eu accès aux circonstances qui lui ont rendu les arguments accessibles, mais nous estimons que **l'hypothèse 2 est vérifiée** puisqu'il n'y a plus de traces de behaviorisme dans ses pratiques de formateur : un formateur-pair qui met ses collègues en capacité de faire gère sa dissonance cognitive en se séparant de ses pratiques enseignantes.

## 2.2. Des effets induits provenant d'une reconnaissance réciproque qui ne se transforme pas en reconnaissance mutuelle

Un résultat non anticipé de nos études de cas tient aux scores obtenus par les quatre formateurs sur l'approche humaniste, et existentielle pour deux d'entre eux. Nous rapprochons le résultat de cette analyse du fait que tous ont des règles d'action dont émergent des dimensions de la reconnaissance réciproque. Mais il nous semble que cette recherche de reconnaissance réciproque et les scores obtenus sur l'approche humaniste par les trois formateurs de la centration Contenu est liée au fait qu'ils cherchent à mettre en place la relation avec les participants, et au travers de celle-ci, à obtenir la confiance des stagiaires. Que ce soit par l'accueil convivial ou par le don d'un petit outil à utiliser dès le lendemain, il s'agit d'être reconnu par les stagiaires pour maitriser le déroulement du stage.

Nous n'y trouvons pas de simultanéité de la reconnaissance qui marque la reconnaissance mutuelle (Ricoeur, 1983a, 2004/2005). Celle-ci apparait dans les pratiques du quatrième formateur, entre autres par l'utilisation du pronom « nous », par sa prise de risque de la déstabilisation en prenant humblement un rôle de pair-exposant dans le marché de connaissance, par les rôles proposés aux stagiaires qui ne sont autres que de l'évaluation formative (Perrenoud, 1998) collective au service de la co-construction de réponses aux questions posées au départ par les stagiaires.

Le triangle éthique de Paul Ricoeur (1983a), déjà rencontré figure 50, peut ici être lu avec ce formateur en JE, le(s) stagiaire(s) en TU ; dans l'institution IL, nous plaçons certes les élèves et tous les personnels qui ont un rôle autour de la formation et plus généralement la communauté (Engeström, 1987) mais il nous semble qu'il y a aussi le métier d'enseignant qui donne sa raison d'être à la formation. L'espace dialogique entre le JE et les TU, incluant les interactions des stagiaires TU entre eux, médié par ce métier commun et ses règles, est donc logiquement consacré au travail. C'est-à-dire l'espace entre la tâche prescrite et l'activité effective (Jobert, 2013). C'est ce que nous illustrons par la figure 53.

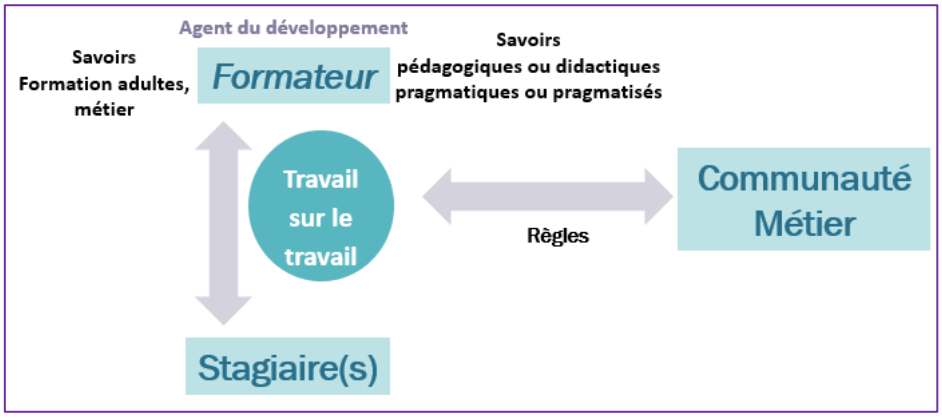



*Figure 53 : Le triangle de la reconnaissance mutuelle autour du travail sur le métier (à partir du triangle éthique de Ricoeur, 1983a)*

Il nous reste à rappeler les apports du cadre des genèses expérimentales (Rabardel, 2005) pour expliquer un dernier effet induit du paradigme behavioriste qui concerne ici le manque déploré de transfert dans les pratiques enseignantes.

## 2.3. Des effets induits par la présence ou non de certaines formes de médiation offertes par les dispositifs du formateur

Au-delà de la création de tensions, le paradigme behavioriste conduit donc trois formateurs-pairs à centrer leur conception de la formation sur un contenu axé vers la réussite, l'apprentissage, voire le bien-être des élèves. Ce qui n'est pas répréhensible, au contraire.

Mais nous avons vu que ce motif profond est difficilement atteignable par cette conception. Nous avons pour cela convoqué les genèses instrumentales de Rabardel (2005). Les éléments relevés dans les corpus montrent que ces formateurs cherchent l'appropriation d'un objet par

connaissance et manipulation de celui-ci. Mais cette activité productive n'est pas accompagnée de dispositifs permettant de réelles formes de médiation réflexives et interpersonnelles et donc une transformation de soi pérenne que permet l'activité constructive. Les pratiques de ces formateurs-pairs, qui enseignent à leurs collègues sont un obstacle potentiel à la mise en capacité de faire des stagiaires. **L'hypothèse 3bis est vérifiée**.

Par contre, les éléments relevés dans le corpus concernant l'autre formateur, montrent que les quatre formes de médiation sont présentes dans les dispositifs qu'il propose. Ce qui donne la possibilité aux stagiaires de s'en approprier les contenus mais aussi de transformer leurs représentations et donc leurs schèmes d'action. Les pratiques de ce formateur-pair, qui met ses collègues en capacité de faire, sont donc un levier donnant aux stagiaires la possibilité de développer leur pouvoir d'agir. **L'hypothèse 3 est vérifiée**.

## 3. Conclusion des études de cas

Le tableau suivant résume les caractéristiques des deux structures conceptuelles de la situation de formation identifiées grâce aux études de cas (tableau 57, découpé en sous-parties). Il permet de visualiser les éléments issus des études de cas qui nous ont permis ces identifications.

*Tableau 57 : Récapitulatif des études de cas selon les deux centrations de structure conceptuelle de l'activité*

*Tableau 57a : Dissonance cognitive et représentations (différentes visions du formateur au sujet de ...)*

| | **Centration contenu** | **Centration métier** |
|---|---|---|
| **Gestion de la DC** | DC latente<br>Faire ce qu'il sait faire : enseigner (à des adultes) | DC évacuée<br>Faire autrement : être agent du développement |
| Motif profond | Transformer, faire apprendre, enseigner | Mettre en capacité de faire, développer les possibilités de pouvoir agir |
| Vision stagiaires | Apprenants (élèves) | Experts de leurs pratiques |
| Vision de son rôle de formateur | Montrer des possibilités d'évolution des pratiques<br>Enseigner des bonnes pratiques<br>Donner envie de changer<br>Sait et montre | Proposer un cadre permettant les partages de pratiques et leur analyse aux lueurs des recherches => co-construction de possibles<br>Sait et éclaire les expériences de chacun |
| Vision objet formation | Thème découpé en sous objectifs<br>Thème isolé des autres thèmes de formation | Thématique abordée comme élément d'un système complexe |

*Tableau 57b : Points de départ, stratégies et mises en œuvre*

| | **Centration contenu** | **Centration métier** |
|---|---|---|
| Points de départ | La commande de l'institution<br>Les « besoins et attentes » des stagiaires mais peu pris en compte ensuite | La commande de l'institution<br>Les pratiques des stagiaires : ce qui pose question, ce qui fonctionne |
| Stratégie globale | Sur chaque sous-objectif :<br>Mise en réflexion + apports + application | Faire parler le travail, articuler collectif et individuel, éclairer par les recherches |
| Conception du déroulement | Maquette d'une suite de dispositifs fortement encadrée dans le temps<br>- Plus ou moins figée selon que l'on tient compte des besoins et attentes<br>- Souvent un dispositif pour chaque sous-objectif, parfois pseudo-socio-constructiviste<br>- Apports théoriques et concrets par le formateur en plénière ou en ateliers<br>- Exercices d'application ou d'entrainement<br>- Mise en appropriation personnelle en groupes ou non<br>- Engagement à tester ensuite<br>=> behaviorisme | Tissage de plusieurs dispositifs<br>- Un dispositif pour articuler individuel et collectif (ex. : rôles et livret de stage)<br>- Un dispositif pour faire émerger les arrière-fonds individuels (question sans réponse ou un pb et une fierté)<br>- Un dispositif pour faire émerger les priorités du collectif (ex. Les focales de Goigoux)<br>- Un dispositif par entrée sélectionnée par le groupe pour mettre en relief les adaptations de chacun et les éclairer par la recherche (simulations, marché de connaissance, world café, ...) |
| Intérêt pour le formateur | Ne pas augmenter la pression de la DC<br>Impression de maitrise et contrôle sur le déroulement, sur le public et sur le thème | Réduction de la pression de la DC<br>Participation à la co-construction de règles de métier (y compris les siennes) |
| Inconvénients / problèmes pour le formateur | Tensions inhérentes au principe de la centration sur le contenu : pas de réponse par l'autorité sur des pairs encore moins par l'évaluation des apprentissages des stagiaires | Ses connaissances : multicartes<br>Son agir communicationnel : gestion, place et temps laissés aux stagiaires<br>=> « laisser pouvoir » |
| Pour s'en sortir | Des justifications a postériori : de la faute des stagiaires, de l'institution, etc.<br>Et un jour, se dire qu'on peut faire autrement | Ne pas chercher à être omniscient, acquérir un minimum de connaissances multicartes, faire confiance aux stagiaires, débriefer avec eux, inventer |
| Point d'attention | Ne pas dépasser un point de rupture dans les tensions | Penser à nourrir par la recherche |

*Tableau 57c : Reconnaissance au fond de l'action*

| | **Centration contenu** | **Centration métier** |
|---|---|---|
| **Reconnaissance au fond de l'action** | **Reconnaissance réciproque** : démarche humaniste et parfois expérientielle pour faire accepter la démarche de pilotage<br>Pronom « Eux » | **Reconnaissance mutuelle** : démarche humaniste et expériencielle qui complète la démarche de Médiation, en tant que pair<br>Pronom « Nous » |

*Tableau 57d : Formes de médiation possibles des dispositifs proposés*

| | **Centration contenu** | **Centration métier** |
|---|---|---|
| **Dimensions épistémiques** orientées vers la **connaissance de l'objet** | Apports : leçons | Dynamique individuelle et collective de questionnements.<br><br>Allers-retours sur les positionnements, les postures des stagiaires donc sur 4 types de médiations. |
| **Dimensions pragmatiques** orientées vers **l'action du sujet** : orientation, contrôle, régulation... | Isomorphies sur des dispositifs prétextes.<br>Exercices d'entrainement. Mise en application des apports. | |
| **Formes de médiation interpersonnelles** l'ensemble des dimensions socialement inscrites des activités | Dispositifs collectifs, petits groupes ou grand groupe.<br>Travaux individuels en petits groupes Travaux de groupes sur des dispositifs prétextes. | |
| **Formes de médiation réflexives les rapports médiatisés du sujet à lui-même** il se connaît, se gère et se transforme lui-même, dans un usage de soi par soi | Non<br>Modalités imposées, à partir des apports et laissant peu de place aux stagiaires.<br>Pas de réelles méta-analyses | |

*Tableau 57e : Possibilité d'instrumentalisation / d'instrumentation pour les stagiaires*

| | **Centration contenu** | **Centration métier** |
|---|---|---|
| **Possibilités d'instrumentalisation par les stagiaires des dispositifs proposés** | Oui<br>Appropriation de l'objet du stage.<br>Parfois juste sur des outils secondaires. | Oui<br>Appropriation de l'objet du stage. |
| **Possibilités d'instrumentation par les stagiaires des dispositifs proposés** | Non en général | Oui<br>Transformation des représentations et donc des schèmes d'action. |

Les résultats, analyses et interprétations, dans des croisements de cadres théoriques, réunis dans le tableau précédent, permettent de **comprendre comment la gestion de la dissonance cognitive du formateur-pair intervient dans les possibilités de genèses instrumentales que ses pratiques permettent alors, ou non, aux stagiaires.**

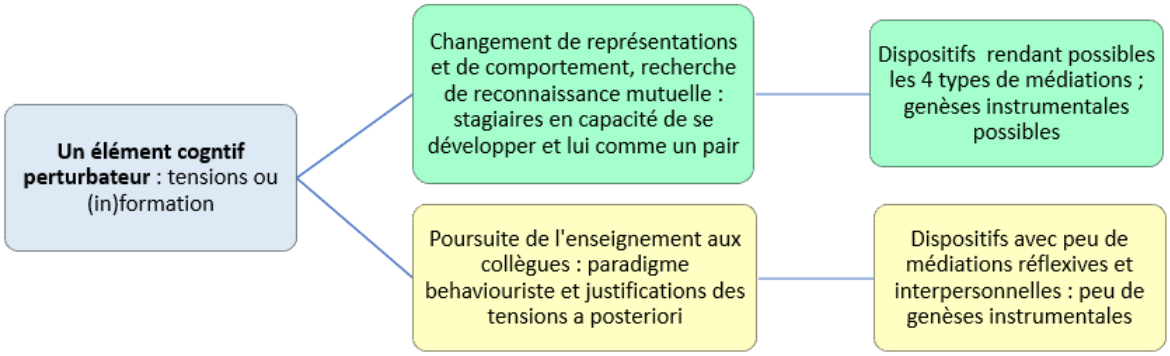
Pour résumer, dans les quatre étapes suivantes, nous construisons en figure 54 finale, le parcours de notre jeune formateur-pair au fur et à mesure, tel que nous avons pu le reconstituer au fil des études de cas, à la lueur des recherches convoquées.

**Étape 1 : les éléments cognitifs du formateur-pair en amont de la formation.** Son recrutement en tant qu'enseignant expérimenté par un IPR ou par le CAFFA, et donc sa légitimité , complètent la représentation sociale partagée du « bon prof » ; il sait enseigner, c'est donc ce qu'il va mette en place dans les modules de formation en recherchant la reconnaissance réciproque.

**Étape 2 : la naissance d'une dissonance cognitive latente.** Pendant ses premières formations, comme le behaviorisme d'insinue dès qu'un espace libre se présente, il ne peut éviter la tentation de ce paradigme ; ainsi nait une dissonance cognitive latente puisque sa mission n'est pas exactement de faire apprendre et que le public est composé de pairs ; il compte sur la reconnaissance réciproque pour crédibiliser sa posture.

**Étape 3 : un élément révèle la dissonance**, une tension ou une nouvelle information. Nous avons vu qu'après l'apparition d'un nouvel élément cognitif contradictoire, la dissonance cognitive se « réveille » et pousse à gérer la pression mentale produite ; là deux voies sont possibles.

**Étape 4 : deux possibilités.** Soit le formateur-pair continue à enseigner et justifie a posteriori les tensions inhérentes à son positionnement ; mais les dispositifs qu'il propose sont toujours dans le paradigme behavioriste de maitrise, il leur manque deux formes de médiation essentielles en général et les stagiaires ne transforment pas leurs schèmes d'action ni leurs représentations en profondeur ; Soit ce n'est pas le cas, car le formateur-pair fait évoluer sa représentation, et par suite ses pratiques, vers des dispositifs proposant de possibles genèses instrumentales pour les stagiaires.




La problématique est donc élucidée par ces études de cas. Ce qui nous amène à la représentation en synthèse du parcours du formateur, illustrant les points théoriques convoqués et les résultats obtenus (figure 54).

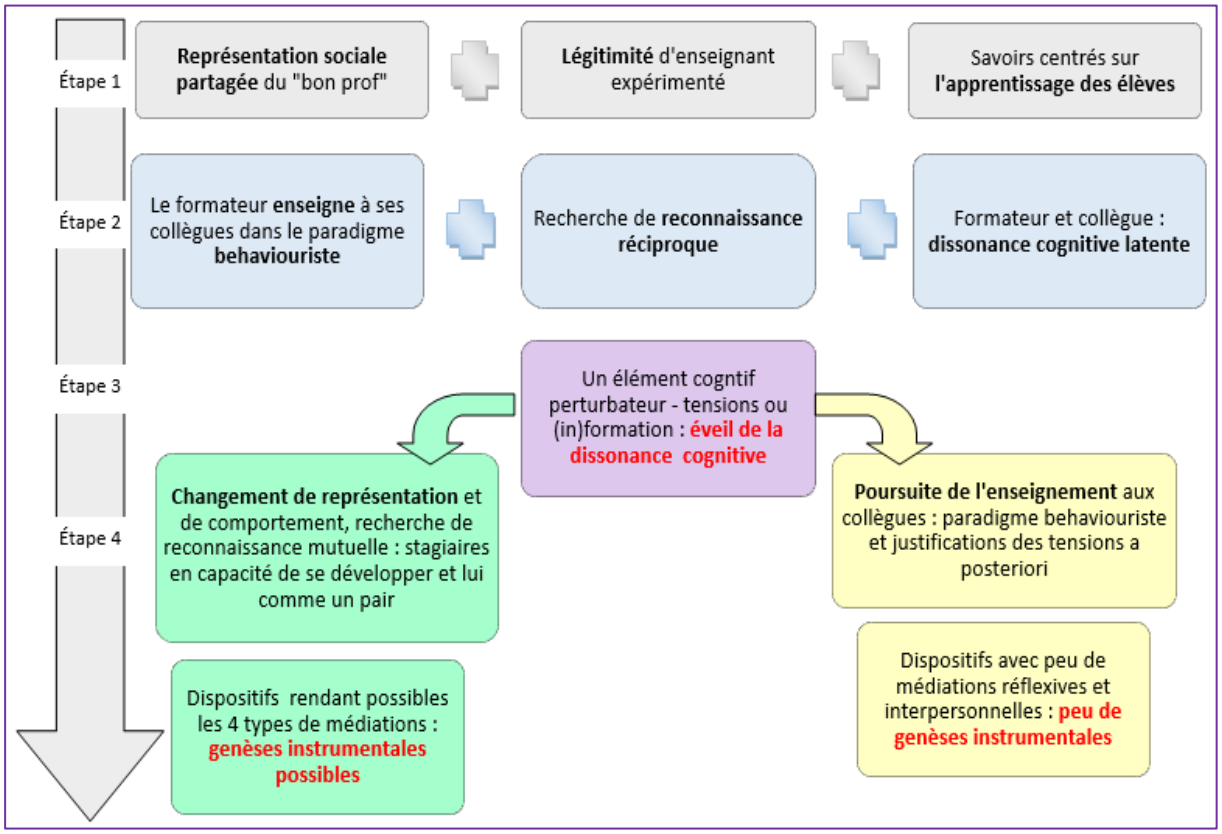



*Figure 54 : Élucidation de la problématique*

Or nous avons vu que lorsque des études de cas sont menées de manière rigoureuse, trois résultats convergents montrent la validité de la recherche (Yin, 1981). Nous avons choisi de croiser des analyses pour minimiser les risques d'erreurs d'interprétation dans les choix des codages. Nos résultats convergents pour les trois formateurs de la centration Contenu peuvent donc être considérées comme valides du point de vue interne, et aussi du point de vue externe.

Mais, nous en voyons aussi les limites, n'ayant pas trouvé de quoi les comparer au préalable à des analyses déjà validées. De plus, nous avons choisi des formateurs de nos connaissances, les sachant impliqués, reconnus par leur hiérarchie et ayant une bonne connaissance des travaux de recherches pédagogiques. Nous choisissons donc de compléter ce bilan des études de cas par un questionnaire adressé aux formateurs de notre contexte. C'est l'objet de la partie 5, à suivre.

Par ailleurs, l'exemple du formateur dont les pratiques sont centrées Métier, nous permet de fournir quelques pistes pour les formations de formateurs de notre contexte. Nous gardons en particulier en tête **trois mots-clés à travailler : 4 formes de médiation, reconnaissance mutuelle, représentations.** Ce sera l'objet d'un paragraphe de la conclusion générale.

# PARTIE 5 – QUESTIONNAIRE : LA DIFFICULTÉ À SE SITUER MONTRE LA DISSONANCE ET PRÉCISE LES ÉTUDES DE CAS

*Être formateur,*
*c'est être au service des collègues afin de répondre et*
*faire évoluer leurs méthodologies d'enseignements*
*(anonyme, commentaire du questionnaire, mars 2022)*

## INTRODUCTION DE LA PARTIE 5

Le fait que le même résultat soit obtenu sur trois études de cas en croisant quatre cadres théoriques, apporte à ce résultat une bonne validité interne et même externe (Yin, 1981, ibid.). Donc ce n'est pas tant la vérification des conclusions des études de cas que nous recherchons que l'apport de précisions sur les pratiques les plus répandues mais aussi sur le lien avec le métier d'enseignant.

Nous pourrons donc utiliser des questions fermées (de Singly, 2012) faisant apparaitre les deux types de modèles opératifs de formateurs répondants, liés aux deux structures conceptuelles décrites dans les études de cas tout en les détaillant.

Nous n'avons pas trouvé de questionnaire validé sur lequel nous appuyer pour cette enquête. Compte-tenu des premiers résultats, nous avons décidé d'utiliser les descriptions des actions des quatre formateurs pour questionner les pratiques et les positionnements, en complétant par des mots-clés utilisés dans le corpus. Les descriptions sont déjà regroupées dans les catégories identifiées. Pour la centration Contenu, les catégories sont : 1. Tournés vers lui-même ; 2. Tournés vers la maitrise et contrôle ; 3. Tournés vers une position de sachant ; 4. Tournés vers une position d'aidant ; 5. Tournés vers des buts et/ou projets pour eux, qu'il leur assigne. Pour la centration Métier, ce sont : 1. Tournés vers nous ; 2. Tournés vers la prise de risque ; 3. Tournés vers la co-construction ; 4. Tournés vers une position de maïeuticien ; 5. Tournés vers le métier commun.

Nous avons testé les formulations obtenues jusqu'à une minimisation espérée de l'effet « Je fais déjà », que nous décrirons dans cette partie.

Le recueil des données, facilité par la Bureau de la formation des personnels enseignants et éducatifs de la DGESCO, a permis d'obtenir presque deux cent quarante réponses. Elles n'ont ni prétention, ni vocation à correspondre à un échantillon représentatif, qu'il faudra sans doute plus tard chercher à réunir.

Compte-tenu de la manière de bâtir ce questionnaire, nous avons choisi de procéder à l'analyse des données recueillies en deux temps : des tris à plat et plusieurs comparaisons, intra-centration et intercentrations, de manière à mieux comprendre.

Le questionnaire proposé est en annexe 16. Les deux-cent trente-neuf réponses seront envoyées sur demande, à des fins de recherche, à l'adresse suivante : amarie-sanchez@wanadoo.fr.

# CHAPITRE 1 – UN QUESTIONNAIRE : MÉTHODES DE CONCEPTION, DE RECUEIL DES DONNÉES ET D'ANALYSE

*Merci pour ce questionnaire*
*qui me permet de prendre un court instant*
*pour avoir une vue globale et*
*une réflexion sur mes pratiques de formatrice.*
*(Anonyme, commentaire du questionnaire, mars 2022)*

## 1.1. Conception du questionnaire

Notre objectif est de préciser deux résultats de nos études de cas qui induisent les autres résultats. En l'occurrence, nos hypothèses sont de deux ordres et concerneront une partie non négligeable, voire importante, des formateurs qui répondront : 1. Ils ont des représentations qui relient fortement leurs pratiques d'enseignants et de formateurs et qu'ils utilisent des pratiques behavioristes ; 2. À la lecture de certaines actions non behavioristes, ils montrent qu'une pression due à la dissonance cognitive s'exerce en répondant qu'ils le font aussi. Nous pensons donc que des associations de réponses vont être incohérentes et nous permettre de conclure dans ce sens.

Cependant, nous rencontrons une difficulté certaine par rapport à la formulation des propositions. En effet, nous ne pouvons pas questionner directement ces deux variables. Étant donné que nous nous adressons à des professionnels expérimentés et des sachants des processus d'enseignement-apprentissage, les mots « dissonance » et « behaviorisme » peuvent porter une forte charge négative.

C'est la raison pour laquelle nous avons travaillé sur des mots-clés prononcés par les formateurs des études de cas. Ils nous ont permis d'identifier des représentations et des pratiques sous-jacentes centrées Contenu ou centrées Métier. Ils nous ont permis de choisir parmi les descriptions des actions des quatre formateurs. Mais, nous avons eu besoin de tester les formulations pour qu'elles soient suffisamment discriminantes. Par exemple, le mot « questions » renvoie à la centration Contenu si c'est le formateur qui les pose et à la centration Métier si le formateur récolte celles des stagiaires.

Malgré ces précautions, nous prendrons le temps de vérifier la cohérence interne du questionnaire par les deux coefficients, l'alpha de Cronbach et l'oméga de McDonald.

Nous proposons donc un questionnaire en trois parties. La partie 1 récolte des données personnelles générales ; la partie 2 interroge le lien avec le métier d'enseignant ; la partie 3 concerne les pratiques de formation.

### 1.1.1. Une première partie sur les données personnelles générales

La première partie concerne les « Informations générales ». Notre population étant constituée d'individus du même monde professionnel, qui sont, sur notre demande, enseignants dans le second degré, nous avons cherché à questionner des variables relationnelles ou contextuelles (de Singly, 2012 : 59) concernant d'une part leur métier d'enseignant et d'autre part leurs missions de formateur. Il s'agit de récolter des données, sous forme de faits et non d'opinions, qui pourront affiner les analyses par tris croisés. Nous avons fermé les réponses de manière à faciliter les analyses. Les questions portent sur leur parcours, les formations qu'ils animent, ainsi que sur les formations de formateurs dont ils ont pu bénéficier.

En revanche, à la toute fin de l'enquête, nous avons laissé un espace d'expression libre, de remarques et commentaires.

### 1.1.2. Des items concernant les pratiques de formation en lien avec leur métier d'enseignant

Par rapport à notre double objectif, nous avons bâti la suite du questionnaire à partir d'énoncés, relevés dans le corpus, qui font référence à l'agir-enseignant : comment ils intègrent ce fait, et en quoi cela impacte leurs pratiques de formateurs ; et par ailleurs, d'énoncés adossés aux activités réelles décrites dans le corpus. Nous utilisons pour cela les éléments relevés et classés dans les catégories dans la partie 4, paragraphes 3.1.2. et 3.2. Nous les complétons par la recherche de mots-clés dans les discours, selon leurs occurrences.

Nous reprenons donc les résultats des études de cas, avec l'idée de garder ce type de formulation et de proposer un Q-Sort.

Afin de ne pas laisser un élément important de côté, mais aussi de vérifier la cohérence de ces choix, nous recherchons des mots-clés dans les deux groupes de corpus, par leurs occurrences. Nous utilisons pour cela le logiciel de comptage de mots, dont nous nous sommes déjà servi pour les pronoms, sur les trois transcriptions des quatre protocoles. Puis nous vérifions mot par mot dans les corpus textes en .docx par la fonction « recherche » du logiciel Word pour le tri selon le contexte d'utilisation du mot. En annexe 17 figure la liste des occurrences des noms communs pour les quatre formateurs. Nous trions ceux qui ont été prononcés au moins trois fois par le groupe centré Contenu d'un côté et par le seul centré Métier de l'autre (tableau 58) et qui n'ont pas été prononcés par l'autre groupe.

Nous décidons de ne garder que les plus généraux qui peuvent « parler » de la manière la plus neutre possible à la population de l'étude :

- Pour la centration Contenu : objectif, activité, vécu, savoir, consigne, raison, collègue.
- Pour la centration Métier : pratiques, interrogations, expertise, droit, texte, engagement, trace.

*Tableau 58 : Tri des mots-clés prononcés par les quatre formateurs*

| Contenu | Métier |
|---|---|
| Objectif | Pratique |
| Envie | Interrogation |
| Activité | Chercheur |
| Vécu | Expert/ise |
| Savoir | Espace |
| Problème | Notion |
| Consigne | Sas |
| Raison | Cadence/ment |
| Jeu | Droit |
| Collègue(s) | Ressenti |
| | Discours |
| | Référence |
| | Pédagogie |
| | Texte |
| | Engagement |
| | Trace |

Ils confirment les éléments relevés dans les corpus dans la partie 4, mais doivent être remis en contexte par des formulations idoines. Nous utilisons pour ce faire les expressions de ces éléments en y ajoutant des verbes identifiés comme marqués sur une centration. Par exemple, « comprendre » fait partie de la centration Contenu.

Nous les utilisons pour réaliser une première version sous forme de Q-Sort avec vingt-quatre propositions à classer dans une échelle de cinq niveaux. Un premier test nous fait abandonner l'idée du Q-sort, trop long, trop compliqué. Les versions suivantes seront sous la forme de la proposition d'items à cocher qui complètent un début de phrase.

### 1.1.3. Tests et décisions sur le questionnaire

La deuxième version comporte deux fois trente items en deux parties, une sur le lien avec le métier d'enseignant et l'autre sur les pratiques. À côté de chaque item, ils doivent écrire A si accord, B si désaccord et C s'ils ne savent pas ou ni l'un ni l'autre. Ensuite, dans une deuxième colonne de droite, ils doivent cocher d'une croix les trois propositions A qui sont les plus représentatives de leur point de vue et les trois propositions B qui sont les plus éloignées de leur point de vue.

Nous faisons tester cette version par deux formateurs dont nous connaissons la centration, un dans chaque. Après discussions avec les deux testeurs, et cherchant surtout à identifier les réponses A, nous enlevons la possibilité de répondre « ne sais pas » ou « ni l'un ni l'autre » et proposons dans la suite, soit la Réponse A pour l'accord, soit la réponse B sinon. Les tests suivants, avec deux autres formateurs, nous obligeront à préciser. Nous supprimons la dernière colonne et les items que les deux testeurs ont eu plus de mal à comprendre. De plus, les items

où les deux testeurs donnent les mêmes réponses ne sont pas assez discriminants. Nous ne les gardons pas.

Deux autres formateurs sont sollicités pour tester cette troisième version de vingt et dix-sept items. Leurs remarques nous font aboutir à la quatrième version qui est celle qui est testée par quatre de ces formateurs avec des résultats significatifs.

Certaines formulations nous semblent encore à reprendre, nous en discutons avec l'un des testeurs, qui n'est autre que René, le formateur des études de cas dont les pratiques sont centrées Métier.

Nous pouvons alors finaliser le questionnaire avec seize items sur le lien avec l'enseignement et vingt sur les pratiques.

## 1.1.4. Finalisation

### *1.1.4.1. Formulation des présentations*

Pour présenter le questionnaire, nous choisissons une formulation classique repérée sur plusieurs exemples, nous la montrons dans l'encadré suivant :

*Lien google forms :* https://forms.gle/oPWkzWJBhJUCnC2E9

**PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE**

**Ce questionnaire concerne les formateurs d'enseignants du second degré en formation continue qui sont encore enseignants.**

Je m'appelle Anne-Marie Cloet-Sanchez, professeure agrégée de mathématiques et, après avoir eu des missions de formation pendant une vingtaine d'années, je suis actuellement en 3e année de doctorat. J'ai besoin, pour terminer celui-ci, de valider mes recherches qui portent sur les pratiques des formateurs en formation continue d'enseignants du second degré. L'objectif de ce questionnaire est donc de mieux comprendre les pratiques/stratégies de formation. Par ailleurs, ce travail débouchera sans doute sur des propositions de pistes pour améliorer la formation des formateurs.

Les réponses seront traitées de façon **non identifiable et confidentielle**.

J'espère que vous répondrez à toutes les questions, en veillant à respecter toutes les consignes **afin que votre participation puisse être prise en compte dans le logiciel de traitement** et en répondant de **votre point de vue.** D'ores et déjà, merci pour vos réponses !

Ce questionnaire est en trois parties. La première concerne des informations générales de votre parcours de formateur. Elle vous prendra environ cinq minutes.

La deuxième et la troisième sont deux questionnaires dans lesquels vous aurez à trier des propositions selon l'importance que vous leur donnez dans vos pratiques de formation. Les deux vous prendront une vingtaine de minutes en tout mais, votre version de ce test vous permet de vous arrêter et de terminer plus tard.

Nous commençons par les informations générales.

Les formulations retenues pour présenter les parties 2 et 3 sont dans les deux encadrés suivants.

| **DEUXIÈME PARTIE : LE LIEN AVEC MON MÉTIER D'ENSEIGNANT** | **TROISIÈME PARTIE : MES PRATIQUES DE FORMATEUR** |
|---|---|
| Je vous propose un ensemble de 16 propositions se rapportant aux pratiques de formateur d'enseignants du second degré en formation continue ; elles complètent le début de phrase :<br>**« Dans ma fonction de formateur de ce contexte, comme je suis moi-même enseignant, je peux mieux ... (que si je ne l'étais pas) ».**<br>Lisez attentivement les 16 propositions puis attribuez **à toutes** une étiquette A ou B en les triant en fonction de votre accord [ou non]. Pour chaque proposition, cochez la case de la colonne A ou celle de la colonne B, selon votre choix.<br>➢ ***Étiquette A*** *pour les propositions avec lesquelles vous êtes* ***plutôt en accord*** *(même légèrement) ;*<br>➢ **Étiquette B** pour celles avec lesquelles vous êtes **plutôt en désaccord** (même légèrement) ou pour celles qui ne vous concernent pas.<br>Voici les 16 propositions qui pourraient, pour vous, compléter la phrase donnée. Cochez d'un X la case de la colonne A si vous êtes plutôt en accord (même légèrement) avec la proposition, ou la case de la colonne B sinon. | Le principe est ici le même que dans la partie précédente.<br>Je vous propose un ensemble de 20 propositions se rapportant aux pratiques de formateur d'enseignants du second degré en formation continue ; elles complètent le début de phrase : « **Pour moi, dans ce contexte et en règle générale, mes pratiques de formateur sont, entre autres, de …»**<br>Lisez attentivement les 20 propositions puis attribuez **à toutes**, une étiquette A ou B en les triant en fonction de vos pratiques de formation. Pour chaque proposition, cochez la case de la colonne A ou celle de la colonne B, selon votre choix.<br>➢ ***Étiquette A*** *pour les propositions qui* ***représentent vos pratiques en règle générale*** *en tant que formateur ;*<br>➢ ***Étiquette B*** *pour celles qui* ***ne représentent plutôt pas vos pratiques en règle générale*** *en tant que formateur ou pour celles qui ne vous concernent pas.*<br>Voici les 20 propositions qui pourraient, pour vous, compléter la phrase donnée. Cochez d'un X la case de la colonne A si la proposition est représentative de vos pratiques de formateur en règle générale, ou la case de la colonne B sinon. |

La formulation des étiquettes A et B a été choisie de manière à effectuer une partition claire des réponses. Les réponses qui nous intéressent sont les « A » pour les items centrés Contenu et non-A, c'est-à-dire « B » pour les items centrés Métier.

La possibilité a été donnée de choisir l'ordre pour répondre à ces deux parties.

Les seize items choisis pour la partie 2 et les vingt choisis pour la partie 3 sont donnés dans le tableau 59 suivant. Les items de la partie 2 sont nommés avec la lettre E d'enseignant et ceux de la partie 3 avec le P de pratiques. Nous avons donc repris la plupart des éléments relevés dans les corpus. Comme ils ont été catégorisés, cela facilitera l'analyse des réponses. Les mots-clés centrés Contenu sont surlignés en jaune et ceux centrés Métier en vert.

*Tableau 59 : Les items des parties 2 et 3 du questionnaire*

| | |
|---|---|
| **Partie 2 : Dans ma fonction de formateur de ce contexte, comme je suis moi-même enseignant, je peux mieux ... (que si je ne l'étais pas)** | |
| E1 | Me faire comprendre |
| E2 | Me sentir légitime |
| E3 | Comprendre les pratiques des collègues |
| E4 | Établir une relation avec les collègues |
| E5 | Montrer mon expérience d'enseignant quand j'estime que c'est pertinent |
| E6 | M'autoriser à mettre en débat mon expérience d'enseignant avec le groupe |
| E7 | Didactiser les savoirs concernés selon les objectifs définis |
| E8 | Installer un climat de confiance avec les collègues |
| E9 | Apporter des réponses aux questions que les collègues se posent |
| E10 | Éviter les controverses que je trouve stériles |
| E11 | Installer une connivence avec les collègues |
| E12 | Gérer les moments de tensions en les renvoyant au groupe |
| E13 | Mettre en question certaines de leurs pratiques afin qu'ils prennent conscience des effets de ces pratiques sur les élèves |
| E14 | Aider les collègues à se sentir plus efficaces |
| E15 | Installer une confiance entre nous tous pour qu'ils s'autorisent à mettre leurs pratiques en débat |
| E16 | Prendre le risque d'être déstabilisé |
| **Partie 3 : Pour moi, dans ce contexte et en règle générale, mes pratiques de formateur sont, entre autres, de …»** | |
| P1 | Commencer par recueillir les attentes/besoins des participants |
| P2 | Commencer en indiquant le programme de la formation |
| P3 | Commencer par recueillir les questionnements et problèmes rencontrés par les participants dans l'exercice de leur profession |
| P4 | Commencer directement par une mise en action et observer les participants |
| P5 | Ajuster le programme de formation selon les demandes et les attentes recueillies au début de la formation |
| P6 | Ajuster le programme de formation selon les nouveaux besoins apparus en cours de formation |
| P7 | Ajuster le programme de formation selon les difficultés et problèmes rencontrés par les participants |
| P8 | Poser un cadre qui me permette d'éviter au maximum ce que je n'ai pas anticipé |
| P9 | Apporter rapidement des connaissances issues de recherches et/ou des outils concrets |
| P10 | Poser un cadre de confiance qui m'autorisera à créer une déstabilisation |
| P11 | Placer les participants dans une dynamique de projet en partant de ce qu'ils font et des questions qu'ils se posent |
| P12 | Proposer des temps où chacun pourra transposer les apports dans sa propre pratique |
| P13 | Aider les collègues à transposer les apports dans leurs pratiques |
| P14 | Identifier les incompréhensions et/ou les erreurs en lien avec les apports |
| P15 | Respecter au mieux le timing prévu |
| P16 | Proposer des dispositifs permettant au collectif de co-construire des réponses aux problématiques du métier |
| P17 | Proposer des aller-retours entre les interrogations de chacun, les adaptations individuelles et l'éclairage par la recherche |
| P18 | Participer en tant que pair à la co-construction de savoirs professionnels |
| P19 | Poser des questions pour que les collègues s'en posent |
| P20 | Proposer des apports concrets et testés en classe |

### *1.1.4.2. Mots-clés de positionnement*

Les mots-clés indiquant un positionnement ont été identifiés comme induisant une vision de la formation ou des stagiaires dans l'une des deux centrations. Elles sont indiquées dans le tableau ci-dessous (tableau 60), par C pour la centration Contenu et M pour la centration Métier, en tenant compte du contexte de la proposition. Ce tableau sera la base pour analyser les résultats.

*Tableau 60 : Centrations des mots-clés de positionnement*

| Mots-clés | N° item | Vision rôle | Vision formation | Vision stagiaires | Vision objet tâche | Maitrise |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Me faire comprendre | E1 | C | | C | C | |
| Les comprendre | E3 | C | C | C | | |
| Légitimité | E2 | C | C | | | C |
| Etablir une relation | E4 | C | C | C | | |
| Montrer | E5 | C | C | | C | |
| Quand j'estime | E5 | C | | | C | C |
| Didactiser | E7 | C | C | | C | |
| Objectifs définis | E7 | | C | | C | C |
| Collègues (eux) | E3,4… | | C | C | | C |
| Éviter les controverses | E9 | | C | C | C | C |
| Connivence | E11 | C | C | C | | C |
| Aider | E14 | C | | C | C | |
| Aider | P13 | C | C | C | C | |
| Renvoyer au groupe | E13 | | | C | | C |
| Faire prendre conscience | E13 | C | | C | C | |
| Observer | P4 | C | | C | | C |
| Faire prendre conscience | E13 | C | | C | C | |
| Pointer incompréhensions et erreurs | P14 | C | | C | C | |
| Qu'ils s'autorisent | E15 | M | M | M | M | |
| M'autoriser | E6 | M | M | M | | |
| Prendre un risque | E16 | M | M | | M | |
| Ajuster selon les nouveaux besoins | P6 | M | | | M | |
| Participer comme pair (nous) | P18 | M | M | M | M | |

Il nous reste à vérifier que les formulations différencient correctement les quatre types de médiation selon les autres mots-clés utilisés.

### *1.1.4.3. Vérification de la discrimination induite par les mots-clés retenus*

Nous cherchons maintenant à vérifier que les formes de médiation induites par les mots-clés concernant les artéfacts proposés aux stagiaires sont possibles ou non pour ceux-ci, de manière à tenter de nous assurer de la discrimination induite par ces mots-clés. Ce tableau sera une base pour analyser les résultats.

Dans le tableau suivant (tableau 61), nous indiquons : le numéro de l'item ; les quatre sortes de médiations, épistémiques, pragmatiques, réflexives, interpersonnelles ; la possibilité d'être dans la ZDP de chacun et finalement si le mot-clé indique que l'activité constructive des stagiaires est favorisée, avec un codage sur la colonne levier.

*Tableau 61 : Vérification de la discrimination induite par les mots-clés des items*

| Situations | **Mots-clés concernant les artéfacts proposés** | **N° item** | **Média. épist** | **Média. pragm** | **média. réflexi.** | **Inter perso** | **ZPD de chacun** | **Levier** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Préparation | *Définir des objectifs Didactiser* | E7 | x | | | | | |
| | *Timing Apports rapides* | P9 | x | | | | | |
| | *Maquette / programme* | P12 | x | | | | | |
| | *Timing* | P15 | | | | | | |
| | *Questionnements* | P3 | x | x | x | x | x | x |
| | *Dynamique de projet* | P11 | x | x | x | x | x | x |
| | *Co-construction /métier* | P16 | x | x | x | x | x | x |
| | *Allers-retours Éclairages* | P17 | x | x | x | x | x | x |
| Démarrage | *Attentes et besoins* | P1 | | x | | | x | |
| | *Présentation programme* | P2 | | | | | | |
| | *Questionnements* | P3 | x | x | x | x | x | x |
| Mises en œuvre | *Montrer* | E5 | x | | | | | |
| | *Me faire comprendre* | E3 | x | | | | | |
| | *Mettre en cause* | E13 | x | | x | | | |
| | *Mettre en cause* | P4 | x | | | | | |
| | *Mettre en action* | P9 | | x | | | | |
| | *Déstabiliser* | P10 | | | | | | |
| | *Faire appliquer les apports* | P12 | | x | | | | |
| | *Faire transposer les apports* | P13 | | x | | | | |
| | *Mettre en cause* | P14 | x | | | | | |
| | *Respecter le timing* | P15 | | | | | | |
| | *Mettre en cause* | P19 | x | | x | | | |
| | *Montrer* | P20 | x | | | | | |
| | *Mettre mon expérience. en débat* | E6 | x | x | x | x | x | x |
| | *Mettre leurs expériences en débat* | E15 | x | x | x | x | x | x |
| | *Dynamique de projet Expérience* | P11 | x | x | x | x | x | x |
| | *Co-construction de réponses* | P16 | x | x | x | x | x | x |
| | *Dynamique de questionnements /Expériences /éclairages* | P17 | x | x | x | x | x | x |
| | *Participer comme pair* | P18 | x | x | x | x | x | x |
| Adaptations | *Eviter le non anticipé* | E10 | | | | | | |
| | *Renvoyer* | E12 | | | x | | | |
| | *Selon besoins de départ* | P5 | x | x | | | | |
| | *Éviter le non anticipé* | P8 | | | | | | |
| | *Selon les besoins* | P6 | x | x | | | x | |
| | *Selon ce qui apparait* | P7 | x | x | x | x | x | x |

Cette dernière vérification nous permet d'espérer que nos objectifs pourront être atteints.

### 1.1.5. Terrain, population : recueil des données

Le 14 mars 2022, le Bureau de la formation des enseignants et des personnels d'éducation de la DGESCO, en la personne de son chef, Vincent Audebert, a fait parvenir le questionnaire à tous les Responsables académiques de formation (RAF), directeurs des nouvelles Écoles académiques de la formation continue (AEFC), IA-IPR à qui le recteur délègue cette mission dans chaque académie. Il leur demandait d'en faire part aux formateurs concernés dans leur académie. Le courriel est en annexe 18.

Sous forme de lien de G*oogle forms,* https://forms.gle/oPWkzWJBhJUCnC2E9, le questionnaire est donc parvenu potentiellement à tous les formateurs concernés des trente académies de France, métropole et départements d'Outre-mer. Il est difficile d'en obtenir le nombre exact car les missions peuvent être ponctuelles. À titre d'exemple, l'académie de Dijon, petite académie en termes de nombre d'établissements, ne compterait pas moins de mille cinq cents intervenants en formation[16], tous types confondus, premiers et second degré. Dans les faits, seuls des formateurs de treize académies sur trente ont répondu ; il est vrai que le questionnaire est arrivé au moment de la mise en place des EAFC.

Son accès a été fermé le 19 avril 2022, après une relance le 24 mars 2022 (annexe 18). Parmi les deux cent trente-neuf répondants, nous avons cependant un panel varié, correspondant aux questions posées dans la partie 1 du questionnaire, aux niveaux des : 1. Anciennetés comme enseignant, comme formateur ; 2. Lieux d'exercice et disciplines enseignées ; 3. Thématiques de formation et appartenance, ou non, à un groupe de formateurs ; 4. Formations spécifiques aux missions de formation, contenus et formes, mais aussi obtention du CAFFA ou non.

Nous présentons nos différentes méthodes d'analyses.

## 1.2. Méthode d'analyse des résultats

### 1.2.1. Tris à plat par questions ou items puis par répondants

Nous avons effectué des tris à plat pour les réponses aux questions de la partie 1 et aux items des parties 2 et 3. Nous en avons illustré certains par des diagrammes. Les tris à plat des parties 2 et 3 seront analysés avec les tableaux, respectivement 60 et 61, que nous venons de voir et qui nous serviront de grille de codage.

Par ailleurs, en ce qui concerne le tri par répondant, nous avons comptabilisé (tableau 62) :

- En colonne jaune, le nombre de réponses A aux items centrés Contenu (colonnes blanches)
- En colonne verte, le nombre de réponses B aux items centrés Métier (colonnes bleues)
- En colonne rose, la somme de ces deux nombres est le score Contenu du répondant

[16] Information glanée lors d'un contact téléphonique avec un cadre.

*Tableau 62 : Exemple tri à plat par répondant*

| Répondant | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | E8 | E9 | E10 | E11 | E12 | E13 | E14 | E15 | E16 | Total A | Total B bleues | Score |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | A | A | A | A | A | A | B | A | A | B | A | B | A | A | A | B | 10 | 1 | 11 |
| 2 | A | A | A | A | A | A | A | A | A | B | B | B | A | A | A | B | 10 | 1 | 11 |
| 3 | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | 0 | 3 | 3 |
| 4 | A | A | A | A | B | B | A | A | A | B | B | B | A | A | A | A | 9 | 1 | 10 |
| 5 | A | A | A | A | A | A | A | A | A | A | A | A | A | A | A | A | 13 | 0 | 13 |

Pour rappel, les colonnes bleues correspondent à des items centrés Métier. Nous avons ainsi pu obtenir une répartition des scores de la centration Contenu des répondants et l'illustrer par un diagramme, pour la partie 2 puis pour la partie 3. Nous avons ensuite regardé l'ensemble sur les deux parties. Mais il nous a aussi semblé intéressant de regarder les répartitions par catégories.

### 1.2.2. Répartitions par catégories d'items, pour tous les répondants, intra et inter groupes Contenu et Métier

Pour cela, nous avons repris les catégories identifiées dans la partie 4, chapitre 3. Nous les redonnons avec les correspondances des items retenus (tableaux 63 et 64).

*Tableau 63 : Liste des items centrés Contenu par catégories*

| | |
|---|---|
| Items tournés **vers lui** | E1. Me faire comprendre<br>E2. Me sentir légitime<br>E3. Comprendre les pratiques des collègues<br>E12. Gérer les moments de tensions en les renvoyant au groupe<br>P20. Proposer des apports concrets et testés en classe |
| Items tournés vers la **maitrise** et le contrôle | E8. Installer un climat de confiance avec les collègues<br>E10. Éviter les controverses que je trouve stériles<br>E11. Installer une connivence avec les collègues<br>P4. Commencer directement par une mise en action et observer les participants<br>P8. Poser un cadre qui me permette d'éviter au maximum ce que je n'ai pas anticipé<br>P15. Respecter au mieux le timing prévu |
| Items tournés vers une position de **sachant** | E5. Montrer mon expérience d'enseignant quand j'estime que c'est pertinent<br>E9. Apporter des réponses aux questions que les collègues se posent<br>E13. Mettre en question certaines de leurs pratiques afin qu'ils prennent conscience des effets de ces pratiques sur les élèves<br>P4. Commencer directement par une mise en action et observer les participants<br>P9. Apporter rapidement des connaissances issues de recherches et/ou des outils concrets<br>P10. Poser un cadre de confiance qui m'autorisera à créer une déstabilisation<br>P14. Identifier les incompréhensions et/ou les erreurs en lien avec les apports<br>P19. Poser des questions pour que les collègues s'en posent |
| Items tournés vers une position **d'aidant** | E4. Établir une relation avec les collègues<br>E8. Installer un climat de confiance avec les collègues<br>E14. Aider les collègues à se sentir plus efficaces<br>P1. Commencer par attentes et besoins<br>P5. Ajuster le programme de formation selon les demandes et les attentes recueillies au début<br>P12. Proposer des temps où chacun pourra transposer les apports dans sa propre pratique<br>P13. Aider les collègues à transposer les apports dans leurs pratiques |
| Items tournés vers un **but/projet** qu'il leur assigne | E7. Didactiser les savoirs concernés selon les objectifs définis<br>E13. Mettre en question certaines de leurs pratiques afin qu'ils prennent conscience des effets de ces pratiques sur les élèves<br>P2. Commencer en indiquant le programme de la formation<br>P19. Poser des questions pour que les collègues s'en posent |

*Tableau 64 : Liste des items centrés Métier par catégories*

| | |
|---|---|
| Items tournés **vers nous** | E6. M'autoriser à mettre en débat mon expérience d'enseignant avec le groupe<br>P7. Ajuster le programme de formation selon les difficultés et problèmes rencontrés par les participants<br>P18. Participer en tant que pair à la co-construction de savoirs professionnels |
| Items tournés vers la **prise de risque** | E6. M'autoriser à mettre en débat mon expérience d'enseignant avec le groupe<br>E15. Installer une confiance entre nous tous pour qu'ils s'autorisent à mettre leurs pratiques en débat<br>E16. Prendre le risque d'être déstabilisé |
| Items tournés vers la **co-construction** | E6. M'autoriser à mettre en débat mon expérience d'enseignant avec le groupe<br>P16. Proposer des dispositifs permettant au collectif de co-construire des réponses aux problématiques du métier<br>P18. Participer en tant que pair à la co-construction de savoirs professionnels |
| Items tournés vers une position de **maïeuticien** | P3. Commencer par recueillir les questionnements et problèmes rencontrés par les participants dans l'exercice de leur profession<br>P6. Ajuster le programme de formation selon les nouveaux besoins apparus en cours de formation<br>P7. Ajuster le programme de formation selon les difficultés et problèmes rencontrés par les participants<br>P11. Placer les participants dans une dynamique de projet en partant de ce qu'ils font et des questions qu'ils se posent |
| Items tournés vers le **métier commun** | E6. M'autoriser à mettre en débat mon expérience d'enseignant avec le groupe<br>E15. Installer une confiance entre nous tous pour qu'ils s'autorisent à mettre leurs pratiques en débat<br>P3. Commencer par recueillir les questionnements et problèmes rencontrés par les participants dans l'exercice de leur profession<br>P7. Ajuster le programme de formation selon les difficultés et problèmes rencontrés par les participants<br>P11. Placer les participants dans une dynamique de projet en partant de ce qu'ils font et des questions qu'ils se posent<br>P16. Proposer des dispositifs permettant au collectif de co-construire des réponses aux problématiques du métier<br>P17. Proposer des aller-retours entre les interrogations de chacun, les adaptations individuelles et l'éclairage par la recherche |

Dans le groupe d'items centrés Contenu, nous avons tout d'abord relevé le nombre total d'items de chaque catégorie ; puis nous avons extrait les réponses A aux items de chaque catégorie par répondant et calculé le score de chacun par catégorie. En voici l'exemple (tableau 65) des cinq premiers répondants de la liste pour la catégorie « Vers soi » :

*Tableau 65 : Exemple d'identification des scores pour la catégorie Items tournés vers soi*

| Répondants | E1 | E2 | E3 | E12 | P20 | Score cat 1 Contenu |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | A | A | A | B | A | 4 |
| 2 | A | A | A | B | A | 4 |
| 3 | B | B | B | B | A | 1 |
| 4 | A | A | A | B | A | 4 |
| 5 | A | A | A | A | A | 5 |

Nous reproduisons ces relevés pour le groupe d'items centrés Métier. Puis, nous avons compté les répondants pour chaque possibilité de score dans chaque catégorie. Avec le même exemple, nous obtenons le tableau 66, qui sera reproduit pour toutes les catégories centrées Contenu et centrées Métier, et ce pour tous les répondants. Nous indiquerons également les moyennes et médianes par catégorie, à des fins de comparaison.

*Tableau 66 : Exemple de format de présentation des scores pour une catégorie*

| Scores possibles | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Effectif | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 | 1 |

Nous avons ainsi pu vérifier les hypothèses liées à nos deux objectifs. Nous allons voir maintenant les résultats des tris à plats et des comparaisons intra et inter groupes d'items. Mais, nous commençons par ceux de la première partie.

# CHAPITRE 2 – PREMIERS RÉSULTATS : TRIS À PLAT

*Est-ce que je suis formatrice pour*
*obtenir-installer-rechercher-valider une reconnaissance, même au fond ?*
*je ne crois pas ou alors ce n'est pas une préoccupation importante,*
*je cherche plutôt à partager et à être "utile"*
*afin que mon expérience puisse être partagée*
*(anonyme, commentaire du questionnaire, mars 2022)*

## Introduction du chapitre 2

Nous commençons par prendre des informations essentiellement sur l'ancienneté des formateurs dans cette fonction, les formes et contenus des formations de formateurs, les lieux d'exercice d'enseignant, la discipline d'enseignement, le fait d'avoir ou non le CAFFA – bien que dans l'ignorance du type de préparation – le fait d'appartenir ou non à un groupe de formateur. Ensuite, nous regardons les remarques faites par quelques répondants. Puis il s'agit pour nous d'essayer de préciser les représentations du « bon prof » et l'importance des pratiques behavioristes ; comme nous l'avons vu, nous utilisons des tris à plat verticaux par items et des horizontaux par répondants, tout en regroupant des items par catégories de centration.

## 2.1. Informations générales et remarques de répondants

### 2.1.1. Synthèse des résultats de la Partie 1, informations générales

Le traitement statistique des données recueillies pour la partie 1, sous la forme de diagrammes ou de tableaux, est en placé en annexe 19. Les questions 7 et 7a ont donné lieu à des réponses non directement exploitables car extrêmement variées. Celles-ci pourront faire l'objet de regards en tris croisés. Nous pouvons néanmoins retenir les principaux résultats suivants, dont certains sont cumulés (tableau 67).

*Tableau 67 : Quelques résultats concernant les informations générales*

| **1. J'enseigne depuis** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Moins de 15 ans | Entre 15 et 20 ans | Entre 20 et 25 ans | Entre 25 et 30 ans | Plus de 30 ans |
| 17,5% | 18% | 38,9% | 12,6% | 13% |

| **2. J'enseigne principalement** | | |
|---|---|---|
| En collège | En lycée G et T | En lycée prof. |
| 37,7% | 30,5% | 26,8% |

| **3. La matière que j'enseigne est principalement (nombre par regroupement de réponses)** | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Doc | Philo | Arts | Techn. Tert. | Techn. Indus. | Lettres-HG | HG | Maths-sc. | Maths | Sc. Exp | LV | autres |
| 7 | 6 | 11 | 23 | 17 | 14 | 24 | 14 | 22 | 36 | 25 | 16 |

| **4. J'exerce la fonction de formateur dans l'académie de (celles qui ont le plus répondu)** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Besançon | Clermont-FD | Dijon | Nancy-Metz | Nantes | Toulouse | Versailles |
| 7,1% | 4,6% | 21,8% | 5,9% | 33,1% | 12,1 % | 7,9% |

| **5. Je suis titulaire du CAFFA** | | |
|---|---|---|
| Oui | Non | En cours |
| 30.5% | **56,9%** | 12,6% |

| **6. J'ai des missions de FORMATION CONTINUE depuis** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Moins de 2 ans | Entre 2 et 5 ans | Entre 5 et 10 ans | Entre 10 et 15 ans | Plus de 15 ans |
| 8,8% | 27,6% | 32,6% | 19,7% | 11,3% |
| **36,4%** | | **32,6%** | **31%** | |

| **8. Je fais partie d'au moins un groupe organisé de formateurs** | |
|---|---|
| Oui | Non |
| **87%** | 11,7% |

| **9a Je bénéficie ou j'ai bénéficié de demi-journée(s) de formation spécifique(s) à ces missions de formation. Si oui,** (3/4 des répondants) **elles portent ou portaient sur** (nombre contenant cette réponse) | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| d'outils numériques | Contenu disciplinaire | Contenu didactique + pédagogique | L'ingénierie de formation | Construction de maquette-type | Métier d'enseignant | Formation des adultes |
| 58 | **80** | **71 + 0** | **90** | 45 | **29** | 44 |

| **9b. Je bénéficie ou j'ai bénéficié de demi-journée(s) de formation spécifique(s) à ces missions de formation Si oui,** (3/4 des répondants) **elles étaient majoritairement organisées sous la forme de (une seule case)** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Conférence et débat | Conférence et ateliers | Échanges /apports théoriques | Échanges / problèmes rencontrés | Analyse de pratiques de formation |
| 7,6% | 22.2% | 42,7% | 16,8% | 10,3% |
| **73,5%** | | | **27,1%** | |

## 2.1.2. Premières analyses

Ce tableau aide sans doute à comprendre que, malgré un nombre restreint de réponses et le constat de ne pas pouvoir savoir scientifiquement si l'échantillon est représentatif, il y a eu une **grande variété des répondants**. Ce qui répond à notre souci d'ouvrir notre questionnement à un panel élargi par rapport aux études de cas.

L'analyse des réponses est effleurées ici à titre indicatif, peut-être d'alarme, et mériteraient un traitement plus approfondi. Par exemple, nous aurions pu proposer des tris croisés de réponses pour identifier des profils et chercher des liens avec les réponses des parties 2 et 3. Ce travail reste à faire. Nous nous apercevons également que nous aurions pu aussi demander combien d'heures de formation ils prenaient en charge en moyenne par an pour préciser les profils. Revenons aux réponses.

Deux constats nous surprennent tout d'abord. Nous ne nous attendions ni à ce qu'il y ait autant de **jeunes formateurs** qui répondent, ni à la proportion importante de formateurs **sans le CAFFA**. Mais encore une fois, nous ne connaissons pas les décomptes nationaux.

Nous remarquons que les répondants ont suivi des **formations de formateurs concernant des apports** possibles, disciplinaires et didactiques, et de l'ingénierie de formation, qui consiste le plus souvent à apprendre à demander les attentes et à construire des maquettes de formation (par expérience). Par contre, très peu ont eu l'occasion de s'interroger sur le métier d'enseignant.

Par ailleurs, les **trois-quarts des formations de formateurs suivies sont elles-mêmes sous une forme behavioriste**, avec les apports théoriques en premier. Seuls 17% d'entre-elles s'appuient sur les problèmes rencontrés et ont des chances d'être construites autour du métier. Nous serons donc en droit de nous attendre à des résultats répondants à nos hypothèses dans les parties 2 et 3.

Nous confortons ici ce que les études de cas nous ont appris. En effet, nous retrouvons majoritairement des formateurs-pairs dans un groupe de formateurs, baignant dans des formations de formateurs dont la forme et le contenu sont dans le paradigme behavioriste. Cependant, les réponses sont d'une telle variété qu'aucun profil ne se dégage.

### 2.1.3. Remarques et commentaires écrits par des répondants

Le relevé de toutes les remarques faites par certains répondants est en annexe 20. Cinquante-cinq répondants ont écrit une remarque dont deux indiquaient qu'ils n'en avaient pas. Nous les avons classées par catégories. Certaines remarques ont été scindées lorsque des parties appartenaient à des catégories différentes, le total n'est donc pas de cinquante-trois. Nous avons trouvé : quinze remarques concernent la conception du questionnaire ou des explications des réponses ; quinze autres donnent des avis sur la formation ; six indiquent leur point de vue sur la reconnaissance du travail du formateur et vingt-huit concernent des encouragement et /ou des remerciements.

Celles qui semblent être le plus en lien avec notre recherche sont les quinze donnant un avis sur la formation. Les propositions de stratégies ou réactions nous semblent relever de notre répartition par les approches de la reconnaissance au travail : un premier propose que la formation soit « *des moments où l'on peut "vider son sac", avouer ses "faiblesses" et partir rebooster par un discours sécurisant, rassurant* » ou encore, d'après un deuxième répondant, « *La formation (…) doit être une réflexion sur la pratique et un échange sur la pratique. Pour aborder cela, le formateur doit être de terrain* ». Ce besoin d'être sur le terrain est repris par d'autres : « *se présenter comme pair, et d'être dans le concret* » ; d'autres complètent en expliquant pourquoi : « *l'importance d'être sur le terrain pour mieux comprendre le quotidien et les interrogations des collègues stagiaires* » ou bien « *des pratiques concrètes et ne pas être que dans le théorique, le flou* » ou encore « *les apports liés à la recherche (par exemple) sont alors plus faciles en mettre en œuvre* ». Nous ne nous autorisons pas à commenter ces verbatims,

nous espérons juste que cette étude pourra permettre de les clarifier. Peut-être juste un clin d'œil avec celle-ci : « *Être formateur, c'est être au service des collègues afin de répondre et faire évoluer leurs méthodologies d'enseignements* » en attirant l'attention sur les deux expressions « être au service des collègues » d'une part et « faire évoluer leurs méthodologies d'enseignements » qui nous semblent illustrer cette dissonance cognitive latente qui bloque une possibilité de transformation des représentations.

Nous présentons justement maintenant les résultats par items.

## 2.2. Parties 2 et 3 du questionnaire : résultats par items

### 2.2.1. Le lien avec le métier d'enseignant par item

Nous rappelons la consigne donnée : « *Voici les 16 propositions qui pourraient, pour vous, compléter la phrase donnée. Cochez d'un X la case de la colonne A si vous êtes plutôt en accord (**même légèrement**) avec la proposition, ou la case de la colonne B sinon.* »

Nous présentons les scores des réponses A par items et dans la dernière colonne le score ramené en pourcentage de l'effectif total, 239 répondants (tableau 68). Les cases jaunes signent l'appartenance à la centration Contenu.

*Tableau 68 : Score des réponses A par items pour le lien avec le métier d'enseignant*

| **Dans ma fonction de formateur de ce contexte, comme je suis moi-même enseignant, je peux mieux ... (que si je ne l'étais pas)** | | Rép. A | A% |
|---|---|---|---|
| E1 | Me faire comprendre | 187 | 78,2 |
| E2 | Me sentir légitime | 204 | 85,4 |
| E3 | Comprendre les pratiques des collègues | 224 | 93,7 |
| E4 | Établir une relation avec les collègues | 206 | 86,2 |
| E5 | Montrer mon expérience d'enseignant quand j'estime que c'est pertinent | 212 | 88,7 |
| E6 | M'autoriser à mettre en débat mon expérience d'enseignant avec le groupe | 175 | 73,2 |
| E7 | Didactiser les savoirs concernés selon les objectifs définis | 173 | 72,4 |
| E8 | Installer un climat de confiance avec les collègues | 205 | 85,8 |
| E9 | Apporter des réponses aux questions que les collègues se posent | 204 | 85,4 |
| E10 | Éviter les controverses que je trouve stériles | 98 | 41 |
| E11 | Installer une connivence avec les collègues | 133 | 55,6 |
| E12 | Gérer les moments de tensions en les renvoyant au groupe | 79 | 33,1 |
| E13 | Mettre en question certaines de leurs pratiques afin qu'ils prennent conscience des effets de ces pratiques sur les élèves | 170 | 71,1 |
| E14 | Aider les collègues à se sentir plus efficaces | 196 | 82 |
| E15 | Installer une confiance entre nous tous pour qu'ils s'autorisent à mettre leurs pratiques en débat | 211 | 88,3 |
| E16 | Prendre le risque d'être déstabilisé | 156 | 65,3 |

Nous remarquons qu'aucun item n'est absolument rejeté. Le score le plus faible est de 33%, c'est-à-dire qu'un tiers des répondants affirme que, dans sa fonction de formateur, comme il est lui-même enseignant, il peut mieux gérer les moments de tensions en les renvoyant au groupe ; plus de la moitié n'est pas choquée par le fait d'installer une connivence avec les

stagiaires ; et plus de huit sur dix montrent un positionnement en surplomb en se montrant prêts à venir au secours de collègues (item 14).

Nous voyons maintenant ce qu'il en est des pratiques

### 2.2.2. Les pratiques par item

Nous rappelons la consigne donnée : « *Voici les 20 propositions qui pourraient, pour vous, compléter la phrase donnée. Cochez d'un X la case de la colonne A si la proposition est représentative de vos pratiques de formateur* ***en règle générale****, ou la case de la colonne B sinon.* »

Nous présentons les scores des réponses A par items et dans la dernière colonne le score ramené en pourcentage de l'effectif total, 239 répondants (tableau 69). Les cases jaunes signent l'appartenance à la centration Contenu.

*Tableau 69 : Score des réponses A par items pour les pratiques*

| **Pour moi, dans ce contexte et en règle générale, mes pratiques de formateur sont, entre autres, de …»** | | Rép. A | A% |
|---|---|---|---|
| P1 | Commencer par recueillir les attentes/besoins des participants | 189 | 79,1 |
| P2 | Commencer en indiquant le programme de la formation | 212 | 88,7 |
| P3 | Commencer par recueillir les questionnements et problèmes rencontrés par les participants dans l'exercice de leur profession | 173 | 72,4 |
| P4 | Commencer directement par une mise en action et observer les participants | 82 | 34,3 |
| P5 | Ajuster le programme de formation selon les demandes et les attentes recueillies au début de la formation | 198 | 82,8 |
| P6 | Ajuster le programme de formation selon les nouveaux besoins apparus en cours de formation | 214 | 89,5 |
| P7 | Ajuster le programme de formation selon les difficultés et problèmes rencontrés par les participants | 210 | 87,9 |
| P8 | Poser un cadre qui me permette d'éviter au maximum ce que je n'ai pas anticipé | 105 | 43,9 |
| P9 | Apporter rapidement des connaissances issues de recherches et/ou des outils concrets | 188 | 78,7 |
| P10 | Poser un cadre de confiance qui m'autorisera à créer une déstabilisation | 146 | 61,1 |
| P11 | Placer les participants dans une dynamique de projet en partant de ce qu'ils font et des questions qu'ils se posent | 190 | 79,5 |
| P12 | Proposer des temps où chacun pourra transposer les apports dans sa propre pratique | 213 | 89,1 |
| P13 | Aider les collègues à transposer les apports dans leurs pratiques | 216 | 90,4 |
| P14 | Identifier les incompréhensions et/ou les erreurs en lien avec les apports | 186 | 77,8 |
| P15 | Respecter au mieux le timing prévu | 174 | 72,8 |
| P16 | Proposer des dispositifs permettant au collectif de co-construire des réponses aux problématiques du métier | 181 | 75,7 |
| P17 | Proposer des aller-retours entre les interrogations de chacun, les adaptations individuelles et l'éclairage par la recherche | 171 | 71,5 |
| P18 | Participer en tant que pair à la co-construction de savoirs professionnels | 180 | 75,3 |
| P19 | Poser des questions pour que les collègues s'en posent | 202 | 84,5 |
| P20 | Proposer des apports concrets et testés en classe | 214 | 89,5 |

Nous remarquons, là encore, qu'aucun item n'est absolument rejeté. Le score le plus faible est de 34%, c'est-à-dire qu'un tiers des répondants affirme que, dans ce contexte et en règle générale, ses pratiques de formateur sont, entre autres, de Commencer directement par une mise en action et observer les participants. À deux autres exceptions près (items P8 et P10), mais qui font des scores assez élevés, les scores des items Contenu dépassent les 70% et six se trouvent au-delà de 80%. Les pratiques behavioristes touchent donc un grand nombre des

répondants. Mais, dans le même temps, les scores des six items Métier sont également à plus de 70%. Pour comprendre cette non-cohérence, nous reprenons les résultats mais cette fois en détaillant une analyse des extrêmes.

## 2.2.3. Analyses des extrêmes

### *2.2.3.1. Les extrêmes les plus hauts*

Nous remarquons que, pour neuf répondants sur dix, dans les sept items ayant les résultats les plus hauts nous ne retrouvons que des mots-clés (surlignés) de la centration Contenu :

| | | |
|---|---|---|
| E3 | Comprendre les pratiques des collègues | 93,7% |
| E5 | Montrer mon expérience d'enseignant quand j'estime que c'est pertinent | 88,7% |
| P2 | Commencer en indiquant le programme de la formation | 88,7% |
| P6 | Ajuster le programme de formation selon les nouveaux besoins apparus en cours de formation | 89,5% |
| P12 | Proposer des temps où chacun pourra transposer les apports dans sa propre pratique | 89,1% |
| P13 | Aider les collègues à transposer les apports dans leurs pratiques | 90,4% |
| P20 | Proposer des apports concrets et testés en classe | 89,5% |

Nous nous intéressons tout d'abord aux mots-clés de positionnement. Nous utilisons la grille de codage du tableau 60 :

| Mots-clés de positionnement | N° item | Vision rôle | Vision formation | Vision stagiaires | Vision objet tâche | Maitrise |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Les comprendre | E3 | C | C | C | | |
| Montrer | E5 | C | C | C | C | |
| Quand j'estime | E5 | C | | | C | C |
| Collègues (eux) | E3 | | C | C | | C |
| Aider | P13 | C | C | C | C | |

Nous remarquons que les positionnements sont uniquement centrés Contenu. Nous retrouvons ici des représentations identifiées dans les études de cas. Nous les avons vues liées d'une part, à la recherche de reconnaissance réciproque et à la démarche humaniste de la reconnaissance au travail ; et d'autre part à la représentation du « bon prof » qui montre, qui guide, qui aide, qui cherche à comprendre mais à distance des stagiaires, pourtant collègues. De fait, la reconnaissance mutuelle n'est pas une préoccupation principale dans les réponses les plus citées.

Pour les autres mots-clés, nous utilisons la grille de codage du tableau 61 :

| Mots-clés concernant les artéfacts proposés | N° item | Média. épist | Média. pragm | Média. réflexi. | Inter perso | ZPD de chacun | Levier |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Maquette / programme* | P12 | X | | | | | |
| *Montrer* | E5 | X | | | | | |
| *Me faire comprendre* | E3 | X | | | | | |
| *Faire appliquer les apports* | P12 | | X | | | | |
| *Faire transposer les apports* | P13 | | X | | | | |
| *Montrer* | P20 | X | | | | | |
| *Ajuster selon les nouveaux besoins* | P6 | X | X | | | X | |

Nous remarquons que ces autres mots-clés correspondent à des ingénieries de formation de type behavioristes concernant l'objet d'apprentissage et non le travail commun. Les formes de médiation permises sont liées à l'activité productive des stagiaires. Elles rendent possible pour eux les instrumentalisations de cet objet, c'est-à-dire l'appropriation de l'objet d'apprentissage mais plus difficilement leur instrumentation, c'est-à-dire la transformation de leurs schèmes d'action et de leurs représentations en profondeur.

#### *2.2.3.2. Les extrêmes les plus bas*

À l'autre extrémité, nous trouvons :

| | | |
|---|---|---|
| E10 | Éviter les controverses que je trouve stériles | 41% |
| E11 | Installer une connivence avec les collègues | 55,6% |
| E12 | Gérer les moments de tensions en les renvoyant au groupe | 33,1% |
| P4 | Commencer directement par une mise en action et observer les participants | 34,3% |
| P8 | Poser un cadre qui me permette d'éviter au maximum ce que je n'ai pas anticipé | 43,9% |

Concernant P4, il semblerait que, les formateurs déclarant commencer massivement par autre chose, cet item ne les concernait pas directement. Pour les autres items, il est possible que le vocabulaire, connoté négativement ici, ait joué un rôle répulsif pour susciter massivement des réponses B : « stérile », « connivence », « renvoyer au groupe », « éviter du non-anticipé ». Il aurait sans doute été intéressant de proposer un item : « s'adapter à certaines réactions en demandant l'avis du groupe ». Il est possible également que E10, par exemple, ait pu être interprétée de deux façons, comme « je trouve toutes les controverses stériles, donc, je les évite » ou bien « je n'évite que celles que je trouve stériles ». Quoi qu'il en soit, même si les scores sont plus bas que les autres, il n'en reste pas moins que le tiers, voire plus de la moitié des répondants, ont choisi de répondre A à ces items. Nous trouvons là des représentations de la formation très marquées Contenu.

#### *2.2.3.3. Des résultats intrigants*

Nous retrouvons ici, mais détaillés, des résultats qui pourraient nous intriguer par leur manque de cohérence : les scores se recoupent, montrant que certains ont forcément répondu A aux sélections de couples d'items ci-dessous. Nous y reviendrons dans nos interprétations. Nous surlignons ce qui nous pose problème. Le tableau 70 se lit horizontalement.

Le dernier exemple est un peu différent : près de 90% voudraient que les stagiaires mettent leurs pratiques en débat mais seuls 65% sont prêts à prendre le risque d'être déstabilisés. La reconnaissance réciproque n'est pas encore reconnaissance mutuelle pour tous les répondants.

*Tableau 70 : Face à face d'items dont les scores semblent contradictoires*

| | | | |
|---|---|---|---|
| P1. Commencer par recueillir les attentes/besoins des participants | 79,1% | 72,4% | P3. Commencer par recueillir les questionnements et problèmes rencontrés par les participants dans l'exercice de leur profession |
| P19. Poser des questions pour que les collègues s'en posent | 84,5% | 79,5% | P11. Placer les participants dans une dynamique de projet en partant de ce qu'ils font et des questions qu'ils se posent |
| P9. Apporter rapidement des connaissances issues de recherches et/ou des outils concrets | 78,7% | 75,7%<br>71,5% | P16. Proposer des dispositifs permettant au collectif de co-construire des réponses aux problématiques du métier<br>P17. Proposer des aller-retours entre les interrogations de chacun, les adaptations individuelles et l'éclairage par la recherche |
| E5. Montrer mon expérience d'enseignant quand j'estime que c'est pertinent | 88,7% | 73,2%<br>75,3% | E6. M'autoriser à mettre en débat mon expérience d'enseignant avec le groupe<br>P18. Participer en tant que pair à la co-construction de savoirs professionnels |
| Installer une confiance entre nous tous pour qu'ils s'autorisent à mettre leurs pratiques en débat | 88,3% | 65,3% | Prendre le risque d'être déstabilisé |

Pour les exemples précédents, nous avons calculé les taux de réponses croisées aux paires d'items contradictoires : soit deux « A », soit avec un « A » et un « B » ou l'inverse et avec deux « B ». Nous présentons les résultats dans le tableau 71 suivant :

*Tableau 71 : Taux en pourcentages de l'effectif total des paires de réponses aux exemples d'items contradictoires*

| % | P1 et P3 | P19 et P11 | P9 et P16 | P9 et P17 | E5 et E6 | E5 et P18 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A-A | 62,3 | 67,4 | 61,5 | 57,3 | 69 | 68,2 |
| A-B ou B-A | 26,8 | 29,3 | 31,4 | 35,6 | 23,8 | 27,6 |
| B-B | 10,9 | 3,3 | 7,1 | 6,7 | 7,1 | 4,2 |

Nous voyons, sur la première ligne, qu'entre 60% et 70% de tous les répondants ont produit des réponses non cohérentes sur ces exemples de couples d'items contradictoires. Nous y reviendrons.

Nous regardons maintenant les résultats par répondants.

## 2.3. Parties 2 et 3 du questionnaire : résultats par répondants

### 2.3.1. Résultats des scores Contenu pour tous les répondants

Comme expliqué dans la méthode présentée en 1.2.2., nous avons calculé un score « Contenu » pour chaque répondant en ajoutant le nombre de réponses A des items Contenu et B des items Métier. Nous présentons ici les résultats globaux de tous les répondants selon les scores Contenu obtenus d'abord en ce qui concerne le lien avec le métier d'enseignant, puis en ce qui concerne les pratiques. Nous terminons en indiquant la répartition globale des scores Contenu pour tous les répondants. Chaque tableau (tableaux 72, 73 et 74) est illustré par un

diagramme en barre (figures 55, 56 et 57). Nous indiquons également les moyennes et médianes des séries présentées.

#### *2.3.1.1. Le lien de la centration Contenu avec le métier d'enseignant pour tous les répondants*

Le tableau suivant se lit par exemple comme suit : onze répondants ont obtenu un score Contenu de 7 dans cette deuxième partie du questionnaire, ce qui correspond à 4,6% des répondants.

*Tableau 72 : Répartition des scores Contenu sur le lien avec le métier d'enseignant pour tous les répondants*

| Items E : scores « contenu » | 1 | 2 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Effectifs | 1 | 2 | 2 | 2 | 7 | 11 | 16 | 31 | 45 | 48 | 31 | 38 | 5 |
| Fréquences en % | 0,4 | 0,8 | 0,8 | 0,8 | 2,9 | 4,6 | 6,7 | 13 | 18,8 | 20,1 | 13 | 15,9 | 2,1 |

Les scores E sont compris entre 0 et 16. La moyenne et la médiane de cette série sont respectivement 12,3 et 11.

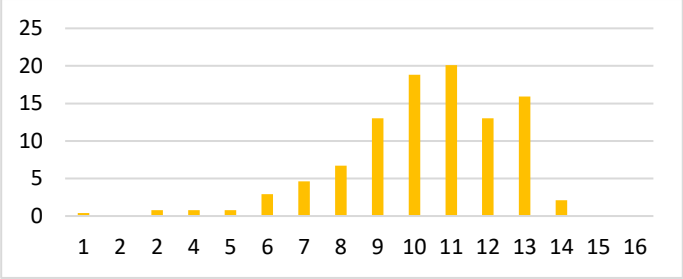



*Figure 55 : Répartition des scores Contenu sur le lien avec le métier d'enseignant pour tous les répondants en %*

Nous avons obtenu la répartition sur les pratiques et la présentons de la même manière.

#### *2.3.1.2. Le lien de la centration Contenu avec les pratiques pour tous les répondants*

*Tableau 73 : Répartition des scores Contenu sur les pratiques pour tous les répondants*

| Items P : scores « contenus » | 1 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Effectifs | 1 | 1 | 1 | 12 | 29 | 32 | 58 | 47 | 34 | 17 | 6 | 1 |
| Fréquences en % | 0,4 | 0,4 | 0,4 | 5 | 12,1 | 13,4 | 24,3 | 19,7 | 14,2 | 7,1 | 2,5 | 0,4 |

Les scores P sont compris entre 0 et 20. La moyenne et la médiane de cette série sont respectivement 11,7 et 12.

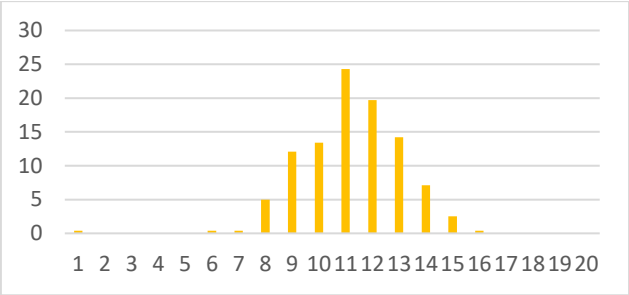



*Figure 56 : Répartition des scores Contenu sur les pratiques pour tous les répondants en %*

Nous nous sommes également intéressée au cumul des deux scores.

#### *2.3.1.3. Le lien de la centration Contenu avec le métier d'enseignant et les pratiques pour tous les répondants*

Voici ce que nous avons calculé à ce sujet.

*Tableau 74 : Répartition globale des scores Contenu pour tous les répondants*

| *Contenu E et P* | De 0 à 5 | De 6 à 10 | De 11 à 15 | De 16 à 20 | De 21 à 25 | De 26 à 30 | De 31 à 36 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Effectifs | 1 | 0 | 11 | 56 | 156 | 15 | 0 |
| Fréquence en % | 0,4 | 0 | 4.6 | 23,4 | 65,3 | 6,3 | 0 |

Le score total de chaque répondant est compris entre 0 et 36. En centrant les classes, nous obtenons comme moyenne de la série : 21,1 ; la classe médiane est celle de 21 à 25.

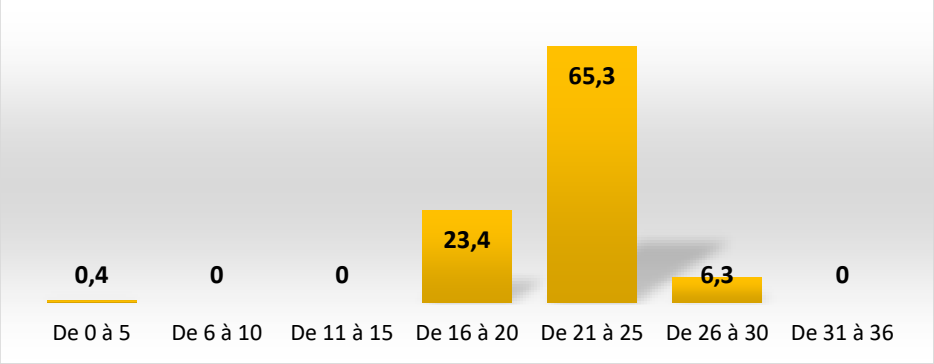



*Figure 57 : Répartition globale des scores Contenu pour tous les répondants en %*

**Plus de 70% des répondants ont choisi plus de 21 réponses centrées Contenu sur 36 possibles**.

### 2.3.2. Analyse : des résultats qui se confirment pour la centration Contenu

En regardant séparément les résultats des parties 2 et 3, nous remarquons qu'ils suivent la même progression. Rien d'étonnant que leur cumul la reflète aussi.

Les courbes de Gauss résumant ces répartitions sont centrées sur des valeurs au-delà de la valeur centrale, ce qui est confirmé par les médianes. D'une manière globale, les résultats des

parties 2 et 3 montrent que les répondants conservent des liens forts entre leur métier d'enseignant et leur fonction de formateur et que ces liens sont marqués par des positionnements et des pratiques essentiellement marquées vers une centration Contenu.

## 2.4. Croisements intracentration selon les catégories d'items, pour tous les répondants

### 2.4.1. Catégories de la centration Contenu

Nous présentons directement les résultats, ayant expliqué la méthode précédemment. Pour rappel, sur la deuxième ligne, nous lisons qu'un répondant n'a coché aucun A sur les cinq items de cette catégorie alors que cinq répondants ont coché un A, dix-huit répondants ont coché deux A, cinquante-deux ont coché trois A, cent-cinq ont coché quatre A et les derniers cinquante-neuf répondants ont coché cinq A. Les cinq tableaux sont regroupés (tableau 75). À la suite, nous présentons les caractéristiques des cinq séries (tableau 76).

*Tableau 75 : Répartition des répondants par nombre de réponses A sur les items des catégories de la centration Contenu*

| **Vers soi**<br>E1, E2, E3, E12, P20 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Effectifs | 1 | 5 | 18 | 52 | 105 | 59 | | | |
| **Maitrise**<br>E8, E10, E11, P4, P8, P15 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| Effectifs | 3 | 20 | 29 | 82 | 64 | 33 | 9 | | |
| **Sachant**<br>E5, E9, E13, P4, P9, P10, P14, P19 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Effectifs | 2 | 0 | 4 | 6 | 40 | 32 | 66 | 66 | 24 |
| **Aidant**<br>E4, E8, E14, P1, P5, P12, P13 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| Effectifs | 1 | 0 | 4 | 7 | 19 | 45 | 49 | 115 | |
| **But/projet pour eux**<br>E7, E13, P2, P19 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | | | |
| Effectifs | 3 | 9 | 40 | 80 | 107 | | | | |

*Tableau 76 : Caractéristiques des cinq séries par catégories (Contenu)*

| | Vers soi | Maitrise | Sachant | Aidant | But/projet pour eux |
|---|---|---|---|---|---|
| Médiane | 4 | 3 | 6 | 6 | 3 |
| Moyenne | 3,8 | 3,3 | 5,9 | 6 | 3,2 |
| Maximum | 5 | 6 | 8 | 7 | 4 |

Les illustrations par des diagrammes sont placées au point 2.4. pour faciliter la comparaison intercentrations.

Sans surprise, puisqu'ils en sont une sorte de cumul, nous retrouvons ici les résultats du point précédent : des positionnements et des pratiques fortement marquées par une centration Contenu. Nous regardons ce qu'il en est pour la centration Métier.

### 2.4.2. Catégories de la centration Métier

Nous présentons d'abord, de la même manière, les résultats des catégories pour la centration Métier (tableau 77) et les caractéristiques des séries (tableau 78).

*Tableau 77 : Répartition des répondants par nombre de réponses A sur les items des catégories de la centration Métier*

| **Vers nous E6, P7, P18** | 0 | 1 | 2 | 3 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Effectifs | 4 | 33 | 74 | 129 | | | | |
| **Prise de risque E6, E15, E16** | 0 | 1 | 2 | 3 | | | | |
| Effectifs | 8 | 37 | 78 | 117 | | | | |
| **Co-construction E6, P16, P18** | 0 | 1 | 2 | 3 | | | | |
| Effectifs | 8 | 41 | 73 | 115 | | | | |
| **Maïeuticien P3, P6, P7, P11** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | | |
| Effectifs | 1 | 4 | 39 | 75 | 129 | | | |
| **Métier commun E6, E15, P3, P7, P11, P16, P17** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Effectifs | 0 | 0 | 6 | 18 | 31 | 51 | 66 | 68 |

*Tableau 78 : Caractéristiques des cinq séries par catégories (Métier)*

| | Vers nous | Prise de risque | Co-construction | Maïeuticien | Métier commun |
|---|---|---|---|---|---|
| Médiane | 3 | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Moyenne | 2,3 | 2,3 | 2,2 | 3,3 | 5,5 |
| Maximum | 3 | 3 | 3 | 4 | 7 |

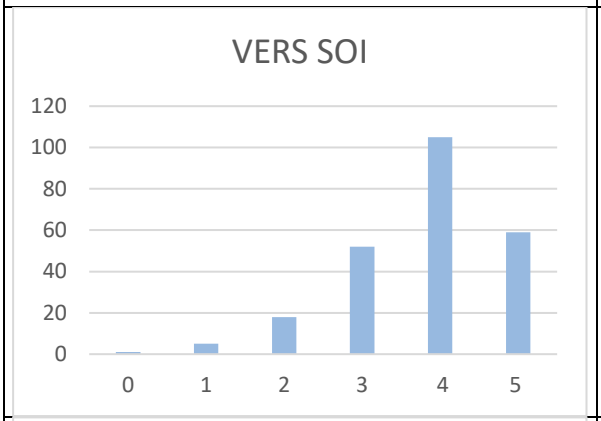
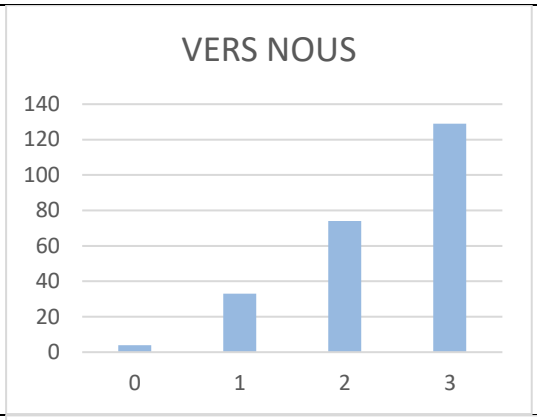
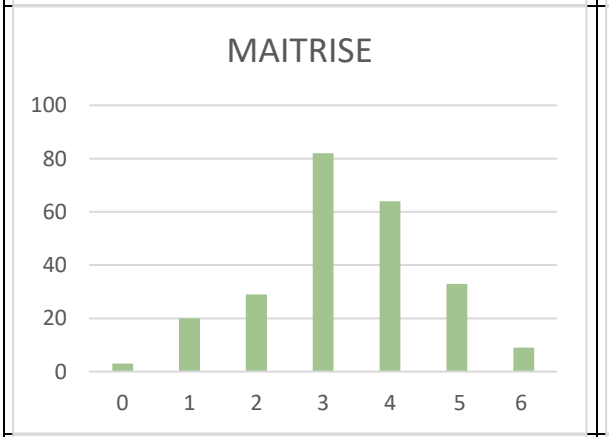
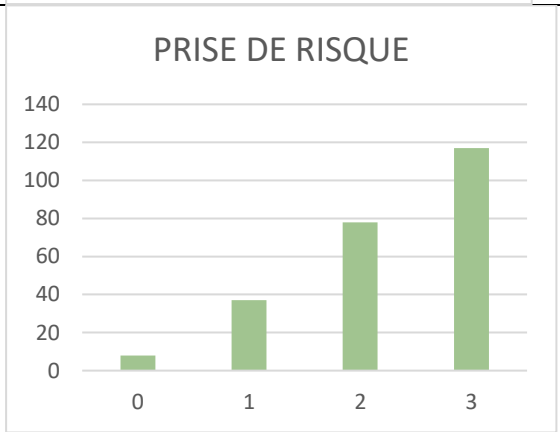
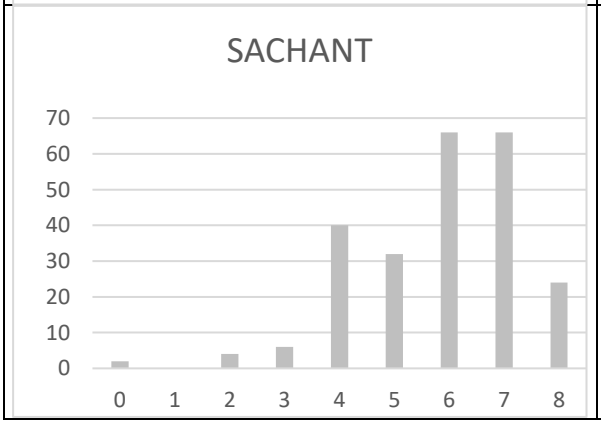
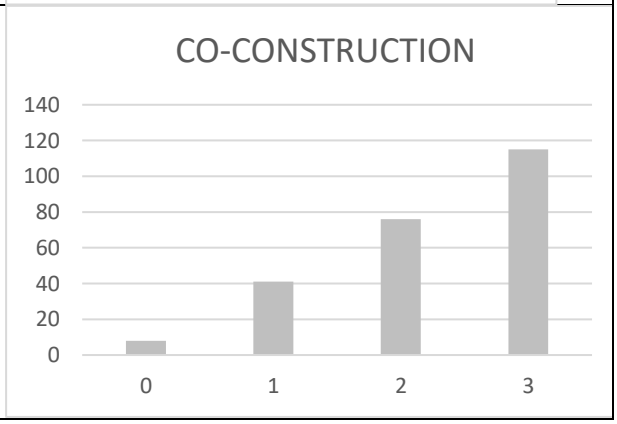
Nous remarquons que les répondants, en général, ont un grand nombre de réponses dans chaque catégorie. Ce qui est confirmé par les valeurs des médianes. Les positionnements et les pratiques sont donc fortement marquées par une centration Métier.

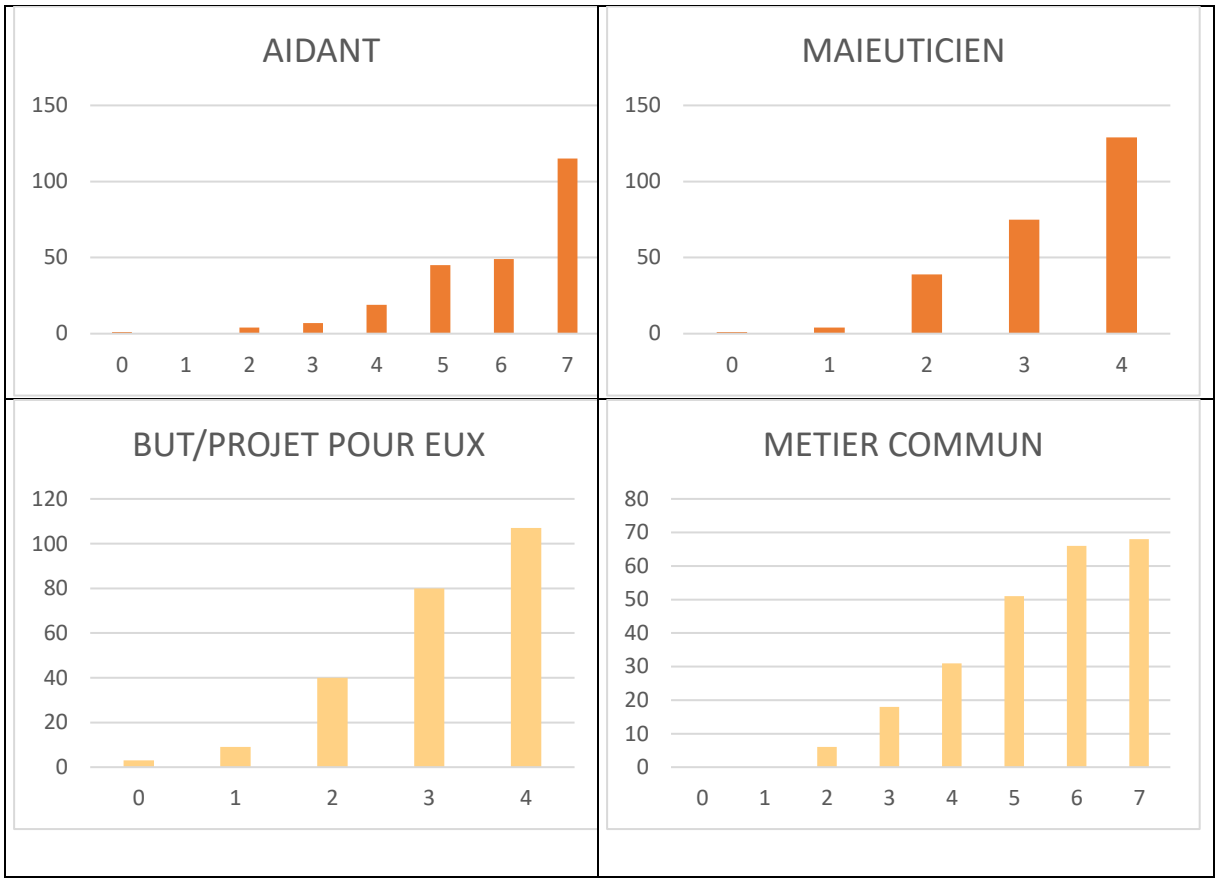
Afin de nous rendre compte visuellement de ces répartitions et de les comparer, nous présentons le croisement intercentrations en étudiant leurs diagrammes.

## 2.5. Croisement intercentrations des catégories d'items

Nous utilisons des illustrations des tableaux des répartitions précédentes à des fins de comparaisons, en plaçant côte-à-côte les catégories correspondantes (tableau 79). Les répartitions des catégories de la centration Contenu sont à gauche.

*Tableau 79 : Diagrammes illustrant les résultats des catégories pour les deux centrations*

| Centration Contenu | Centration Métier |
|---|---|
|  |  |
|  |  |
|  |  |




Nous observons que les diagrammes se superposent deux par deux alors qu'ils correspondent à des positionnements ou des pratiques qui sont censées être inverses. Or, la formulation des étiquettes A et B a été choisie de manière à effectuer une partition claire des réponses, et par ailleurs, les tests des questionnaires ont eu pour but d'éliminer les formulations pas assez discriminantes entre les deux centrations. Donc, logiquement, par rapport à la conception des items, les résultats correspondants devraient être inverses l'un de l'autre. Nous retrouvons ici la question du manque de cohérence d'une majorité de réponses.

Nous aurions certainement pu apporter d'autres analyses. Celles qui précèdent ont déjà apporté des précisions que nous attendions. Il nous reste à vérifier nos hypothèses. C'est ce que nous proposons maintenant dans la conclusion de cette partie.

# CONCLUSION DE LA PARTIE 5 – DES COLLÈGUES MAIS PAS DES PAIRS

Nous cherchions à vérifier tout d'abord que les formateurs-pairs répondants ont des représentations qui relient fortement leurs pratiques d'enseignants et de formateurs et qu'ils utilisent des pratiques behavioristes.

Ce questionnaire confirme en effet les scores élevés dans la plupart des items des catégories correspondantes, surtout pour les deux derniers : leur métier d'enseignant les amène à être tournés vers eux-mêmes, vers la maitrise et le contrôle, vers une position de sachant et d'aidant, vers des buts et/ou projets pour les stagiaires, qu'ils leur assignent.

Plus précisément, nous retrouvons deux résultats de nos études de cas : 1. **L'importance de la recherche de reconnaissance réciproque en lien avec une approche humaniste, sans aller jusqu'à la reconnaissance mutuelle**. Elle se manifeste par la volonté montrer, guider, aider, chercher à comprendre. Il s'agit toutefois de maintenir la distance avec des stagiaires, certes collègues, mais pas pour autant pairs, de manière à garder la maitrise d'un positionnement asymétrique. Ce qui exclut donc la recherche d'une reconnaissance mutuelle, plus éthique. Par exemple, près de 90% voudraient que les stagiaires mettent leurs pratiques en débat mais seuls 65% sont prêts à prendre le risque d'être déstabilisés. La reconnaissance réciproque n'est pas encore reconnaissance mutuelle pour tous les répondants. 2. **L'importance de l'imprégnation du behaviorisme dans les pratiques.** Pour neuf répondants sur dix, l'ingénierie de formation s'appuie sur des mots-clés concernant l'objet d'apprentissage et non le travail commun. Ce qui rend possible, pour les stagiaires, une appropriation de cet objet mais ne l'élargit pas à une transformation de leurs schèmes d'action et de leurs représentations en profondeur.

Par ailleurs, une majorité de répondants ne se reconnait pas dans des formulations qui heurtent probablement leurs façons de (se) considérer (dans) cette fonction : ils disent ne pas généralement renvoyer les tensions au groupe et ne pas avoir besoin de poser un cadre pour éviter d'être déstabilisés.

Notre deuxième hypothèse concernait la non-cohérence de réponses par répondant. Nous pensions que des associations de réponses allaient être incohérentes et nous permettraient de conclure à l'existence d'une pression due à la dissonance cognitive, expliquant ces incohérences. Effectivement, une troisième série de résultats montre **qu'entre 60% et 70% de tous les répondants ont produit des réponses non cohérentes sur des exemples de couples d'items contradictoires**. De même, un nombre important de répondants se retrouvent en même temps dans des catégories d'items pourtant construites pour être dissociés. Ils sont en même temps tournés vers « eux » et vers le « nous » ; vers la maitrise et le contrôle et vers la prise de risque ; vers une position de sachant et la co-construction ; vers la position d'aidant

et celle de maïeuticien ; vers des buts et/ou projets pour eux et vers leur métier commun. Plus précisément, nous avons identifié quelques items qui le montrent tout particulièrement : sur le début du stage, sur les questions, sur la place des apports et celle de leur expérience en tant qu'enseignant.

Ces résultats intrigants peuvent avoir des causes différentes. Une première idée serait un manque de cohérence interne du questionnaire lui-même. Or, après avoir converti les réponses A en 1 et B en 0, nous avons calculé les indices α de Cronbach et ω de Mac Donald en utilisant le logiciel Jamovi sur les 36 items des parties 2 et 3. Les deux résultats sont compris entre 0,70 et 0,85 comme le montre la copie de résultats ci-dessous (tableau 80). Les résultats complets sont en annexe 21.

*Tableau 80 : Résultats des tests de cohérence interne du questionnaire.*

Scale Reliability Statistique

| | Cronbach's α | McDonald's ω |
|---|---|---|
| Scale | 0.766 | 0.779 |

Note. item 'P4 (2)' correlates negatively with the total scale and probably should be reversed

Nous en déduisons que la fiabilité interne du questionnaire n'est pas en cause. Ces résultats contradictoires ont donc une autre raison. Une première proposition serait de penser que les formateurs concernés n'ont pas respecté la consigne qui demandait les pratiques générales. Nous imaginons que c'est possible pour quelques-uns mais, pas dans les proportions obtenues.

Nous sommes donc tentée de penser que ces résultats ont un lien avec la dissonance cognitive, dont nous avons montré qu'elle est latente pour les formateurs dont les pratiques sont centrées Contenu. Comme nous l'anticipions, nous proposons de **voir les items de la centration Métier comme des éléments cognitifs dissonants**. Ils agissent donc en créant une pression mentale que les formateurs concernés font baisser en cochant non seulement, les items correspondants à leurs pratiques réelles, qui sont de la centration Contenu ; mais aussi, les items de la centration Métier qu'ils ne peuvent pourtant pas faire en même temps. La proposition inverse nous parait complétement farfelue : un formateur qui fait autrement, en centration Métier, n'est plus en dissonance cognitive et n'a donc pas besoin de faire baisser une pression inexistante.

Quant à se demander quelle proportion de formateurs cela représente, nous avons trouvé, autour de quelques exemples, que de 60% à 70% des répondants étaient concernés. Mais, nous ne nous risquons pas à généraliser ces résultats. Nous pensons qu'ils indiquent que la tentation du behaviorisme n'est pas si simple à éviter ! Les pistes pour des formations de formateurs devront en tenir compte.

# CONCLUSION GÉNÉRALE – BILAN, LIMITES ET PERSPECTIVES

*Si ce qu'apprennent les élèves dépend de ce qu'apprennent d'abord leurs maîtres,*
*les compétences de ces maîtres dépendent d'un environnement de travail*
*dont la formation professionnelle officielle n'est que l'une des composantes,*
*d'ailleurs plus ou moins cohérente avec l'ensemble de l'activité.*
*C'est de cette façon que l'enjeu grandissant du développement professionnel*
*– celui d'un apprentissage du métier à l'intérieur même du métier –*
*est de plus en plus souvent abordé.*
*(Maulini, 2021 : 9)*

*Et si derrière l'aveuglante proximité du réel,*
*l'activité de recherche était d'abord mise en abîme ?*
*(Mabilon-Bonfils, 2017 : 182)*

## 1. BILAN

### 1.1. Un parcours doctoral en forme de balade au long cours

Lors de notre inscription en doctorat, nous pensions que notre sujet serait autour du décrochage scolaire, mais les circonstances ont voulu que nous ne continuions pas dans cette voie. Notre mémoire de master de recherche, encadré par Bruno Robbes, questionnait l'autorité éducative du formateur d'enseignants. Il nous a semblé qu'une recherche autour de sa légitimité pourrait apporter des savoirs nouveaux, d'autant plus que nous avions choisi de nous placer, avec Line Numa Bocage comme directrice de thèse, dans une démarche de didactique professionnelle. En effet, la double visée de cette démarche nous permettait d'envisager, au-delà de la recherche de la compréhension, de travailler sur des pistes de formation. Le terrain de la formation continue nous était bien connu et la question de la légitimité revenait souvent dans les discours des formateurs.

Dans nos lectures de ce qui touchait à la didactique professionnelle, nous avons découvert que Pierre Pastré (1999a, 2007a, 2011a/2018), un de ses fondateurs, utilisait un protocole de trois entretiens dont le but était de re-figurer une intrigue à partir de la mise en récit du vécu. De plus, nous avions utilisé l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) pour le mémoire de

master. Sachant ce qu'il pouvait apporter, nous avons décidé de poursuivre avec lui, puis, de compléter le recueil de données par un entretien d'auto-confrontation à visée de didactique professionnelle (Numa Bocage, 2020) suivi d'un entretien de débriefing rétrospectif (Pastré, ibid.).

Pour analyser les données récoltées, il était cohérent de nous placer dans le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1989). Mais, en lien avec la légitimité, nous avons compris l'importance du concept philosophique de reconnaissance réciproque, et mutuelle en lien avec celui d'éthique. La place de la reconnaissance nous a intrigué puisqu'Honneth (2000/2013) parle de lutte pour la reconnaissance tandis que Ricoeur (2004/2005) nous fait connaitre son parcours. En la situant au fond de l'action, en tant que « recherche de reconnaissance », nous allions pouvoir travailler au niveau des schèmes en situations et de la conceptualisation. D'une recherche sur la légitimité du formateur, nous sommes donc passée à l'étude de leurs pratiques (Masselot et Robert, 2007) D'autant plus qu'avait lieu à ce moment-là, la conférence internationale du CNESCO concernant notre contexte. Pour la première fois, nous lisions que des recherches mettaient en cause les pratiques majoritairement behavioristes des formateurs dans le manque d'impact de leurs formations. Des lectures complémentaires et des conférences suivies nous ont mise sur la piste des travaux de Pastré (1999b), de Jobert (2013) ou de Jacq et Ria (2019), qui nous fait comprendre les deux manières de former des adultes : leur enseigner ou être agent du développement, pour reprendre les formules de Jobert.

Une fois dé-brouillé le vocabulaire, obscur pour nous, de l'analyse de l'activité, nous avons pu entrer, avec les deux premiers cadres, dans l'analyse de nos données. Mais il nous manquait un cadre pour catégoriser les stratégies. Nous avons fait le détour par les sciences de la gestion en adaptant des travaux sur la reconnaissance au travail (Brun et Dugas, 2002, 2005). Marquant la différence avec la reconnaissance du travail, ils nous ont tout de suite parlé. La structure du croisement des cadres d'analyses prenait forme, d'autant plus nécessaire pour la validité interne mais aussi externe des études de cas (Yin, 1981). Le premier cadre nous a permis d'identifier des couplages schèmes/situations puis les concepts organisateurs des formateurs de l'étude ; le deuxième, des motifs et intentions profonds au travers des priorités qu'ils donnent, par leurs schèmes, à cinq dimensions de la reconnaissance réciproque ; le troisième, l'appartenance de leurs stratégies (inférences des schèmes) à trois démarches de la reconnaissance au travail.

Avec le croisement de ces trois analyses, nous avons donc obtenu des constats sur les pratiques qui ont été synthétisés en deux structures conceptuelles de la situation de formation (Pastré, ibid.) ainsi qu'un point de départ du champ professionnel conceptuel de notre contexte. De plus, comme nous ressentions une différence dans les discours des formateurs, nous avons cherché si elle pouvait se trouver dans les occurrences de pronoms (Bardin, 1977/2018). De fait, cela nous a amené à différencier le fait de considérer des collègues comme « eux » et le fait d'être un pair dans un « nous » et ainsi à considérer la différence entre la reconnaissance

réciproque et la reconnaissance mutuelle, comme *simultanéité du vivre ensemble* (Ricoeur, 1983a, 2004/2005).

La présentation de l'état de la recherche en séminaire doctoral international de didactique professionnelle a permis à la question du professeur Kalubi « *Peut-on éviter la tentation du behaviorisme ?* » de s'implanter en nous.

C'est alors que des textes de Vergnaud (1985, 2007, 2008 et 2013) plaçant les schèmes dans les représentations, ont éclairé notre réflexion. Un article de Crahay et al. (2010) s'appliquait particulièrement à notre contexte en faisant du « bon prof » une représentation sociale partagée, solidement ancrée depuis l'enfance. Et la remarque de Giust-Desprairies (2008), constatant que le comportementalisme s'insinuait dès qu'un espace était libre, nous a donné l'idée de relier ces trois travaux avec la théorie de la dissonance cognitive (Festinger, 1957/2017). Ce qui nous a permis de tenter une interprétation de la persistance de pratiques behavioristes identifiées dans trois études de cas sur quatre et par ailleurs, du fait que le quatrième formateur fait autrement.

La formation proposée aux doctorants de CYU, s'intitulant « Bulles de chercheur.e.s » (ibid.), a été l'occasion de concevoir une planche de bande dessinée de vulgarisation et ainsi d'identifier l'essentiel de nos résultats en fin de parcours doctoral. Ces études de cas nous avaient donc permis de comprendre les pratiques, d'en catégoriser deux structures et de proposer une explication. Il restait à tenter de préciser le lien entre les pratiques behavioristes de certains formateurs et le faible impact reproché à la formation continue des enseignants du second degré. Or, la description fine des pratiques que nous avions obtenue se prêtait, à nos yeux, à une recherche des genèses instrumentales (Rabardel, 2005).

Sur les conseils de notre directrice de thèse, nous avons finalisé cette recherche par un questionnaire adressé aux formateurs de notre contexte, par l'entremise du Bureau de la formation des enseignants et des personnels d'éducation de la DGESCO, auquel nous avions accès par notre parcours professionnel. Nous visions ainsi des précisions de l'ordre des priorités des formateurs sur un panel élargi, plus qu'une validation de nos résultats. Et ceci d'une part parce Yin (1981) considère que lorsqu'un résultat est établi sur trois ou quatre études de cas sérieuses, et nous espérons que c'est le cas, il est validé ; et d'autre part, nous n'avions aucun moyen de vérifier que notre échantillon était représentatif.

Nous avons conçu le questionnaire sur la base des éléments caractéristiques relevés dans les corpus des études de cas. Les choix des répondants, à 80% du total, les ont portés vers des réponses qui montrent un positionnement d'aidant vers des projets qu'ils font pour les stagiaires, « eux » en l'occurrence. Nous y avons donc retrouvé les motifs de transformations des pratiques et les intentions du « bon prof », appuyés sur leurs pratiques d'enseignants expérimentés. D'autres réponses, très majoritaires, montrent des perturbations entre des positionnements ou/et des pratiques contradictoires. Or les mesures d'indices de cohérence interne du questionnaire évacuent son incohérence. Cela nous conduit à soutenir, pour des formateurs-pairs qui « ne font pas autrement », l'existence de la dissonance cognitive provenant de

pratiques behavioristes non assumées. Dans la démarche de didactique professionnelle, nous sommes donc amenée à proposer des pistes pour la formation des formateurs de ce contexte.

Ainsi s'achève, sans doute de manière provisoire, notre balade au long cours. Nous en rappelons les résultats majeurs à nos yeux, à commencer par l'identification des organisations mentales possibles.

## 1.2. Des apports épistémologiques

### 1.2.1. Deux formes de noyau profond d'organisation de l'activité de formateurs-pairs et des concepts organisateurs communs à divers degrés

Le fait que les quatre concepts organisateurs des formateurs de l'étude soient, à des degrés divers, communs à tous nous permet de poser des **bases d'un champ professionnel conceptuel** (Pastré, 2007a, 2008a), celui de la formation continue, ici dans notre contexte. Rappelons les quatre concepts : les quatre formateurs ont le rôle de concepteur **du cadencement,** maquette figée pour les uns et ce que Caillé nomme « coordination » pour les autres **;** la responsabilité de l'engagement et de la persistance des stagiaires dans le **cercle,** plus ou moins ouvert, de la formation ; en se trouvant dans **des entre-deux** variés**,** de la commande et des collègues par exemple, ils s'impliquent par rapport à des convictions fortes de **chevaliers** sans oublier qu'ils sont aussi des **enseignants**, amenés à **maitriser** des situations ayant des similitudes avec celles de leur métier**.**

De plus, comme dit précédemment, nous avons identifié deux structures conceptuelles pour la situation de formation étudiée. Nous expliquons au fur et à mesure la conception des deux figures de synthèse 58 et 59 qui suivent. Nous avons nommé la première structure « **Centration Contenu** ». Elle concerne les pratiques diverses de trois formateurs sur quatre des études de cas, qui « *enseignent à des adultes* » (Jobert, 2013). Elles ont en commun d'appuyer les stratégies de formation sur le paradigme behavioriste, comme leur reprochent les conclusions du CNESCO (2021) avec une visée de transformation des stagiaires, considérées comme des élèves. Ce qui occasionne des tensions que ces formateurs gèrent selon leurs invariants opératoires (voir figure 58).

Nous avons nommé la deuxième structure « **Centration Métier** ». Elle concerne les pratiques du quatrième formateur qui « *forme comme un agent du développement* » (Jobert, 2013). Ses stratégies de formation se situent en dehors des paradigmes liés au processus d'enseignement-apprentissage. Elles ont une visée d'augmentation des capacités de faire des stagiaires. Cela n'occasionne pas, a priori, de tensions, plutôt une prise de risque qu'il gère en dédramatisant. Sa stratégie autour de la dynamique de questionnement lui permet d'accueillir et d'intégrer des tensions venues de l'extérieur (voir figure 59). Par ailleurs, le formateur considère les stagiaires comme des experts de leurs pratiques.

### 1.2.2. La simultanéité, un concept essentiel de la reconnaissance mutuelle

Mais les analyses croisées nous ont permis de nous rendre compte que les quatre formateurs avaient des stratégies, en proportion non négligeable, de type humaniste. C'est ce qui explique que cette approche n'apparaisse pas directement dans les caractéristiques des deux structures conceptuelles. Nous avons pu nous rendre compte que les stratégies correspondantes pouvaient être mises en lien avec les dimensions de la reconnaissance réciproque. Cependant, les motifs et intentions des formateurs sont différents quant à l'utilisation de cette démarche. Par ailleurs, nous avons relevé, dans les pratiques centrées Métier des éléments qui correspondent à la reconnaissance mutuelle (Ricoeur, 2004/2005) qui seraient alors plus en lien avec la perspective éthique de Brun et Dugas, que nous avions décidé de ne pas investiguer. En effet, en considérant les stagiaires comme des pairs, experts de leurs pratiques enseignantes, le formateur-pair s'appuie ici sur leur expérience et leurs savoirs pragmatiques pour que chacun puisse faire évoluer ses pratiques. Questionnements et mutualisation permettent des réflexions individuelles et collectives qui sont éclairées ensuite par des apports théoriques à discuter. On voit combien la posture du formateur en reconnaissance mutuelle intervient ici jusque dans le choix des dispositifs. Ce *vivre ensemble organisé* (Ricoeur, 1989/1990, 2004/2005) permet la croyance en soi et en autrui par la ***simultanéité du vivre ensemble*** **;** les interactions conflictuelles sont négociées et font objet de compromis ; *auteur de ses actes*, le stagiaire est considéré comme un *homme capable*. C'est ce que Malet nomme une « *conception coopérative et située de la professionnalisation* » (Malet, 2017 ; §6). C'est alors cette simultanéité , qui crée une dynamique d'ajustement selon le modèle de Coulet (2011) et donne l'opportunité aux stagiaires de transformer leurs capacités d'agir en pouvoir d'agir.

Nous avons cherché des raisons de la double structure dans les manières de réduire la pression de la dissonance cognitive latente.

### 1.2.3. Deux manières de gérer la pression de la dissonance cognitive latente

Nous avons remarqué que le formateur-pair débutant ne disposant que du compagnonnage, de la reconnaissance de son « expertise-enseignante » par les IPR et parfois d'une formation diplômante au CAFFA, se trouve dans la situation la plus propice au paradigme behavioriste : un espace libre qu'il empresse de remplir (Giust-Desprairies, 2008)). Le formateur-pair débutant va donc définir des objectifs d'apprentissage pour les stagiaires, concevoir une maquette et centrer ses pratiques sur le Contenu, alors dans le paradigme behaviorisme. Il est le collègue qui ne l'est plus dans cette conception de la fonction. La finalité de son activité dépasse alors la tâche qui lui est prescrite en cherchant à tout prix une transformation des stagiaires, suite à une mise en apprentissage de gestes ou de techniques professionnels. Ses stratégies combinent l'approche liée au behaviorisme et la prise en compte de la personne. La démarche humaniste est ici nécessaire pour que les collègues, considérés comme des élèves, acceptent de

jouer son jeu. Mais, cela engendre quand même des tensions dans les interactions, occasionnant alors une pression mentale sur le formateur qui va essayer de la réduire. C'est un exemple de dissonance cognitive (DC) latente qui va s'éveiller lorsqu'un élément entre en contradiction avec ses pratiques devenues habituelles, comme une tension, une lecture, une discussion ... Il réduit cette pression mentale en disposant de deux moyens (Festinger, 1957/2017).

**Soit il change de comportement en faisant autrement**, en dissociant ses pratiques de formateur de celles d'enseignant (figure 59). Cela peut être le résultat d'une formation de formateurs. La finalité de son activité est alors de créer les conditions pour que les stagiaires puissent se transformer, développer leur pouvoir d'agir ; ses stratégies combinent la prise en compte de la personne et la prise en compte du vécu du métier ; les schèmes qu'il a transformés ainsi lui permettent de gérer d'éventuelles tensions en les intégrant au questionnement sur le métier. La pression de cette DC a alors disparu.

**Soit il garde le même comportement en continuant d'enseigner aux collègues-stagiaires, comme à des élèves** (figure 58). Il réduit la pression de la DC en justifiant a posteriori les tensions de différentes manières. Bien qu'enseignant comme à des élèves, et malgré sa prise en compte des personnes, il manque ici au formateur tout le pouvoir venant de la notation ! Il en est donc réduit à gérer les tensions en mode « réaction », selon ses représentations, ce qu'il perçoit pouvoir faire et ses compétences. Il utilise alors le combat d'arguments pour avoir le dernier mot, le recadrage institutionnel et/ou théorique, la fuite ou la complicité avec une partie des stagiaires. Du blocage de la situation de communication à la manipulation, cette gestion peut aller jusqu'à la perte de contrôle du stage. Nous notons ici que ces réactions peuvent engendrer pour les stagiaires des ressentis négatifs qui ne faciliteront pas leur appropriation du contenu. L'implication des stagiaires dans une évolution de leurs pratiques n'est donc pas conçue de la même façon dans les deux structures.

### 1.2.4. Quatre formes de médiation didactique professionnelle requises pour une évolution pérenne des pratiques enseignantes

En temps qu'artéfacts pour les stagiaires, les dispositifs rencontrés lors des quatre études de cas jouent un rôle de médiation dans les dimensions épistémiques et pragmatiques (Rabardel, 2005) : les formateurs peuvent montrer les pédagogies actives qu'ils utilisent en classe, voire les mettre en en scène. C'est ce que font les formateurs dont les pratiques sont centrées Contenu. Ainsi, ils remplissent la mission qui leur a été confiée de *« conduire un processus visant à une évolution des savoirs et des savoir-faire du professionnel »* (Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs, 2015).

Pour autant, Rabardel ajoute deux formes de médiation: 1. Réflexives, concernant les rapports médiatisés du sujet à lui-même : il se connaît, se gère et se transforme lui-même, dans un usage de soi par soi (Schwartz, 1990) ; 2. Interpersonnelles, qui concernent plus généralement l'ensemble des dimensions socialement inscrites des activités. Or, nos études de cas montrent que ces deux formes de médiation n'apparaissent pas conjointement dans tous les dispositifs

proposés par les formateurs et ainsi, n'ouvrent pas systématiquement la possibilité des mêmes genèses instrumentales (figures 58 et 59). En particulier, lorsque les pratiques du formateur sont centrées Contenu, ses choix et ses mises en œuvre des dispositifs n'offrent que peu de formes de médiation réflexives et interpersonnelles réelles. Ainsi, les stagiaires ont peu de possibilités de genèses instrumentales sur les dispositifs en question. Par contre, ce sera le cas lorsque les pratiques du formateur sont centrées Métier.

### 1.2.5. Pour répondre à la question de recherche, nous utilisons les résultats des études de cas complétés par l'élargissement au panel du questionnaire

À la lumière de ce que nous constatons sur nos études de cas et sur l'analyse des réponses au questionnaire, nous pouvons répondre à notre question de recherche : *Le formateur, au travers de ses stratégies et les dispositifs qu'il propose, est-il une ressource utilisable pour les stagiaires afin de leur permettre des activités constructives ? Autrement dit, en quoi les pratiques du formateur-pair constituent des obstacles ou des leviers à la mise en capacité de faire des stagiaires ?*

1. Lorsqu'elles participent d'un motif de transformation de l'autre, les pratiques du formateur-pair constituent **un obstacle** à la mise en capacité de faire des stagiaires. En effet, au-delà d'une satisfaction en sortie de formation, elles ne donnent que peu de possibilités d'évolution pérenne des pratiques enseignantes. La **centration Contenu** des pratiques, qui découle alors de ce motif, conduit le formateur-pair à enseigner à ses collègues, comme à des élèves, en leur donnant un cours, à partir d'apports théoriques amenés par des dispositifs prétextes. Ce qui peut faire naitre des tensions dans les interactions. Ces formateurs-pairs les gèrent par différents moyens, en les justifiant a posteriori. C'est cet « a posteriori » que nous retrouvons dans les réponses au questionnaire. En effet, il y a des taux forts de réponses de la centration Contenu. Mais, des choix d'items contradictoires nous amènent à penser que la dissonance latente est révélée par les propositions différentes, celles de la centration Métier. Par ailleurs, ces formateurs se positionnent comme des aidants cherchant à transformer les stagiaires. Or ces pratiques montrent : a. la distance qu'ils mettent entre les collègues et eux-mêmes ; b. un côté condescendant, peut-être parfois méprisant, que de chercher à « aider » un pair professionnel en poste ; c. le fait qu'ils sont amenés à enseigner dans le paradigme behavioriste, comme le montrent leurs choix d'items de pratiques majoritairement centrées Contenu. Sans formes de médiation réflexives et interpersonnelles réelles, ces pratiques peuvent apporter de la satisfaction aux stagiaires mais plus difficilement des possibilités de transformer leurs représentations en profondeur.

2. *A contrario*, lorsque les pratiques du formateur sont **centrées Métier**, dans la visée d'augmenter la capacité de faire des stagiaires et leur pouvoir d'agir, elles constituent **un levier** à cette mise en capacité de faire des stagiaires. Le formateur-pair met en œuvre des pratiques de développement recherchant et s'autorisant les mises en débat. Il tient compte de la

complexité et de la systémie du métier d'enseignant. Les tensions pouvant être apportées par les stagiaires sont alors intégrées à la dynamique de questionnement créée. Les quatre formes de médiation sont présentes dans les dispositifs qu'il propose. Ce qui donne la possibilité aux stagiaires de s'en approprier les contenus mais aussi de transformer leurs représentations et donc leurs schèmes d'action.

Ces points sont repris dans les figures 58 et 59 de synthèse suivantes. Ils nous invitent à réfléchir à des pistes pour une formation de formateurs permettant d'impliquer chacun dans une élucidation de ses pratiques. Nous présentons ensuite la planche de BD complète (figure 60). Elle a été réalisée pendant la formation « Bulles de chercheur.e.s » proposée par l'université CYU à ses doctorants. Dans cette planche de BD, outil de vulgarisation, nous retrouvons les éléments qui caractérisent les deux structures conceptuelles que nous avons identifiées.

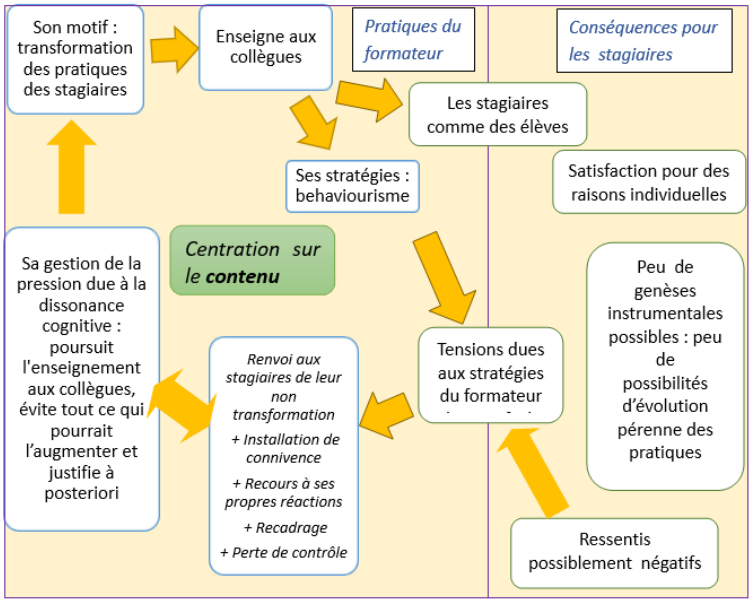



*Figure 58 : Constats dans la centration Contenu dans les études de cas*

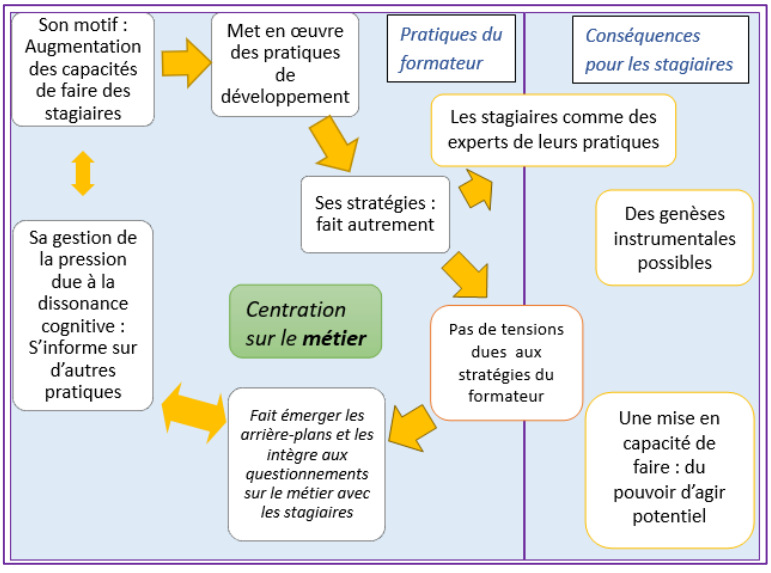



*Figure 59 : Constats dans la centration Métier dans les études de cas*

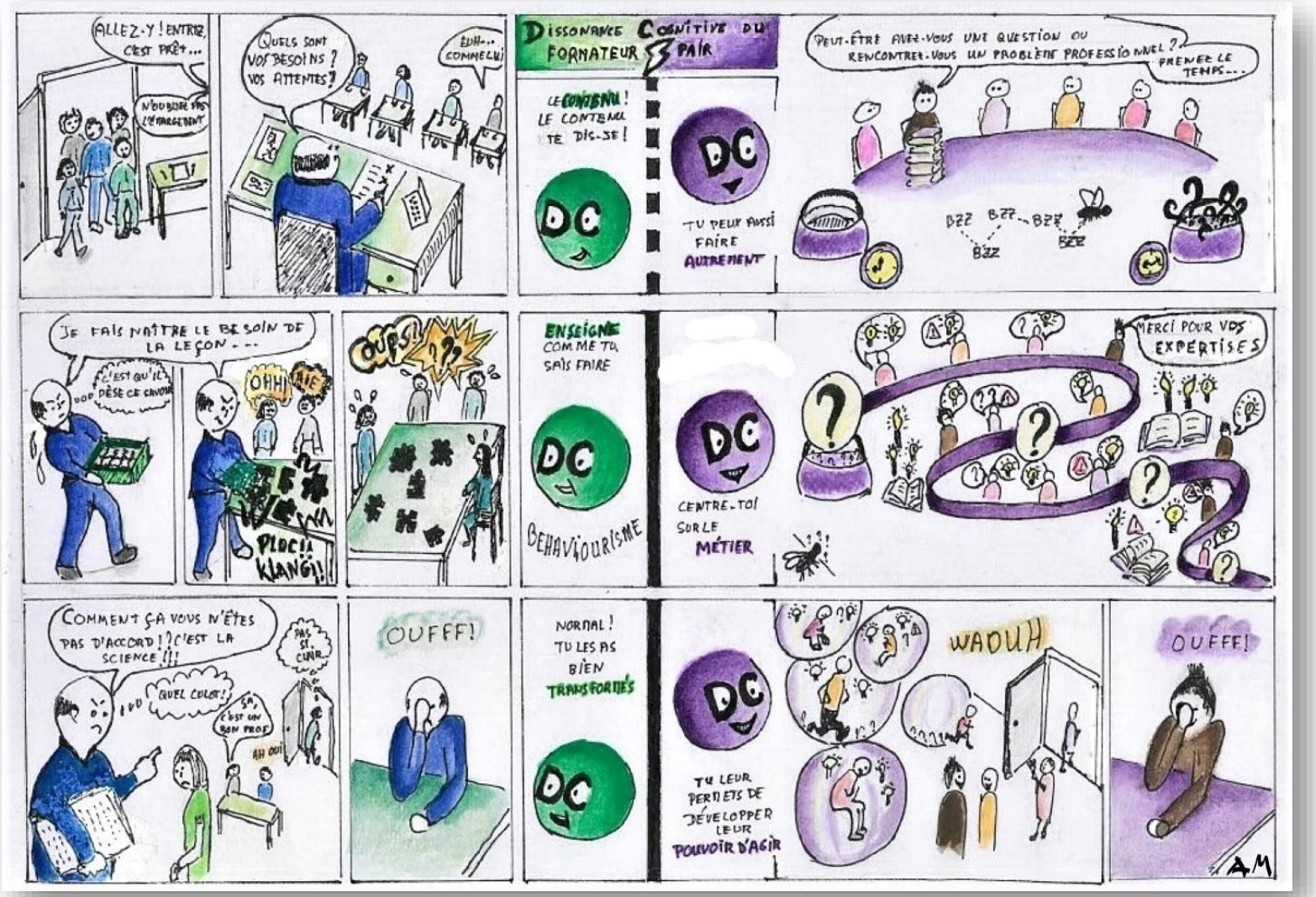



*Figure 60 : Planche de BD de vulgarisation, réalisée par nous en février 2022*

## 1.3. Des apports pragmatiques – Vers des pistes pour la formation des formateurs : éviter la tentation du behaviorisme

Dans la démarche choisie de didactique professionnelle, nous avons parcouru ce long chemin de thèse, avec cette question de pistes pour la formation de formateurs toujours en tête. Nous y avons appris une première chose : ne pas entrer par des objectifs à atteindre, ni par du contenu à faire passer ! « Peut-on éviter la tentation du behaviorisme ? », cette question nous poursuit : comment ne pas tomber dans son piège ?

La tentation est grande, en formation de formateurs, d'expliquer la dissonance cognitive latente provenant de cette représentation sociale partagée du « bon prof », les possibilités ou non de genèses instrumentales données aux stagiaires qui expliqueraient, en partie, les effets insuffisants à long terme de leurs formations. Et expliquer alors comment faire autrement, comment untel a fait autrement ... en s'étonnant que cela ne fonctionne pas. Il s'agit de viser une mise en capacité de faire des stagiaires, à partir de leurs expériences, en évitant le piège de la naturalisation et l'ancrage dans la situation de formation. Tout ceci n'est pas sans rappeler le questionnement de Philippe Meirieu, dans un texte de son site, autour de la notion de transfert : penser un apprentissage sans y intégrer cette idée lui semblait déjà illusoire. Il propose alors un « *modèle possible de fonctionnement pour penser le rapport « décontextualisation / recontextualisation » et placer un sujet dans une dynamique de transfert – Conceptualisation / décontextualisation / recontextualisation* » (partie III du texte). Dans un autre texte de son site (cours 10 : 11), « conceptualisation » est remplacé par « contextualisation ».

La question devient : Comment travailler ces séquences favorisant le transfert en évitant l'enseignement aux collègues ? Il nous apparait qu'une voie possible est de faire dialoguer Meirieu, le pédagogue, et Pastré, le chercheur en didactique professionnelle. Nous pouvons retenir deux voies de formation. La première est individuelle et est associée directement au protocole issu des pratiques de Pastré. La seconde est collective, issue elle aussi de ce protocole mais de manière plus indirecte.

### 1.3.1. Une solution en individuel : exemple du cheminement de Marie

En reprenant des extraits du troisième entretien, débriefing rétrospectif avec Marie, nous relevons plusieurs éléments indiquant, non un changement radical mais un cheminement fait de prises de conscience et de formulations d'un autre chose possible pour elle :
*EBD ligne 20 : … je disais que je voulais pas donner de recettes (…) et en réalité je pense que oui … j'apportais des une solution c'est-à-dire la mienne … la façon dont je fonctionnais … et là je m'y prends totalement différemment … et pourtant dans la dernière formation que j'ai animée j'ai euh commencé à amorcer cette nouvelle démarche (...) nous sommes partis quand même d'un questionnement … et on n'a fait que leur poser des questions pour partir de leurs*

*représentations initiales quand même … et leur apporter dans un 2e temps … je dirais des repères pour les aider à avancer … mais l'idéal serait pour moi de partir complètement de leurs questions par rapport à un sujet donné (...) j'en suis pas encore à cette étape de lâcher-prise … je pense que je pourrai tout à fait je pense que je vais pouvoir y arriver mais pour moi j'ai besoin du présentiel ça me semble impossible à distance … avec 40 personnes en plus … … je vois pas comment le gérer ne serait-ce que d'un point de vue matériel organisationnel quoi tu vois …*

À ce stade, nous voyons qu'elle trouve des raisons de ne pas encore essayer mais elle imagine quand même comment faire. L'envie de bousculer les pratiques est toujours là mais, ce qu'elle imagine commence à ressembler aux pratiques centrées Métier :
*EBD ligne 54 : (…) … on peut partir de leurs questions et essayer au sein du groupe de les faire répondre et à partir de là faire une analyse de ce qu'ils proposent concrètement et ensuite apporter des repères (…) quelques repères … et ensuite étape suivante … et alors maintenant … de tout ça qu'est-ce que vous allez en faire finalement … à court terme à moyen terme et à long terme … en quoi cela va-t-il vous bousculer quelque part qu'est-ce que ça va changer vraiment dans votre pratique*

Nous avons proposé à Marie de nous retrouver pour débriefer ses mises en œuvre de nouvelles pratiques. Nous avons pris des notes lors de deux entretiens téléphoniques les 17 et 27 mars 2022. Voici ce que nous en avons retenu : le 17 mars, elle se dit en alerte : « *si c'est moi qui commente, c'est pas une bonne chose* » et après avoir entendu leurs questions, elle leur demande un exemple « *plutôt que de balancer le diaporama* ». Mais elle cherche encore un dispositif pour structurer ses séances. Nous lui parlons des Cinq focales de Goigoux (ibid.) comme outil possible. Elle y voit un instrument pour soulever des problématiques professionnelles. Le 27 mars, elle raconte comment elle l'a utilisé pour dégager trois problématiques du groupe après avoir récolté leurs questions. Mais l'après-midi, par peur de ne pas tenir un planning, pourtant non existant, elle a cédé à l'appel de la sirène behavioriste.

Lors d'un dernier appel téléphonique, le 15 mai 2022, elle raconte un autre stage dans lequel elle a eu le sentiment d'une part, de concevoir la formation dans le sens d'un développement professionnel des stagiaires en partant de leurs questions, en faisant dégager trois problématiques prioritaires en lien avec ces questions ; elle a ensuite proposé de traiter ces problématiques sur trois demi-journées à partir de témoignages des stagiaires, mis en discussion dans le groupe. D'autre part, elle a eu le sentiment de changer totalement de posture. En cherchant ses mots, elle prononce finalement « *accompagnement* ».

Au fur et à mesure de ce cheminement, nous voyons que Marie commence par mobiliser un couplage schème/situations dans le paradigme behavioriste. Cette expérience, racontée en EDE et re-figurée en intrigue dans l'EA-CDP, est l'occasion de prises de conscience touchant à ses représentations donc de nature conceptuelles. La co-analyse, initiée ici dès l'EDE et poursuivie jusqu'aux derniers entretiens téléphoniques, permet à Marie d'accéder à des adaptations de ses schèmes, qu'elle peut généraliser. Il y a du développement professionnel au bout de ce cheminement, qui s'appelle aussi du développement de compétence, au sens utilisé en didactique professionnelle. La figure de synthèse 61, proposée ci-après, illustre les phases de

ce développement d'après Pastré (2011a/2018). Nous y retrouvons les étapes du cheminement de Marie telles que nous les avons décrites.

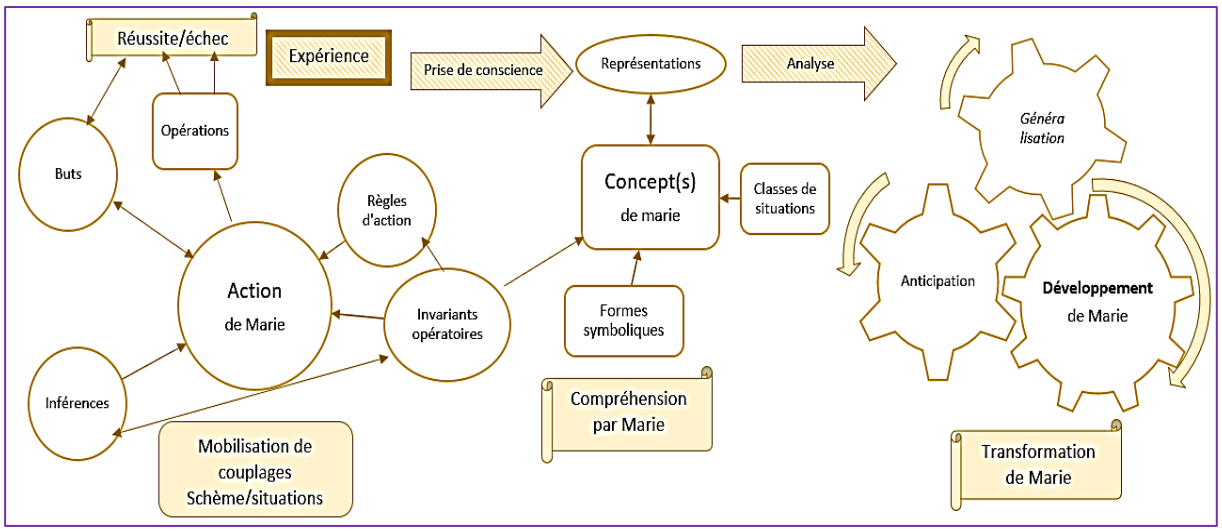



*Figure 61 : Le cheminement du développement de Marie, à partir de Pastré (2011a/2018)*

Nous remarquons que le trois temps de la séquence de Meirieu peuvent être perçus ici comme : 1. Contextualisation en EDE : la mobilisation de couplage schème/situations qui devient expérience singulière sur une situation ; 2. Décontextualisation en EA-CDP : les concepts au fond de l'action qui s'appuient sur les invariants opératoires pour des classes de situations, en lien avec les représentations ; 3. Recontextualisation en EBD : la co-analyse rétrospective avec le chercheur permet les adaptations du schème dans une classe de situations donnée.

Il est donc tout-à-fait possible de proposer individuellement, ou à un petit groupe comme le fait Pastré, l'accompagnement d'un cheminement permettant d'aller vers du développement en utilisant notre protocole. Mais nous pensons que dans notre contexte, les formations de formateurs faites autrement pourront engager les formateurs vers ce « faire autrement » dans leurs propres formations.

### 1.3.2. Une solution en collectif : faire autrement en mettant le métier au travail autour des trois mots-clés « médiation », « reconnaissance mutuelle » et « représentations »

Gardant en tête le danger de la tentation du behaviorisme, nous avons collecté trois variables qu'il nous semble indispensable d'articuler dans notre perspective **pour mettre le métier au travail : médiation, reconnaissance mutuelle, représentations.** Nous nous appuyons pour cela sur les pratiques centrées Métier de René mais aussi sur les différents travaux convoqués.

### *1.3.2.1. Mettre le métier au travail autour de problèmes rencontrés et d'adaptations vécues*

Concernant la possibilité donnée aux formateurs-stagiaires d'accéder à une activité constructive en plus de l'activité productive, nous cherchons à proposer des dispositifs que les formateurs-stagiaires peuvent instrumentaliser mais aussi instrumenter (Rabardel, 2005).
Autrement dit, qui proposent les quatre formes de médiation : épistémiques, pragmatiques, réflexives et interpersonnelles. Une première réponse provient de Pierre Pastré (2007a : conclusion) plaidant pour le champ professionnel conceptuel :

> *Enfin, cela permet d'aborder le problème du transfert et de la généralisation avec des yeux neufs. Car transformer un champ professionnel en champ conceptuel, ou encore une situation en problème, c'est changer de niveau d'abstraction tout en restant à l'intérieur du même domaine. Tant qu'ils réagissent à une situation, les opérateurs restent scotchés au caractère concret et singulier de cette situation. Quand ils se la représentent sous la forme d'un problème, défini en référence à d'autres problèmes, en résolvant ce problème, ils vont en même temps s'ouvrir au traitement des problèmes semblables et même des problèmes voisins. La variété des situations désigne le caractère empirique d'un classement ; la variation des problèmes fait traiter une même situation avec un autre niveau d'abstraction.*

Dit autrement, avec la séquence de Meirieu, nous retrouvons le passage de la situation singulière de la contextualisation à la décontextualisation par sa transformation en un problème qui s'agglomère à des problèmes voisins pour aller chercher l'abstraction permettant la généralisation et par suite le transfert en situation. C'est en fait ce que propose René avec les questions sans réponses au départ du module de formation. L'idée serait donc d'utiliser des questions posées par les stagiaires à leur arrivée pour les regrouper en quelques problèmes professionnels, de manière à gagner un niveau d'abstraction. Nous aurions là des composantes pragmatiques puisque partant de questions situées, réflexives puisque d'un niveau d'abstraction supérieur ; il faudra y ajouter des éclairages par la recherche pour la composante épistémique et des discussions entre les formateurs-stagiaires sur leurs propres adaptations pour la médiation interpersonnelle, comme le propose René avec le marché de connaissance (figure 62). Par rapport aux pratiques de René, quelque temps se doivent d'être précisés ou ajoutés.

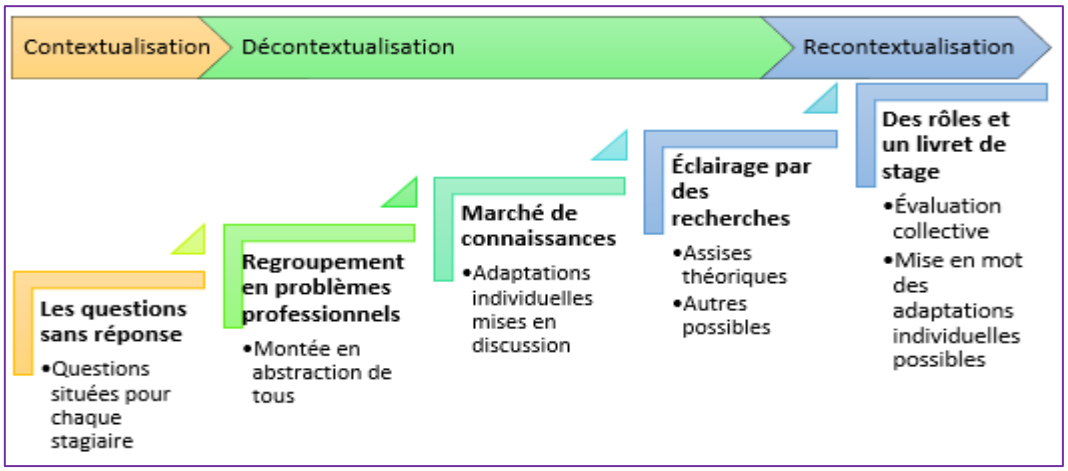



*Figure 62 : Pistes pour mettre le métier au travail en formation de formateurs*

Tenant compte de nos analyses et interprétations, nous pensons à : 1. Afin d'ancrer le questionnement de chacun des participants dans son contexte, nous proposons de demander à chacun une question sans réponse située ; 2. La décontextualisation nécessite un passage par l'abstraction, obtenue ici par un regroupement des questions en problèmes professionnels. Le marché de connaissances apporte alors des possibilités de réponses qui peuvent être fléchées selon les problèmes. Ce qui permet d'éclairer ceux-ci, les uns après les autres, par des recherches et de catégoriser les questions qui apparaissent au fur et à mesure ; il nous parait possible d'utiliser ici des morceaux choisis des verbatims concernant une classe de situations de référence, à analyser puis interpréter ; mais aussi travailler sur les résultats du questionnaire. 3. Parallèlement, un double dispositif de co-évaluation de cette formation facilite l'entrée en réflexion de chacun et sa projection en recontextualisation. Il s'agit d'inscrire cette fonction de formateur-pair dans sa complexité, sa systémie et son dynamisme en utilisant un tissage de deux dispositifs de méta-analyse, l'un s'adressant à l'individu et les autres au groupe que nous nommons des Fils rouges.

Le premier Fil rouge, dispositif d'évaluation collective, s'appuie sur les rôles décrits par René. L'idée provient d'André de Peretti et c'est François Muller (2017) qui l'a développée. Sur son site, il décrit des rôles possibles. Nous avons utilisé, le plus souvent, la demande suivante : « *Un volontaire pour : relever les mots clés de la journée ; trouver une image synthèse de la réflexion de la demi-journée (dans sa tête, sur internet, dessinée …) ; noter les trois prochains pas à faire ; identifier les questions qui subsistent à la fin de la journée et le « réacteur subjectif » pour dire ce qui a le plus dérangé, frustré et ce qui a été positif. »* En fin de journée, la parole est donnée aux rôles dans plusieurs objectifs : garder des traces du travail, l'évaluer de manière objective et subjective, permettre ainsi une régulation à ces deux niveaux. Le second Fil rouge est un dispositif individuel qui s'appuie sur l'écriture subjective. Il prend modèle sur le portfolio proposé par Sabine Vanhulle (2011). Ici, il s'agirait d'un livret de stage[17], papier ou numérique, comportant des espaces identifiés comme : « *Les problèmes que je rencontre (description de situations) ; Les questions que je me pose au fur et à mesure ; Où j'en suis des indicateurs dans les priorités choisis par le groupe ; Des réponses, des pistes de solution données par le groupe ; Mes idées d'adaptation ; Mes essais* ». À la fin de chaque dispositif de la formation, un moment de cinq minutes que nous avons nommé « Interlude »[18], est réservé à un retour individuel sur les deux Fils rouges, selon les besoins de chacun. L'articulation des deux dispositifs permet de spécifier des temps réservés aux formes de médiation interpersonnelles et réflexives.

Pour rassurer des formateurs-stagiaires, un espace virtuel de partage de documents et de pratiques complètera, si possible en amont et en aval de la formation, les échanges constructifs des temps de coactivité que ce soit en présence ou à distance.

[17] Nous avons utilisé ce type de livret sur plusieurs modules de formation

[18] Muller le nomme « Temps mort », comme en basket-ball

#### *1.3.2.2. Mettre le métier au travail autour des dilemmes*

Une seconde idée, probablement complémentaire, serait de travailler sur des dilemmes professionnels (Tillema, 2005 : 114), définis ainsi :

> *Les dilemmes professionnels (Alexander, 1995 ; Billig, 1988 ; Hargreaves, 1997) expliquent ou donnent accès à la réflexion des formateurs d'enseignants, à leurs croyances et à leurs perspectives professionnelles telles qu'elles s'actualisent de façon directe ou contextualisée (Wenger, 1998). Les dilemmes reflètent les délibérations et choix professionnels concernant la mise en œuvre d'activités concrètes (Tillema, 2004) qui représentent des conflits conceptuels qui doivent être résolus dans des situations réelles et authentiques. Généralement, les dilemmes dénotent une position réflexive qui présente deux possibilités ou plus d'actions également justifiées. C'est cette tension entre les possibilités perçues comme étant d'égales valeurs qui demande une prise de décision face à l'action. Les dilemmes peuvent aussi être décrits en tant que débats intérieurs, caractérisés par l'hésitation et la perplexité concernant des actions pratiques et/ou des conceptions philosophiques (Egan, 1997 ; Elbaz, 1983). Ce raisonnement et cette prise de décision réflexive impliquent des processus réflexifs d'identification, de cadrage et de recherche des problèmes inhérents qui doivent être résolus à partir de perspectives conceptuelles multiples, tout en considérant leurs conséquences et retombées pour l'action. Ainsi, les dilemmes revêtent un intérêt spécial pour l'étude des conceptions et croyances des professionnels, car ils révèlent une partie de leur monde intérieur, et fournissent un aperçu des relations entre les conceptions des formateurs d'enseignants et les solutions qu'ils privilégient face à des problèmes quotidiens.*

Nous comprenons que le travail sur le métier s'applique ici à des situations réelles qui donnent l'occasion de discuter de la prise de décision concernant le choix entre plusieurs possibilités, toutes justifiables. Un dispositif de théâtre-forum pourrait trouver sa place ici. Les formes de médiation pragmatiques, réflexives et interpersonnelles sont présentes de fait et si la discussion se fait au sens de Popper plus que d'Habermas, la dimension épistémique sera présente également. Le passage de la reconnaissance réciproque à la reconnaissance mutuelle dépendra du positionnement du formateur-animateur de la séance. Dans un dispositif du type dilemme par exemple, reste-t-il extérieur aux discussions pour limiter sa contribution à l'apport des éclairages théoriques ensuite ou s'autorise-t-il à mettre ses propres dilemmes de formateur en débat ? Formateur-pair lui-même, il lui faudra sans doute clarifier ses propres représentations pour réussir à parler et agir en « Nous » plutôt qu'en « Eux ».

#### *1.3.2.3. Faire comprendre la situation de travail en travaillant sur les tâches critiques*

Il nous semble que ces deux propositions font la part belle à l'identification des représentations des formateurs-stagiaires, au travers des motifs et intentions profonds sous-jacents aux solutions proposées, à condition que le formateur-animateur donne la possibilité de les identifier : s'agit-il par telle solution proposée de transformer les pratiques des participants, de faire apprendre, de faire évoluer les pratiques vers des « bonnes pratiques » ? Ou bien s'agit-il de permettre aux participants de se transformer ?

Nous rejoignons ici les réflexions proposées par Patrick Mayen à la journée organisée par l'INSPÉ de Martinique, ouvertes aux formateurs de cette académie, le 13 avril 2022. Nous en avons retenu[19] que des étapes sont indispensables aux stagiaires pour comprendre la situation de travail : 1. hiérarchiser et rendre compatibles les buts-prescriptions ; 2. clarifier l'objet de l'activité pour chacun ; 3. lister les instruments disponibles et leurs effets ; 4. lister les personnes avec qui a lieu l'activité, et les moyens d'agir avec elles ; 5. lister les conditions du travail et les moyens d'agir sur elles ; 6. identifier les conditions organisationnelles et sociales, comprendre leur structure. À partir de ces identifications, l'idée est de faire travailler sur des tâches critiques, celles dont les enjeux sont les plus forts ou celles qui sont les plus à risque. Deux questions peuvent alors être efficientes : quels savoir-faire pour aider les moins experts ? et comment le plus experts le sont devenus – parcours, gestion des difficultés rencontrées ? Mayen propose de terminer, quand c'est possible, en essayant d'identifier ce qu'il est possible d'apprendre de leur expérience dans ce milieu.

Patrick Mayen se positionne ici comme un chercheur, extérieur à l'activité. Or, dans notre contexte, le formateur-animateur est un pair des formateurs-stagiaires. Il se pourrait qu'un dispositif pour aller au cœur des pratiques puisse faciliter l'émergence et l'identification des tâches critiques par le groupe, offrant une perspective commune de développement, tout en respectant les projets de chacun. Un outil semblable aux *Cinq focales pour l'enseignement* de Roland Goigoux (ibid.), adapté à la formation, pourrait servir de support pour déterminer les priorités du groupe. Il s'agirait ensuite de les mettre en regard des différentes prescriptions, par exemple des compétences attendues du formateur (référentiel, ibid.), l'outil pourrait faire apparaitre des indicateurs, de sorte que chacun pourrait verbaliser ses propres objectifs et s'auto-évaluer.

Ce travail reste à faire, ces pistes demandent à être testées et nous espérons pouvoir y prendre notre part. Mais il nous semble que cette recherche apporte également une réflexion sur les méthodes utilisées.

## 1.4. Des apports méthodologiques dans une démarche de didactique professionnelle

### 1.4.1. Inscription de notre protocole de recherche dans une démarche de didactique professionnelle

La question est de savoir si ce protocole de recueil de données débutant par un entretien d'explicitation (EDE) (Vermersch, 1994) peut s'inscrire dans une analyse de l'activité de travail d'une part et de l'activité mentale de sujets d'autre part ; et cela, dans une démarche compréhensive et à des fins de formation ; et si oui, comment et à quelles conditions.

[19] D'après notre prise de notes, en distanciel.

L'analyse du travail dans la démarche de la didactique professionnelle recouvre deux visées qui se complètent et en font son originalité : une élucidation du *comment c'est fait* et des pistes pour le *comment mieux faire*. Patrick Mayen le précise avec cette formulation : *la didactique professionnelle, pour la formation, analyse le travail* (2014 : 126). Il précise que cela suppose

> *de consacrer du temps à comprendre les milieux professionnels sous tous leurs aspects, ou tout au moins sous le plus d'aspects possibles, leurs évolutions. Cela suppose de chercher à comprendre les prescriptions, les normes, les règles, les attentes des partenaires du groupe professionnel cible : leur hiérarchie, leurs partenaires dans le processus de travail, mais aussi ceux avec qui et pour qui ils travaillent, et donc, dans tous les métiers où le travail s'effectue pour d'autres, de comprendre la relation que ceux-ci entretiennent avec l'entreprise, le service, la catégorie de professionnels auxquels ils ont à faire. (idem : 130)*

De plus, tant Mayen (ibid.) que Tourmen (2014) s'inquiètent d'une propension à sauter l'étape d'observation du terrain, et de l'activité du professionnel, étape chère aux ergonomes, et à « *privilégier les entretiens parce que des activités professionnelles ne s'observeraient pas* » (Mayen, idem : 136). Telle n'est pas notre entrée et ces deux réserves nous semblent pouvoir être levées en référence à notre parcours et surtout à la réalité de l'entretien d'explicitation. Notre terrain est la formation continue des enseignants du second degré en France et ce protocole est adapté à notre expérience professionnelle, qui nous a donné une vision assez large de la fonction étudiée. Imprégnée de ce milieu professionnel, en l'ayant exploré sous de multiples aspects, nous avons pu prendre du recul grâce à deux masters passés depuis 2005. Les tâches prescrites nous étaient donc connues avant même les premiers entretiens. Cette connaissance relativement fine de notre contexte nous a permis d'oser nous lancer dans un protocole inhabituel dans la démarche de la didactique professionnelle : remplacer l'étape de l'observation par un entretien d'explicitation (EDE) et de proposer une auto-confrontation sur la transcription de ce dernier. D'autant plus que les chercheures suisses Cesari Lusso et Snoeckx (2015 : 38), lors d'une recherche sur l'utilisation de l'EDE dans les travaux de recherches, attirent notre attention sur une limite de l'observation : « *Même si je connais la tâche, je ne sais rien de comment effectivement la personne l'a réalisée et même si j'ai pu l'observer avec toute mon expertise, il restera toujours les limites de la pensée privée.* » Nous avons donc postulé qu'un protocole sans observation préalable ne nuirait pas à la compréhension des pratiques du formateur-pair et que débuter par un EDE apporterait, dès le début, des éléments-clés précieux pour notre premier cadre d'analyse, la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996), même s'ils sont issus de deux champs différents de la psychologie :

> *La convocation de la subjectivité des interlocuteurs recouvre les catégories du jugement, des valeurs, des intérêts et motivations de la personne. L'acteur les a construites en fonction de son histoire interactionnelle et des contraintes relationnelles de la situation. Cette négociation des places et rôles de chacun renvoie à ce que nous appelons « les invariants du sujet ». Ils tiennent une place importante dans le déroulement temporel d'une séance.* (*Vinatier, 2007 : 41)*

En effet, nous avons pu vivre, en tant qu'interviewer, puis dans les analyses faites, que l'accompagnement a permis au professionnel d'accéder à la posture de *parole*

*incarnée* (Vermersch, 1994). L'EDE permet d'éviter de ne recueillir que des commentaires sur l'action mais aussi pour l'intervieweur d'éviter : « *le piège d'être conditionné par des a priori et par le risque de se fier trop rapidement dans la relation à l'autre aux préconceptions et aux interprétations hâtives.* » (idem : 36)

La figure suivante illustre les trois entretiens de ce protocole (figure 63, reprise de la figure 14). En effet, pour notre protocole, nous avons suivi la méthode de Pierre Pastré (1999a, 2007a, 2011a/2018), inspirée de Paul Ricoeur (1983b, 2004/2005) : la refiguration de l'intrigue de l'action située avec ses trois dimensions épisodique, d'intelligibilité et transformative.

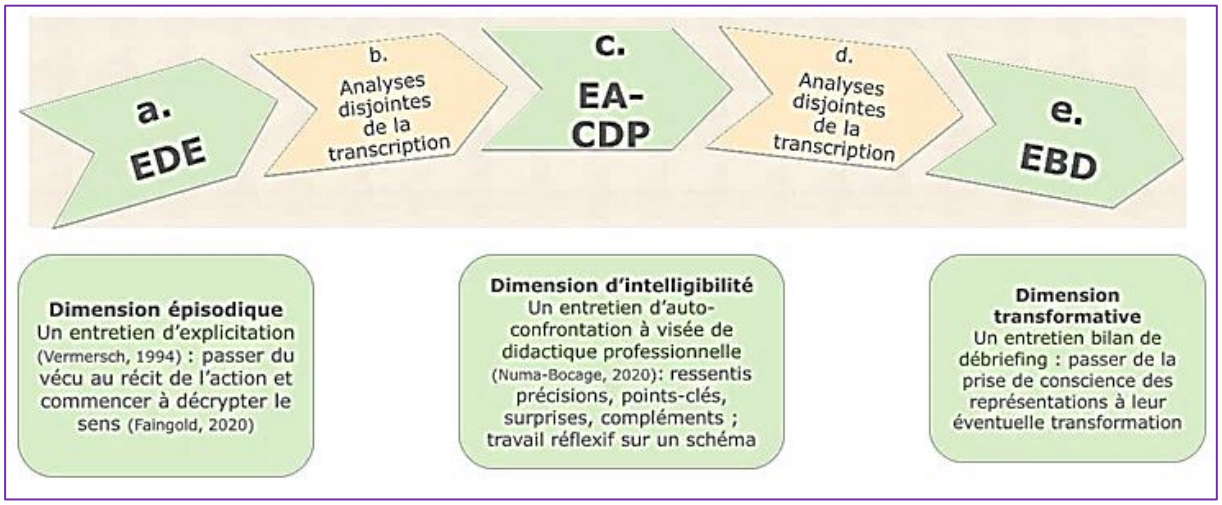



*Figure 63 : Protocole utilisé en trois entretiens et ses visées*

Reste à savoir si ce protocole a résisté à l'épreuve de la recherche et permis d'inscrire cette dernière dans la deuxième visée de la démarche de la didactique professionnelle ; à savoir la proposition de pistes de formation. En référence aux écrits de Mayen, nous pensons que c'est bien le cas de notre travail :

> *En termes didactiques, l'analyse du travail ne met pas seulement en évidence ce qui doit ou peut être proposé à l'apprentissage, elle propose aussi des atouts pour la hiérarchisation, l'organisation, et la progressivité de la formation. (Mayen, 2014 : 137)*

En effet, le paragraphe précédent est à même de présenter, nous semble-t-il, ces trois pôles tout en remarquant qu'ils seront coconstruits avec les formateurs-stagiaires et non par une maquette préalable.

### 1.4.2. Des croisements de cadres d'analyse féconds

Afin d'identifier des valeurs des quatre variables choisies – motifs-intentions, représentations, stratégies et adaptations (gestion des tensions) – nous avons croisé plusieurs cadres d'analyse.

Le cadre théorique de la Conceptualisation dans l'action de Gérard Vergnaud nous a permis de mettre au jour des couplages schèmes/situations puis les trois ensembles des concepts organisateurs de l'activité mentale des formateurs. Nous avons également cherché dans les discours, les ratios des occurrences des pronoms « eux » et « nous » (Bardin, 1977). Mais, il nous

a semblé intéressant de compléter ces premiers résultats en utilisant deux cadres autour de la reconnaissance.

Tout d'abord un cadre philosophique, celui de la reconnaissance réciproque d'Axel Honneth (2000/2013) repris par Paul Ricoeur (2004/2005), qui nous a amené à définir une grille de cinq dimensions comme motifs ou intentions de l'activité. Elle se base sur les principes normatifs de cette recherche de reconnaissance : la confiance, le respect et l'estime sociale. Puis, nous nous somme placé dans un cadre de sciences de la gestion avec les travaux de Brun et Dugas (2002, 2005) sur la reconnaissance au travail ; ils définissent en les détaillant quatre approches. Nous n'avons pas retenu la quatrième, liée à l'éthique, car il nous semblait que pour nos quatre formateurs expérimentés, elle n'allait pas être mise en question. Nous avons gardé le pilotage appuyé sur le behaviorisme de Skinner, la facilitation, approche humaniste et existentielle basée essentiellement sur les travaux de Carl Rogers et la médiation, venant de la psychodynamique du travail de Christophe Dejours. La première part du contenu, la deuxième de la personne et la troisième du métier. Ce qui nous a donné une deuxième grille pour catégoriser les stratégies.

Les deux grilles obtenues ont été appliquées à une réduction du corpus par les règles d'action. En analysant par les dimensions de la reconnaissance réciproque, nous retrouvons le fait qu'ils n'ont pas les mêmes priorités déclarées ; nous avons alors utilisé la première grille sur leurs concepts principaux et nous avons vu émerger deux types de motifs-intentions et de représentations.

En complétant par l'analyse des répartitions des approches de la reconnaissance au travail nous avons vu apparaitre les deux structures conceptuelles de la situation de formation (Pastré, ibid.) déjà présentées. Ces différents apports ne nous empêchent pas de savoir des limites à notre recherche.

# 2. DES LIMITES

## 2.1. Fiabilité et validité de la recherche

La première limite évoquée sera celle du questionnaire dont nous avons déjà parlé dans la partie 5 : le manque d'informations sur la population au niveau national nous empêche de constituer un échantillon représentatif. Il ne s'agit ici que de vérifier les conclusions des études de cas sur un panel élargi.

Certes, des biais existent liés à la formulation de certaines propositions ou à l'autorisation que se sont données les répondants de laisser parler leurs représentations. Néanmoins, nous avons vu que les calculs des indices de cohérence interne sont bons.

D'autant plus que, comme nous l'avons mentionné, le chercheur nord-américain Robert K. Yin (1981), spécialiste de la méthodologie des études de cas, précise que des résultats trouvés sur trois ou quatre études de cas sérieusement menées ont des validités internes et externes correctes. Le tout est de savoir si les limites que nous allons évoquer maintenant ne remettent pas en cause les résultats des études de cas.

Nous sommes consciente des biais qui peuvent appauvrir une recherche. D'une manière générale, dès le choix d'une méthode, des interprétations et des axes se dessinent. Notre sujet se prêtait à une démarche compréhensive et nous avons expliqué le pourquoi de notre protocole. Le recueil des données par entretien, fournit la possibilité d'orienter son cours et les propos du professionnel. Mais l'EDE présente ici un rempart assez solide par la démarche induite :

> *Une démarche permettant de mettre en pratique avec rigueur et cohérence, une orientation épistémologique inductive, dans laquelle le terrain n'est plus seulement une instance de vérification d'une problématique préétablie, mais le point de départ de cette problématisation. (Cesari Lusso et Snoeckx, ibid. : 36)*

Nous avons choisi de transcrire de manière détaillée, là aussi pour éviter de ne retenir qu'une partie des propos, sans savoir a priori ce qui allait émerger du protocole. Néanmoins, toute analyse est sujette à interprétation et les codages comportent une part de subjectivité. Nous pensons avoir réduit cette part tout d'abord, en nous appuyant sur l'identification des satellites de l'action avant de nous lancer dans l'identification des composantes des schèmes ; ensuite en proposant des croisements de cadres d'analyse qui se sont alimentés et confirmaient les résultats. Les choix des cadres d'interprétation nous paraissent également en cohérence avec les résultats des analyses, même si nous savons qu'il doit en exister d'autres.

Ceci dit, il est possible que la reproductibilité des résultats ne soit pas envisageable à cause du caractère relativement local du choix de la population des études de cas, dans le sens où les quatre formateurs faisaient (et j'espère, font toujours) partie de mes collègues et amis.

## 2.2. Des limites méthodologiques

Nous avons fait l'hypothèse que commencer par un EDE permet au chercheur de repérer, dans les allers-retours inévitables du récit premier et complété ensuite, les composantes du travail réalisé et la chronologie de l'intrigue reconstituée, à la condition que le contexte lui soit bien connu. Par ailleurs, il peut, dès le départ, commencer à identifier des couplages schèmes/situations qui seront complétés dans les deux autres entretiens, jusqu'aux concepts organisateurs.

Mais ceci n'est possible qu'à la condition que le chercheur ait une pratique expérimentée de l'EDE, et ceci jusqu'au décryptage du sens qui donne un accès à l'activité mentale du sujet. En relisant nos interventions dans les transcriptions, nous repérons des erreurs, certaines grossières comme une demande de souvenir.

Néanmoins, nous avons pu recueillir des éléments sur la conception du module de formation, organisée par ses représentations avec Nathalie, René et Marie ; en revanche, Henri semblait plus sur la défensive et les moments d'évocation plus difficiles à faire naitre.

De plus, les techniques d'accompagnement des EDE ont nécessairement pâti de l'utilisation du logiciel Zoom qui rend plus délicat le placement, et les gestes en miroir, par exemple.

Par ailleurs, nous avons conscience, dans le foisonnement des notions et des concepts convoqués, de ne pas toujours utiliser des définitions rigoureuses des termes employés : nous avons pu, quelquefois, travailler sur leur sens commun. Nous avons néanmoins l'impression d'y avoir prêté attention pour les plus importants concernant notre étude.

Enfin, nous avons construit notre grille liée à la reconnaissance réciproque en l'absence, à notre connaissance, de grilles existantes ou adaptables. Même s'il nous semble que les indicateurs retenus ont été construits à partir des principes normatifs proposés par Honneth et commentés par Ricoeur, nous comprenons qu'ils sont à consolider. De même, ceux qui concernent les démarches de la reconnaissance au travail, certes adaptés de la grille de Brun et Dugas, sont à questionner. C'est pour cette raison que dans les deux cas nous avons fourni la liste des éléments relevés dans les corpus.

De plus, indépendamment de ces limites intrinsèques, nous voyons aussi des limites extrinsèques, qui ne dépendent donc ni de la validité de la recherche, ni des connaissances et compétences du chercheur.

## 2.3. Des limites à l'impact de la recherche

### 2.3.1. Un effet « Je fais déjà »

Une première limite à l'impact de la recherche concerne directement les formateurs et leurs représentations. En admettant qu'ils adhèrent à cette nécessité de changer leurs pratiques, il va sans doute être difficile pour eux d'accepter l'idée que les formations qu'ils « donnent »[20] n'ont pas d'effet généralisé à long terme et que cela est dû, au moins en en partie, à leurs pratiques behavioristes. Il nous semble que cette recherche permet d'en comprendre quelques raisons :

- *leur position de sachant donnée par la hiérarchie*, provenant de leur recrutement en tant que professeurs expérimentés par les IPR ou de l'obtention du CAFFA qui est une certification décernée par des cadres ;
- *la confusion entre satisfaction et résolution* (Vinatier, 2007) : résolution lorsque l'objet, ici le fait de rendre possibles des changements cognitifs des stagiaires, a eu lieu ; satisfaction concernant plus particulièrement sa gestion des interrelations ou le fait que les stagiaires repartent avec des outils ;
- *des mots ou des dispositifs considérés et/ou compris hors de leur contexte d'utilisation*, à l'exemple du marché de connaissance placé à deux moments différents, dans des buts différents.

Et plus généralement, ce questionnement des pratiques est un élément cognitif perturbateur qui réveille la dissonance cognitive latente. Une mesure de protection, voire de déni, sera alors de se réfugier dans le « Je fais déjà » pour réduire la pression mentale ressentie. Or, « *plus le travail ciblé (celui de l'enseignant) devient complexe et chargé d'incertitude, plus son accompagnement doit lui-même accepter d'être collectivement et régulièrement rediscuté.* » (Maulini, 2021 : 42) Olivier Maulini ajoute de ne pas faire « *l'impasse sur ce qui permet ou empêche matériellement les changements : leur utilité, faisabilité, acceptabilité, perçues ou non par les intéressés*. » (idem : 26) Nous rejoignons ici l'importance de l'environnement dans les possibilités de changement, et sa prise en compte dans l'approche par les capabilités.

### 2.3.2. L'approche par les capabilités offre juste une possibilité

Le « faire autrement » proposé dans cette recherche c'est, pour le formateur, être agent du développement, dans le paradigme des capabilités. Nous remarquons, à la suite de Fernagu, que ce ne sont que des possibilités, plus ou moins offertes aux stagiaires. Mais il reste entendu que la réalisation de ces possibles dépend également, outre des personnes, de leur environnement. C'est dans ce sens que nous concluons. Nous apportons donc quelques nuances.

Tout d'abord, la mission confiée aux formateurs d'enseignants du second degré ne comporte pas d'obligation de résultats, comme nous l'avons signalé à plusieurs reprises ; néanmoins, les

[20]Nous entendons régulièrement des formateurs utiliser ce verbe.

réformes scolaires montrent un renforcement d'un contrôle de l'Etat visant un modèle de conformation à des « bonnes pratiques » sous couvert d'une « Recherche scientifique » indiscutable (Vinatier, 2007). Or, « *contrainte ou confiance serait un faux dilemme pour une politique mariant plus subtilement responsabilisation et incitations* » (Maulini, 2021 : 31) d'après l'enquête TALIS (ibid.) Mais Maulini met en garde contre des comparaisons internationales chiffrées. Les comparaisons se doivent de ne pas occulter les contextes et en particulier les représentations sociales partagées. Régis Malet en vient à élargir l'environnement au phénomène de mondialisation qui a pour conséquence, entre autres :

> *À une logique de mandat fait place une logique de contrat et d'objectifs ; à une logique de responsabilité fait place une logique d'imputabilité (Dupriez et Dumay, 2005 ; Dupriez et Mons, 2011). L'école et ses enseignants sont, en somme, devenus incertains quant à une mission de transmission culturelle, sous l'effet des politiques de mondialisation décrites, aussi et surtout, de façon endogène mais également globale, de la diversification des lieux et des instances de production de savoirs, de l'effritement de l'idéal égalitaire qui donne sens à l'activité d'enseigner et de la variabilité croissante des contextes éducatifs, et des conditions d'exercice du métier d'enseignant (Lessard et Tardif, 2004). (Malet, 2010 : 98)*

La notion même de développement professionnel est discutée et non stabilisée : elle est liée à l'autonomisation dans un environnement normé ou à l'employabilité, selon qui cherche à la définir (Maubant et Piot, 2011). Mais l'approche par les capabilités, en s'appuyant sur un environnement capacitant, nous parait à la fois plus respectueuse de chacun et plus engageante tant pour les sujets que pour l'organisation, avec en ligne de mire le bénéfice des élèves. Nous faisons notre que : « *dans cette perspective, ce sont à la fois les sujets individuels et collectifs qui sont convoqués, en grande partie au service du développement de leur pouvoir d'agir* » (Maubant et Piot, 2011 : 9).

# 3. PERSPECTIVES DE CETTE RECHERCHE

## 3.1. Poursuivre le travail engagé

Cette poursuite de notre travail de recherche pourrait se faire sur plusieurs objets, dans plusieurs directions. Tout d'abord, il nous parait indiqué de travailler sur les trois concepts que nous avons collectés **pour mettre le métier au travail : quatre formes de médiation, reconnaissance mutuelle, représentations,** en gardant en tête d'éviter la tentation du behaviorisme.

### 3.1.1. Six focales pour analyser une pratique de formation continue d'enseignants

Nous précisons des éléments de compréhension de ces trois concepts (figure 64). Pour les représentations du formateur-pair, au fond de l'action, nous reprenons les motifs et intentions identifiés : les stagiaires sont des pairs plutôt que des collègues, experts de leurs pratiques et auteurs de leur développement plutôt qu'acteur dans un scénario écrit par d'autres ; son propre rôle n'est pas d'enseigner comme un « bon prof » mais d'être maïeuticien des arrière-plans de chacun ; quant à l'objet de la formation, c'est de mettre le métier au travail plutôt que diffuser ses « bonnes pratiques ».

Nous avons vu que la reconnaissance mutuelle est la simultanéité du vivre ensemble ; elle s'appuie sur l'emploi du pronom « nous » plutôt que « eux », en respectant la dignité humaine, en mettant en place la solidarité et en favorisant le compromis. Elle est la traduction de ses représentations dans la posture du formateur. À l'articulation de l'activité des stagiaires et du formateur, les quatre formes de médiation sont recherchées dans la conception de la formation, en particulier, dans le choix et la place des dispositifs.

Nous rappelons que les formes de médiation pragmatiques et épistémiques impulsent l'activité productive du stagiaire mais que les formes de médiation réflexives et interpersonnelles sont indispensables à son activité constructive, celle qui rend possible la transformation de soi.

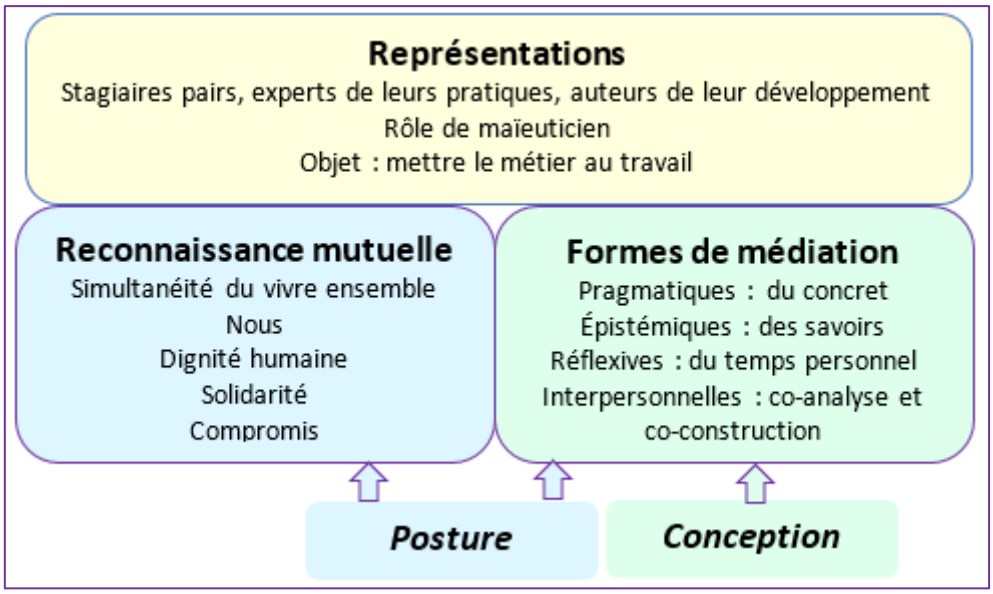



*Figure 64 : Pour une formation continue d'enseignants qui mette le métier au travail*

De plus, nous avons récolté des éléments observables liés à ces trois concepts. Nous reprenons donc les éléments de la figure 51, que nous répartissons selon qu'ils concernent la posture ou sont recherchés dans la conception du module de formation. Les représentations ne nous paraissent pas directement observables en situations, mais c'est au travers de la posture et des choix et agencements des dispositifs que nous les verrons « en creux ».

Nous complétons la figure 64 par ces observables répartis en six catégories : le cadre, la gestion de soi et la gestion des interactions pour la posture ; l'évaluation, les dispositifs et les apports pour la conception. Par analogie avec les travaux de Roland Goigoux déjà cités, nous choisissons de nommer ces six catégories « Six focales pour analyser une pratique de formation continue d'enseignants »

Nous obtenons la figure 65, où nous avons repris les trois concepts en haut de la figure. En gardant le même code couleur, nous détaillons les indicateurs retenus pour chacune des six focales : des éléments pour tenir compte du contexte mais aussi de la complexité et de la dynamique de la situation de formation et viser le développement professionnel des stagiaires et une évolution intégrée de leurs pratiques.

De manière pragmatique, nos travaux devraient intéresser les nouvelles EAFC. Nous avons déjà des contacts pour mettre ces résultats à l'épreuve de la pratique. Il nous semble aussi que ces focales peuvent être utilisées par les formateurs-pairs en auto-analyse. Elles pourraient également intéresser des chercheurs en analyse de l'activité.

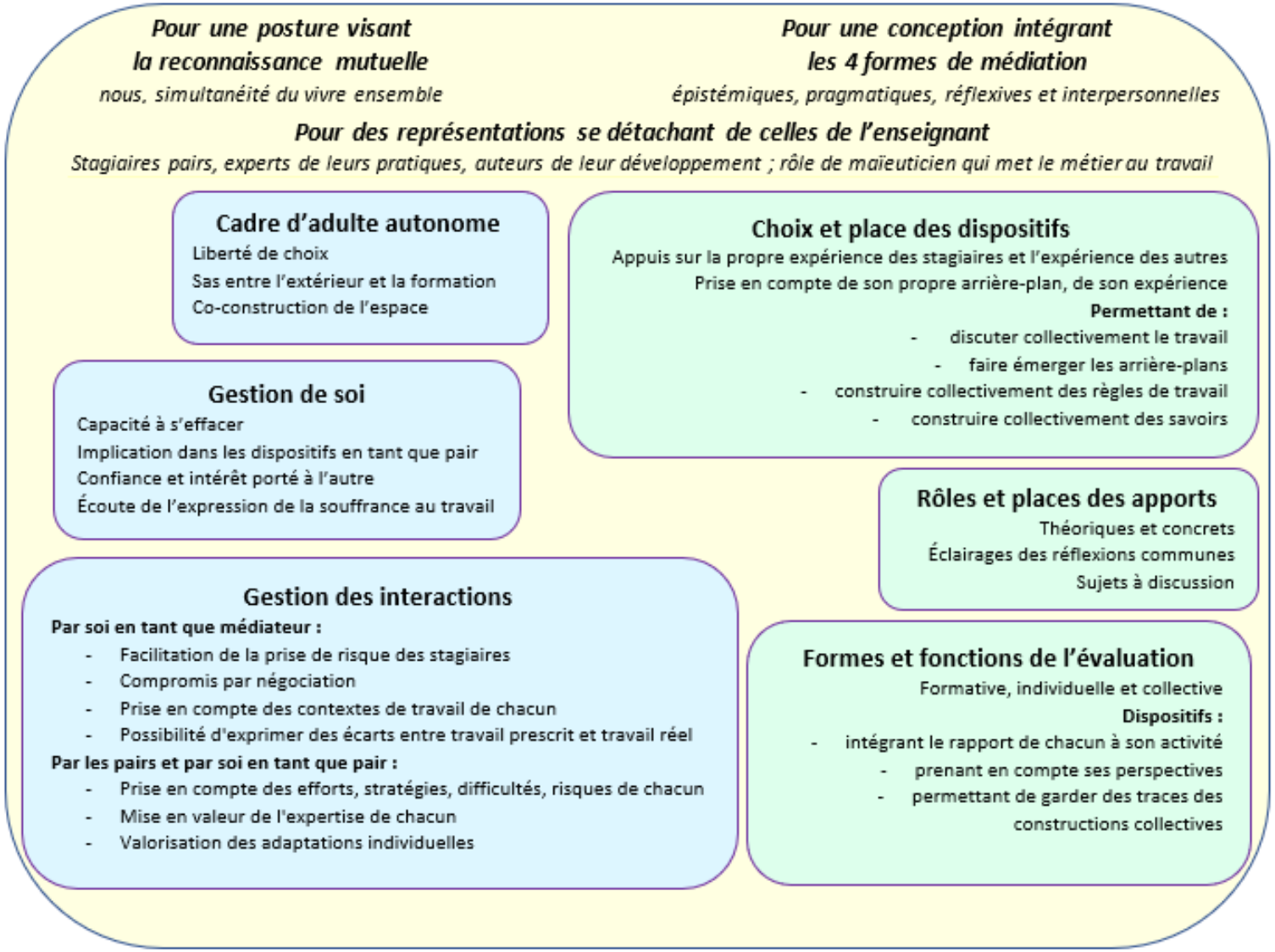



*Figure 65 : Les indicateurs retenus des six focales pour analyser une pratique de formation continue des enseignants (travail en cours)*

### 3.1.2. Poursuivre et élargir l'enquête

Les résultats de cette recherche en encouragent la poursuite sur plusieurs thèmes. En particulier, nous n'avons sans doute pas assez creusé la question du transfert. Le modèle de Coulet (2011, 2016) nous parait être un solide point d'ancrage pour questionner la transformation des schèmes tant des stagiaires que des formateurs-pairs, dans un objectif d'émancipation.

Au niveau épistémologique, il nous semble qu'une enquête basée sur un échantillon plus représentatif des formateurs-pairs pourrait donner des indications précieuses pour mieux comprendre la population. Mais pour commencer, le travail d'analyse de notre questionnaire est encore à compléter pour prendre en compte les résultats de la partie 1.

Par ailleurs, nous nous demandons si ce ne sont pas des stagiaires qui, vivant les contraintes infantilisantes pour eux du paradigme behavioriste, ressentiraient eux-mêmes une dissonance cognitive les amenant à créer une tension. Ce pourrait-être un sujet à interroger dans le futur.

Par ailleurs ou conjointement, étant donné que la représentation sociale du « bon prof » est profondément ancrée dès l'enfance, on peut imaginer qu'elle joue un rôle dans les schèmes des formateurs, pairs ou non, en formation professionnelle initiale ou continue, dans ou hors de l'éducation nationale. Sont-ils alors portés vers le paradigme behavioriste ? Si oui, on peut supposer l'existence d'une dissonance cognitive latente, et comment ces formateurs gèrent-ils alors l'apparition d'un élément cognitif contradictoire ? Quels en sont les impacts ?

En lien avec les travaux d'Engeström, il semble pertinent de se demander le rôle joué par l'organisation dans le manque d'impact des formations de notre contexte. Nous ne voudrions pas voir nos travaux pointer du doigt les formateurs-pairs alors qu'ils sont un rouage d'un ensemble complexe, systémique et dynamique.

Concernant le champ conceptuel de la formation, le point de départ que nous avons proposé demande à être investigué pour le confirmer, ou non. Il sera sans doute intéressant de l'ouvrir à d'autres catégories de formateurs. Nous pensons aux formateurs qui interviennent dans les reconversions ou auprès des contractuels, ou bien en formation initiale comme tuteurs ou comme enseignants d'INSPÉ. Nous avons ici, à ce qu'il nous semble, trois visées différentes : former en formation initiale, transformer dans les reconversions, développer le pouvoir d'agir en formation continue. Quels en sont les invariants et les différences ? Nous nous trouvons ici dans la continuité des fondateurs de la didactique professionnelle et, étant donné la double visée de celle-ci – compréhension et formation – il nous apparait que c'est un juste retour des choses que de fouiller cette piste concernant la formation … des formateurs.

Pour aller encore plus loin, il nous semble que la question du rôle de la dissonance cognitive dans le management de proximité mériterait d'être posée. Cela pourrait donner des pistes de compréhension de la persistance d'un management vertical malgré les apports de travaux de recherches, en particulier dans différentes branches de l'analyse de l'activité.

À côté de ces pistes, le protocole utilisé nous a semblé prometteur.

## 3.2. Perspectives méthodologiques

L'utilisation de l'EDE a ainsi permis, dès le début du recueil de données, des analyses qui ont menées au travail fructueux sur le schéma proposé à la discussion dans l'EA-CDP. Expérimenté avec la première formatrice, la richesse des données recueillies nous a engagé à poursuivre avec les trois autres.

Il nous semble que l'utilisation de l'EDE dans les travaux de recherche mériterait d'être élargie. Lorsqu'il est employé à la suite d'une observation pour obtenir des précisions, ses bénéfices sont documentés (Piot, 2014). Nous espérons que notre protocole, ayant fait ses preuves, pourra être utilisé par d'autres, ce qui nécessite une formation des chercheurs à l'EDE sans doute plus systématique.

Là aussi, nous sommes engagée dans un prolongement de la recherche, avec une docteure en sciences de l'éducation de l'université de Montréal (UQUAM) et une doctorante du laboratoire BONHEURS de CYU. Nous travaillons sur l'utilisation de *l'entretien d'explicitation pour élucider l'espace éthique commun d'un double positionnement de chercheur et d'enseignant en classe*. Les schémas proposés en synthèse des EDE ont joué un rôle important dans l'élucidation de dilemmes. Une communication sous forme de poster, d'affiche pour les canadiens, est acceptée au colloque en hommage à Vermersch en octobre 2022. Un article plus étoffé est prévu ensuite.

Enfin, la chaire Médiation et participation citoyenne associée au laboratoire BONHEURS de CYU consacrera, sous la direction de Line Numa Bocage, une grande part de ses travaux aux entretiens de recherche. Nous espérons pouvoir y jouer un rôle actif.

# 4. POUR FINIR …

Nous nous sommes longuement posé la question de changer le titre de cette thèse. Ne fallait-il pas mettre plus en avant la volonté de résister à la tentation du behaviourisme ? Ou bien l'impact de la dissonance cognitive sur les pratiques des formateurs-pairs ? Ou bien le rôle des genèses instrumentales ? Ou bien le protocole utilisé avec l'intrigue et l'utilisation de l'entretien d'explicitation ? Ou encore faire apparaitre la double structure conceptuelle de la situation de formation dans notre contexte ?

Autant d'hommages à rendre à nos ainés qui ont disparu, pour certains, pendant nos trois années de doctorat ! Nous avons choisi de conserver la formulation, qui a en fait peu évolué tout long de notre cheminement, en paraphrasant le titre d'un article fondateur de Gérard Vergnaud (1996).

Comme déjà mentionné, et sans doute à consolider, il nous semble que le croisement des méthodes d'analyse a pu produire des résultats intéressants : oui, nous avons trouvé de la reconnaissance au fond de l'action des formateurs-pairs, c'est-à-dire dans leurs schèmes ; oui, elle nous a permis de comprendre et de catégoriser leurs représentations pour élaborer l'action et les stratégies qui l'incorporent ; en un mot, d'éclairer leurs pratiques. Ainsi, nous proposons une double interprétation expliquant le reproche de manque d'impact de cette FCESD. Elle tient dans la synthèse reproduite ci-après de la figure 54. Par-delà la compréhension des pratiques des formateur-pairs, elle ouvre des pistes pour leurs propres formations ... qui se doivent de résister à la tentation du behaviorisme.

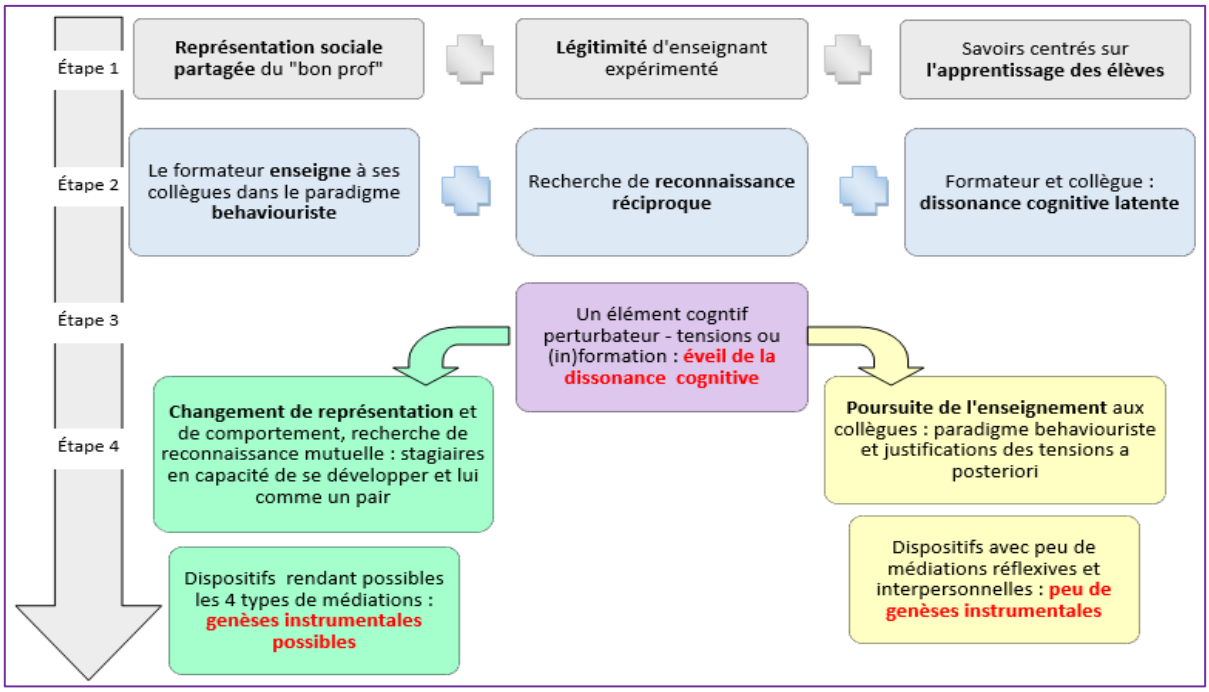



*Figure 54 : Élucidation de la problématique*

# BIBLIOGRAPHIE

## Articles et ouvrages cités


Altet, M. (1999). Les professionnalités des formateurs MAFPEN : profils identitaires ou profil polyidentitaire. *Recherche & Formation, 32,* 45-64. https://doi.org/10.3406/refor.1999.1592

Altet, M. (2014). Les enseignants et leurs pratiques professionnelles. Dans J. Beillerot (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation,* 291-303. Dunod. (Ouvrage original publié en 2007). https://doi.org/10.3917/dunod.beill.2014.01.0291

Bandura A. (2019). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. [Self Efficacity] (J. Lecomte, trad.). De Boeck. (Ouvrage original publié en 1997).

Bardin, L. (2018). *L'analyse de contenu.* Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1977)

Beillerot, J. et Solar, C. (2011). Le groupe en formation Dans P. Carré et P. Caspar (dir.) *Traité des sciences et des techniques de la formation*. 507-526. Dunod. (Ouvrage original publié en 1999). https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01

Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte. (4e édition).

Berger, J. et Girardet, C. (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, *196*, 129-154. https://doi.org/10.4000/rfp.5099

Blouin, S. (2000). L'évaluation de programmes de formation et l'efficacité organisationnelle ; *Interactions* Vol. 4. https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_4_no_2/V4N2_BLOUIN_Steve_p205-232.pdf consulté le 23/04/2020

Bourgeois, E. (mars-avril-mai 2003). L'adulte, un être en développement. *Sciences Humaines,* Hors-série (ancienne formule), *40*, 56-59.

Bourgeois, E. (2009). Motivation et formation des adultes. Dans P. Carré et F. Fenouillet (Dir.), *Traité de psychologie de la motivation* ; 233-251. Dunod.

Bourgeois, É. et Buchs, C. (2011). Conflits socio-cognitif et apprentissage en formation. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.) *Traité des sciences et des techniques de la formation,* 291-308. Dunod (Ouvrage original publié en 1999). https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01

Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Presses universitaires de France.

Boutinet, J.-P. (2014). *Psychologie des conduites à projet*. Presses Universitaires de France.

Bréchon, P. (Dir.) (2011). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Presses universitaires de Grenoble.

Brun, J. et Dugas, N. (octobre 2002). la reconnaissance au travail : une pratique riche de sens ; document de sensibilisation. *Centre d'expertise en gestion des ressources humaines*. re-conn-trav_02.pdf (gouv.qc.ca)

Brun, J. et Dugas, N. (2005). La reconnaissance au travail : analyse d'un concept riche de sens. *Gestion*, 2(2), 79-88. https://doi.org/10.3917/riges.302.0079

Bucheton, D., (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octares

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, *3*, 29-48. 10.4000/educationdidactique.543

Cahour, B. (2006). *L'expérience vécue des utilisateurs; pourquoi l'étudier et comment ?* Actes du colloque CITE 2006 (Coopération, Innovation, Technologie), Semaine de la Connaissance, Nantes, 26-30 juin.

Cahour, B., Brassac, C., Vermersch, P., Bouraoui, JL., Pachoud, B. et Salembier, P. (2007). Étude de l'expérience du sujet pour l'évaluation de nouvelles technologies : l'exemple d'une communication médiée, *Revue d'anthropologie des connaissances, 1*(1), 85-120. https://doi.org/10.3917/rac.001.0085

Cabaret, V. et Beauvais Azzaro, M. (2018). Recherche-accompagnement en formation de professionnels de la santé: Vers l'émergence d'une posture éthique collective. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, *61*, 41-51. https://doi.org/10.3917/spir.061.0041

Caillé, A. (2016). Pouvoir, domination, charisme et leadership. *Revue du MAUSS*, *47*(1), 305-319. https://doi.org/10.3917/rdm.047.0305

Carré, P. et Fenouillet, F. (2011) Motivation et rapport à la formation. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.). *Traité des sciences et des techniques de la formation,* 269-290. Dunod (Ouvrage original publié en 1999). https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01

Cesari Lusso, V. et Snoeckx, M. (2015). La description, une exigence méthodologique pour accéder à l'intelligibilité des pratiques réelles. *Recherche & formation, 80*, 33-47. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2493

Champy-Remoussenard, P. (2005). « Les théories de l'activité entre travail et formation », *Savoirs 8*, 9-50. doi:10.3917/savo.008.0009 .

Clerc, F. (2008). Formation à la recherche, formation par la recherche. *Recherche & formation, 59*, 5-. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.611

Clerc, N. et Agogué, M. (2019). Un dispositif d'analyse de pratiques en formation universitaire de formateurs et ses effets sur leur professionnalisation. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, *15*, 60-77. http://www.analysedepratique.org/?p=3363

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.

Clot Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses universitaires de France.

Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, *4,* 7-422

Costalat-Fourneau, A. (2008). Identité, action et subjectivité : Le sentiment de capacité comme un régulateur des phases identitaires. *Connexions*, *89*(1), 63-74. https://doi.org/10.3917/cnx.089.0063

Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, *74*(1), 1-30. https://doi.org/10.3917/th.741.0001

Coulet, J.-C. (2016). Les notions de compétence et de compétences clés : l'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité. *Activités*, *13-1* ; https://doi.org/10.4000/activites.2745

Coulon, A., Pineau, G. et Jobert, G. (1991). Histoires de Vie. *Revue française de pédagogie, 97*, 132-133. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_97_1_2494_t1_0132_0000_2

Couture, M. (2021, 17 mai). Une adaptation française des normes bibliographiques de l'APA – 7e édition : adaptation française. Site de l'auteur. Récupéré le 17 septembre 2022 de http://profmcouture.ca/apa

Couturier, Y. et Salles, M. (2013). La didactique professionnelle dans les métiers adressés à autrui. Légitimer l'indicible ou didactiser le faire ?. *Travail et Apprentissages*, *11*, 28-40. https://doi-org.bibdocs.u-cergy.fr/10.3917/ta.011.0028

Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie, 172,* 85-129. https://doi.org/10.4000/rfp.2296

Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble. *Savoirs*, 43, 10-55. https://doi.org/10.3917/savo.043.0009

Csillik, A. et Fenouillet, F. (2019). Edward Deci, Richard Ryan et la théorie de l'autodétermination. Dans P. Carré et P. Mayen (Dir.), P*sychologies pour la formation*, *2*23-240. Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.02.0223"

Daniellou, F. et Rabardel, P. (2005) Activity-oriented approaches to ergonomics: some traditions and communities. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*. Vol. 6, No. 5, 353–357.

Daval, R. (2008). Les fondements philosophiques de la pensée de Carl Rogers. Approche Centrée sur la Personne*. Pratique et recherche*, 2(2), 5-20. https://doi.org/10.3917/acp.008.0005

Debout, F. (2014). Quelques éléments de la théorie psychodynamique du travail. *Champ psy*, *1*(1), 11-26. https://doi.org/10.3917/cpsy.065.0011

Dejours, C. (2007). Psychanalyse et psychodynamique du travail : ambiguïtés de la reconnaissance. Dans A. Caillé (Éd.). *La quête de reconnaissance*. 58-70. La Découverte.

Denizeau, M., Gosling, P. et Oberlé, D. (2009). L'effet de l'ordre et du délai sur l'usage de trois modes de réduction de la dissonance cognitive : le changement d'attitude, la trivialisation et le déni de responsabilité. *L'Année psychologique*, *109*, 629-654. https://doi.org/10.3917/anpsy.094.0629

de Singly, F. (2012). *Le questionnaire*. (3e édition) Armand Colin.

de Visscher, P. (2013). Petit groupe ou groupe restreint ? Réduire ou décanter ? Un construct lewinien de la dynamique des groupes. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *97*(1), 95-110. doi:10.3917/cips.097.0095

Duchesne, C. et Gagnon, N. (2014). Des stratégies pour le développement et le maintien du sentiment d'efficacité personnelle en tant que formateurs d'adultes. *Savoirs*, *34*(1), 71-84.

Dupeyrix A. (2005). *La conception de la citoyenneté chez Jürgen Habermas - Une éthique de la responsabilité ?* [Thèse de Doctorat, Université Lumière Lyon 2]. http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2005/dupeyrix_a/info

Durand, G. (1994). Coordonnées de base de l'éthique. *Laval théologique et philosophique, 50* (3), 467–480. https://doi.org/10.7202/400865ar

Engeström, Y. (2011). Théorie de l'Activité et Management. *Management & Avenir*, *42*, 170-182. https://doi.org/10.3917/mav.042.0170

Engeström Y. (1987). Learning by Expanding an activity-theoretical approach to developmental research, Helsinki, pp 60 et suivantes. Disponible à : http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm

Errant, C (2000). Isomorphie en formation professionnelle des enseignants : un processus entre théorie et pratique. Contribution à la 5e Biennale de l'éducation et de la formation Isomorphie en formation professionnelle des enseignants : un processus entre théorie et pratique (inrp.fr)

Étienne, R. (2015). Développement crise et refondation de la formation continue en France. Dans Maulini, O., Desjardin, J., Étienne, R. et Paquay, L ; (Dir.) *À qui profite la formation continue des enseignants* ? 31- 41. De Boeck.

Faingold, N. (2020). *Les entretiens de décryptage. De l'explicitation à l'émergence du sens.* L'Harmattan.

Falzon, P. et Teiger, C. (septembre 1995). Construire l'activité. Séminaire DESUP/DESS de Paris I. *Performances Humaines & Techniques,* 34-39.

Favret-Saada, J. (2012). Lire L'Échec d'une prophétie. *Raisons politiques*, *48*, 13-32. https://doi.org/10.3917/rai.048.0013

Fernagu-Oudet, S. (2018). *Organisation et apprentissage : des compétences aux capabilités*. [HDR, Education. Université Bourgogne Franche-Comté]. fftel-01988063

Fernagu-Oudet S. (2014). Agir collectif et environnement capacitant. *Education Permanente* hors- série AFPA.

Fernagu-Oudet, S. (2004). *Organisation du travail et développement des compétences : le cas des organisations qualifiantes.* [Thèse de doctorat, université Lyon 2], thèses.fr, theses.fr – Solveig Fernagu Oudet , Organisation du travail et développement des compétences : le cas des organisations qualifiantes

Festinger, L. (2017). *Une théorie de la dissonance cognitive* [*A theory of cognitive dissonance*. Row, Peterson and company, 1957] (H. Vassine, trad.). Enrick B. Éditions, e-book.

Filisetti, L. et Peyronie, H. (2007). Introduction. Élèves, professeurs, parents : perceptions et représentations des rôles, interactions et apprentissages scolaires. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *40*, 7-20. https://doi.org/10.3917/lsdle.404.0007

Firode, A. (2021). « Rationalisme communicationnel et rationalisme critique : la place de la philosophie habermassienne dans la pensée éducative contemporaine », *Recherches en éducation*, *45*, 97-109 ; https://doi.org/10.4000/ree.9478

Friedrich, J. (2012). L'idée d'instrument psychologique chez Vygotski, *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio*, *6*(2), 189-201. http://160.97.104.70/index.php/rifl/article/view/47

Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Presses de l'Université du Québec. Accès à l'introduction : L'Étude de cas comme méthode de recherche eBook (numilog.com)

Gendron, B. (2007). Autorité et figure d'accompagnement et de leadership de l'enseignant, du formateur, de l'éducateur. Une relation impossible ? *Cahiers du Cerfée, 22*, 73-88.

Gendron B. (2011). Capital Humain et Capital Emotionnel, Pourquoi ils importent dans les ressources humaines : Des notions aux pratiques. Dans Marmoz L. et Attias-Delattre V. (dir.), *Ressources humaines, force de travail, et capital humain : Des notions aux pratiques,* 175-185, L'Harmattan.

Gernet, I. et Dejours, C. (2009). Évaluation du travail et reconnaissance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *8*(2), 27-36. https://doi.org/10.3917/nrp.008.0027

Gibello, B. (2006). La question du fond et de la forme des représentations mentales. *Le Journal des psychologues*, *234*, 43-48. https://doi.org/10.3917/jdp.234.0043

Giust-Desprairies, F. (2005). Analyse psychosociale clinique des pratiques professionnelles. Dans F. Giust-Desprairies (dir.) *Analyser ses pratiques professionnelles en formation*. Editions scérén. CRDP Académie de Créteil. ISBN: 2-86918-174-4

Giust-Desprairies, F. (2008). Significations sociales et enjeux culturels d'une parole adressée en groupe. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, *50*, 19-31. https://doi.org/10.3917/rppg.050.0019

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. *[The Presentation of Self in Everyday Life, Anchor Books, 1959 / Relations in Public, Basic Books, 1971*](A. Accardo / A. Kihm, trad.). Les éditions de Minuit.

Grangeat, M. et Muñoz, G. (2006). Le travail collectif des enseignants de l'éducation prioritaire. *Formation emploi, 95*, 75-88 ; https://doi.org/10.4000/formationemploi.2432

Gremillet, A. (2017). *La construction de l'identité professionnelle des formateurs d'enseignants du second degré : entre professionnalisation et reconnaissance professionnelle.* [Mémoire de master Sciences de l'Homme et Société, université de Bordeaux] ⟨dumas-02055790⟩

Guéguen, H. et Malochet, G. (2014). *Les théories de la reconnaissance*. La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.guegu.2014.01

Guichard, J. (2007). Projet (*plan, Project, Prospect*). Dans Guichard J. (dir.), *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés, 3*44-352, Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.guich.2008.01.0344

Honneth , A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*. [Kampf um Anerkennung] (P. Rusch , trad.) Éditions CERF. (Ouvrage original publié en 2000) Gallimard collection folio essais.

Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance : une esquisse. *Revue du MAUSS*, *1*(1), 133-136. https://doi.org/10.3917/rdm.023.0133

Huxley, A. (1946) *Le meilleur des mondes, préface nouvelle de l'auteur* ; (Ouvrage original publié en 1932) éditions Le livre de poche.

Huteau, M. (2007). Motivation (*motivation*). Dans Guichard J. éd., *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés ,* 299-302 , Dunod. https://doi-org.bibdocs.u-cergy.fr/10.3917/dunod.guich.2008.01.0299

Jacq, C. et Ria, L. (2019). Penser l'apprentissage en situation de travail en contexte scolaire : vers des circonscriptions, des établissements formateurs et apprenants. *Administration & Éducation*, *161*, 111-118. https://doi.org/10.3917/admed.161.0111

Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *Revue STICEF*, *21*, ISSN : 1764-7223, http://sticef.org

Jobert, G. (2013). Le formateur d'adultes : un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *15*, 31-44. https://doi.org/10.3917/nrp.015.0031

Jobert, G. (2016). La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale. In Wittorski, R. (Dir.), *La professionnalisation en formation : Textes fondamentaux*. 45-60, Presses universitaires de Rouen et du Havre. doi : 10.4000/books.purh.1511

Jobert, G. (2020). La formation professionnelle comme éducation du regard au travail. *Travail et Apprentissages*, *20*, 132-150. https://doi.org/10.3917/ta.020.0132

Joule, R. et Azdia, T. (2004). Dissonance cognitive et engagement : lorsque deux comportements de soumission sont en contradiction avec la même attitude. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *64*, 5-11. https://doi.org/10.3917/cips.064.0005

Joule, R.-V., et Beauvois, J.-L., (2002). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. (Ouvrage original publié en 1996) Éditions presses universitaires de Grenoble.

Kaddouri M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs, 25*, 69-84.

Kaës, R. (2010). Le sujet, le lien et le groupe. Groupalité psychique et alliances inconscientes. *Cahiers de psychologie clinique*, *34*(1), 13-40. Doi : 10.3917/cpc.034.0013

Kaës, R. (2005). Groupes internes et groupalité psychique : genèse et enjeux d'un concept. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, *45*, 9-30. https://doi.org/10.3917/rppg.045.0009

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales* (T. 2), Armand Colin

Kerlan, A. et Lemonchois, M. (2017). La formation comme expérience : Expérience esthétique, expérience culturelle, expérience professionnelle. *Recherche & formation*, *3*(3), 93-113. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3030

Le Douaron, P.( 2002). La formation tout au long de la vie. *Revue française d'administration publique 104*, 573-580. https://doi.org/10.3917/rfap.104.0573

Lameul, G. (2006). La « posture professionnelle » en question ? Huitième Biennale de l'Education et de la Formation. Lyon : INRP.

Lameul, G. (2016). Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise. [HDR Education. Université Rennes 2 Haute Bretagne; CREAD] fftel-01496804fp.58

Lantheaume, F. (2008). De la professionnalisation à l'activité. *Recherche et formation, 57, 9-22*. 10.4000/rechercheformation.800

Laugier, S. (2011). Care et perception : L'éthique comme attention au particulier. In Paperman, P., et Laugier, S. (dir.), *Le souci des autres : Éthique et politique du care, 317-348.* Éditions de l'EHESS. doi :10.4000/books.editionsehess.11728

Lefeuvre, G., Garcia, A., et Namolovan, L., (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives*, *11*(5) 277-314. 10.4000/questionsvives.627

Lenoir, Y. et Tochon, F. (2004). L'enseignant expert : regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. Dans *: Recherche & Formation*, *47,* 9-23. https://doi.org/10.3406/refor.2004.1924

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique.* (1987) Presses universitaires de France.

Lipiansky, E. (2019). Carl Rogers et la psychologie humaniste. Dans P. Carré et P. Mayen (Dir.) P*sychologies pour la formation,* 87-104, Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.02.0087

Lizé, W., « Reconnaissance, *sociologie* », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 2 novembre 2020. URL : https://www.universalis.fr/encyclopedie/reconnaissance-sociologie/

Lussi Borer, V., et al. (2018). Accompagner le développement professionnel d'équipes enseignantes avec des enquêtes collaboratives. Dans : *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. UCL Presses universitaires de Louvain, 235-248

Mabilon-Bonfils, B. (2017a). Préface. Dans A. Dizerbo *Ecrire pour se former et entrer en recherche. Fragments d'un journal de recherche*, 9-12, Tétraèdre.

Mabilon-Bonfils, B. (2017b). De la (re) (dé) construction d'un itinéraire de recherche ou quand l'objet implicite « dit » le sujet. *Le sujet dans la cité*, 8, 165-184. https://doi-org.bibdocs.u-cergy.fr/10.3917/lsdlc.008.0165

Malet, R. (2010). Mondialisation, *Recherche et formation*, *65* 89-104, https://doi.org/10.4000/rechercheformation.162.

Malet, R. (2017). Du développement professionnel à l'établissement-formateur : une nouvelle ère de l'imputabilité dans l'enseignement ?. Dans : Yves Dutercq éd., *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation, 143-157,* De Boeck Supérieur.

Malet, R. (2022). La reconnaissance des enseignants. Cadres d'intelligibilité, débats et controverses dans la recherche anglo-américaine. *Éducation et sociétés*, 48, 15-40. https://doi.org/10.3917/es.048.0015

Marcel, J.-F. (2009). Travail partagé de l'enseignant et apprentissages professionnels. *Recherche & formation*, *61*, 131-144. 10.4000/rechercheformation.544

Marcel, J.-F. (2013). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *12,* 47-64. DOI: 10.7202/1017487ar

Marcelli, D. (2017). Quelle transmission pour nos enfants ?. *Enfances & Psy, 75*, 19-34. https://doi.org/10.3917/ep.075.0019

Masselot, P. et Robert, A. (2007). Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques. *Recherche & formation* ; *56*, 15-32, https://doi.org/10.4000/rechercheformation.841

Maubant, P. (2004). Lexique. Dans Maubant (dir). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes,* 257-261. Presses Universitaires de France.

Maubant, P. et Piot, T. (2011). Étude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *44*, 7-11. https://doi.org/10.3917/lsdle.442.0007

Maurel, M. (2008). La psychophénoménologie, théorie de l'explicitation. *Revue Expliciter 77*, 1-29

Mauss, M. (1923-1924). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés primitives. *l'Année Sociologique, seconde série*. http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/2_essai_sur_le_don/essai_sur_le_don.html

Mayen, P. (2008). *Incompétences et compétences : peut-on définir des repères de professionnalité ?* [Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes : évaluations en tension] Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève. https://plone.unige.ch/sites/admee08/tables-rondes/v-tr2/v-tr2-3

Mayen, P. (2012). Des situations potentielles d'apprentissage dans l'évolution du travail d'enseignants. *Travail et Apprentissages, 10*, 144-160. https://doi.org/10.3917/ta.010.0144

Mayen, P. (2014). Lever quelques embarras et incertitudes de méthode en didactique professionnelle. *Travail et Apprentissages*, *13*, 118- 38. https://doi.org/10.3917/ta.013.0118

Meirieu, P. (1989a). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. ESF.

Meirieu, P. (1989b). *Apprendre… oui, mais comment*. ESF.

Métral, J-F. (2013). *Autoévaluation en formation professionnelle : le rôle des situations de formation*. [Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation] Actes du 25ème colloque de l'ADMEE-Europe, Fribourg, https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01688319/document

Molinier, P. (2003). *L'énigme de la femme active. Egoïsme, sexe et compassion*. Payot.

Molinier, P. (2010). Souffrance, défenses, reconnaissance. Le point de vue du travail. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *2*(2), 99-110. https://doi.org/10.3917/nrp.010.0099

Mucchielli, R. (2000). *La dynamique des groupes. Processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes.* ESF. (Ouvrage original publié en 1967)

Muller, F. (2017). *Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent. Le développement professionnel des enseignants*. ESF.

Numa Bocage, L. (2007). La médiation didactique : un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant. *Carrefours de l'éducation* ; 23, 55-70. DOI 10.3917/cdle.023.0055

Numa-Bocage, L. (2015). Entre didactique professionnelle et didactique disciplinaire : le concept de la médiation didactique. *Le français aujourd'hui*, 188, 53-61. https://doi.org/10.3917/lfa.188.0053

Numa Bocage, L. (2020). L'entretien d'analyse de l'activité en didactique professionnelle : l'EA-CDP. *Phronesis*, 9, 37-48. https://www.cairn.info/revue--2020-3-page-37.htm.

Nussbaum, M. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?.* (S. Chavel, trad.) Flammarion.

Olry, P. (2019). Aleksei Leontiev et la théorie de l'activité. Dans P. Carré et P. Mayen (Dir.), Psy*chologies pour la formation ,* 105-121, Dunod.

https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.02.0105

Pastré, P. (1992). *Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle* [thèse de doctorat, Université de Paris V], Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle : rôle de la conceptualisation dans la conduite de machines automatisées | Semantic Scholar

Pastré, P. (1999a). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, *139*, 13-35. ffhal-02279882f

Pastré, P. (1999b). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation Emploi*. *67*, 109-125 ; 10.3406/forem.1999.2365

Pastré, P. (2011). L'ingénierie didactique professionnelle. Dans P. Carré et P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation,* 401-421, Dunod (Ouvrage original publié en 1999c). https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, *138*, 9-17, https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2859

Pastré, P. (2007a). Champs conceptuels et champs professionnels. Dans Merri, M. (dir.), *Activité humaine et conceptualisation : Questions à Gérard Vergnaud.* Presses universitaires du Midi. 79-86. doi :10.4000/books.pumi.5974

Pastré, P. (2007b). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche & formation*, *56*, , 81-93. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.907

Pastré, P. (2008a). Analyse de l'activité d'apprentissage : le point de vue de la didactique professionnelle. *Travail et Apprentissages*, *2*, 65-72. https://doi.org/10.3917/ta.002.0065

Pastré, P. (2008b). La Didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives. *Travail et Apprentissages*, *1*, 9-21. https://doi.org/10.3917/ta.001.0009

Pastré, P. (2010). Alain Savoyant saisi par le savoir. *Travail et Apprentissage, 5* ; 31-54 ; https://doi.org/10.3917/ta.005.0031

Pastré, P. (2018). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. (2018) Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 2011a)

Pastré, P. (2011b). Revisiter la notion de situation. *Recherches en Education*, *12*, 12-25 ; Centre de Recherche en Education de Nantes.

Pastré, P. (2011c). Sujet capable et conceptualisation. *Travail et Apprentissages*, *7*, 135-147. https://doi.org/10.3917/ta.007.0135

Pastré, P. (2011d). Situation d'apprentissage et conceptualisation. *Recherches en éducation*, *12*, 12-25 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ree.5085

Pastré, Mayen, Vergnaud, (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie 154*, 145-198. DOI : 10.4000/rfp.157

Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves*. De Boeck.

Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques*, *390*, 42-45.

Perrenoud, Ph (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. Dans J.-F. Inisan, (dir.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation* ; 11-32 ; CRDP de Champagne-Ardenne.

Perrenoud, P. (2014). Former les enseignants sans se référer sérieusement à leur travail, c'est possible !. Dans : L. Paquay (dir.) *Travail réel des enseignants et formation: Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* 97-109. De Boeck, https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2014.01.0097"

Picard, P. (2014). Former des formateurs pour mieux accompagner les enseignants à faire réussir les élèves : quatre propositions. *Ressources du Centre Alain Savary*. http://centre-alain-savary.enslyon.fr/CAS/education-prioritaire/former-des-formateurs-pour-mieux-accompagner-les-enseignants-afaire-reussir-les-eleves-quatre-propositions

Piot, T. (2005). Introduction. La place des savoirs, des contextes et des acteurs dans le travail et les pratiques des enseignants et des métiers sur autrui. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *38*, 7-14. https://doi.org/10.3917/lsdle.384.0007

Piot, T. (2014). Observer les pratiques enseignantes : la psychologie historico-culturelle, un cadre pour caractériser les dimensions visibles et invisibles du travail enseignant. *Recherches en éducation*, *19* ; 30-39. https://doi.org/10.4000/ree.8290

Piot, T. (2019). Former demain aux métiers de services adressés à autrui : des modèles sous haute tension. *Éducation Permanente*, 220-221, 203-212. https://doi.org/10.3917/edpe.220.0203

Potiron, M. (2015). Psychodynamique de la reconnaissance au travail et identité . *Le Carnet PSY*, *8*(8), 27-33. https://doi.org/10.3917/lcp.193.0027

Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact. Vertu et compétence de l'enseignant*. ESF.

Prost, A. (1999). L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990. *Recherche & Formation*, *32*, 9-24. https://doi.org/10.3406/refor.1999.1590

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Colin. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462

Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception,* 11-30. Octarès.

Regrain, R. (1992). La formation continue des personnels de l'éducation nationale : usages de. *Revue de géographie de Lyon*, *67(*2), 137-149 ; DOI : 10.3406/geoca.1992.5805

Renault, E. (2008). Psychanalyse et conception critique du travail : trois approches francfortoises (Marcuse, Habermas et Honneth). *Travailler*, *20*, 61-75. https://doi.org/10.3917/trav.020.0061

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). Pédagogie. Dans : Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter (Dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* ; 157-161 ;De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0157

Ria, L. (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF.

Ricoeur, P. (1983a). Fondements de l'éthique. *Cahiers du Centre Protestant de l'Ouest, 49-50*, 31-43. Fondements de l'éthique (fondsricoeur.fr)

Ricoeur, P. (1983b). *Temps et récit* (Vol. 1). Seuil.

Ricoeur, P. (1989-1990). L'Éthique, la morale et la règle IIA459, *Autres temps 24*, 52-59, l-ethique-la-morale-et-la-regle.pdf (fondsricoeur.fr)

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.

Ricœur, P. (2000). « Éthique », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], URL : http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/ethique/

Ricœur, P. (2005). *Parcours de la reconnaissance*. *Trois études*. Éditions Stock, (2004). Livre de poche Folio essais.

Robbes, B. (2007). Des savoirs d'action mobilisés par les enseignants dans la pratique de l'autorité éducative, à travers trois situations recueillies lors d'entretiens d'explicitation. *Cahiers du Cerfée*, 22, 131-150.

Ruano-Borbalan, J. (2014). La recherche en éducation : croissance, objets et diffusion. Dans : J. Beillerot éd., *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation,* 525-533, Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.beill.2014.01.0525

Salathé-Granès, M. (2015). L'approche existentielle en psychothérapie. *Gestalt*, *2(*2), 149-163. https://doi.org/10.3917/gest.047.0149

Samurçay, R., Rabardel, P., (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions Dans R. Samurçay et P. Pastré, *La didactique professionnelle*, 163-180, Octares

Sanojca, E. (2018). *Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride.* [thèse de doctorat Education. Université Rennes 2] <NNT: 2018REN20001>. <tel-01709910>

Savoyant A. (1974). Eléments pour un cadre d'analyse des situations de résolution de problèmes par des équipes de travail. *L'année psychologique,* 74(1), 219-237. https://doi.org/10.3406/psy.1974.28036

Savoyant, A. (1979). Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Travail et Apprentissages*, *5*, 91-107.

https://doi.org/10.3917/ta.005.0091

Savoyant, A. (2014). L'activité en situation de simulation : objet d'analyse et moyen de développement. Dans P. Pastré (dir.) (2005) *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. 41-54. Octarès. (Ouvrage original publié en 2005)

Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. *Activités,* 4(2),122-133, https://doi.org/10.4000/activites.1728

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel [The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books (1983)] (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Les Éditions Logiques.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck. https://doi.org/10.3917/dbu.sense.2011.01

Sonntag, M. (2002). Le schéma d'action : outil de figuration des représentations dans l'analyse des pratiques professionnelles. *Revue française de pédagogie*, *138,* 29-38, https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2861

Talérien, S., Chaliès, S. et Bertone, S. (2019). Le développement professionnel des enseignants expérimentés par la transmission explicite de pratiques ordinaires entre pairs. *Recherches en éducation, 37*, https://doi.org/10.4000/ree.846

Taurisson, A. (2005). *La pédagogie de l'activité, un nouveau paradigme ? — De l'intention à la réalisation pédagogique.* [Thèse de doctorat, université Lyon 2]. http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2005/taurisson_a/info

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*, 4,2, 287-322. https://doi.org/10.3917/rac.010.0287

Tillema, H. H. (2005). Miroirs de l'autorégulation de l'apprentissage : les dilemmes des formateurs d'enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 111–131. https://doi.org/10.7202/012360ar

Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, *36* (3), 9-40. https://doi.org/10.3917/savo.036.0009

Trinquier, MP. (2005). Formation continue des enseignants. La question de l'altération des formateurs. *Recherche et formation*, *50*. 107-116

Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Retz.

Vaidis, D. et Halimi-Falkowicz S. (2007). La théorie de la dissonance cognitive : une théorie âgée d'un demi-siècle. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, *1,* 9-18.

Vaidis, D. (2017). Commentaires. Dans Festinger, L. (2017). *Une théorie de la dissonance cognitive* [*A theory of cognitive dissonance*. Row, Peterson and company, 1957] (H. Vassine, trad.). Enrick B. Éditions, e-book.

Vallerie, B. et Le Bossé, Y. (2006). Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *39*, 87-100. https://doi.org/10.3917/lsdle.393.0087

Vanhulle, S. (2011). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. *Repères, 30*, 13-31. http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS030-2.pdf

Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation In *Psychologie Française, 30*, 245-252.

Vergnaud, G. (1989). La formation des concepts scientifiques. Relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui. *Enfance*, *42*, (1-2), 111-118. https://doi.org/10.3406/enfan.1989.1885 ;

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques 10*(2-3), 133-170. La Pensée Sauvage.

https://www.gerard-vergnaud.org/GVergnaud_1990_Theorie-Champs-Conceptuels_Recherche-Didactique-Mathematiques-10-2-3

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action,* 275-292. Presses universitaires de France.

Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts étroitement associés. *Recherches en Education* ; *4* ; 9-22 ; https://doi.org/10.4000/ree.3889

Vergnaud, G. (2008). Culture et conceptualisation ; l'une ne va pas sans l'autre. *Carrefours de l'éducation*, *26*, 83-98. https://doi.org/10.3917/cdle.026.0083

Vergnaud, G. (septembre 2010). La forme opératoire et la forme prédicative de la connaissance. Conférence, Aracaju, Brésil. https://www.gerard-vergnaud.org/GVergnaud_2010_Forme-OperatoirePredicative_Conference-Aracaj

Vergnaud, G. (2011). La pensée est un geste Comment analyser la forme opératoire de la connaissance. *Enfance*, *1*, 37-48. https://doi.org/10.3917/enf1.111.0037

Vergnaud, G. (2013). Qu'est-ce que la pensée ?. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 63*, 277-299. https://doi.org/10.3917/nras.063.0277

Vergnaud, G. (novembre 2016). Relations entre conceptualisations dans l'action et signifiants langagiers et symboliques. Symposium latino-américain de didactique de mathématique ; Bonito, Brésil.https://www.gerard-vergnaud.org/GVergnaud_2016_Signifiants-Langagiers-Symboliques_ConferenceBonito

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF.

Vermersch, P. (1995). Développer une psycho phénoménologie ? *Bulletin d'information du GREX,* 11, 4-6.

Vermersch, P. (1996). Pour une psycho phénoménologie. *Bulletin d'information du GREX,* 13, 1-6 et 6-11

Vermersch, P. (2015). Subjectivité agissante et entretien d'explicitation. *Recherche & formation*, *80*(3), 121-130. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2515

Vermersch, P. (2018). L'entretien d'explicitation. *Économie et management, 169*, 64-70.

Vial, M. (16 janvier 2007). *Distinguer l'accompagnement des pratiques voisines, analyse sémantiques des pratiques d'étayage*. Conférence à l'ESEN, Poitiers, 2007-Distinguer l accompagnement des pratiques voisines.pdf (michelvial.com).

Vial Michel (dir.) (2010). *Le travail des limites dans la relation éducative. Aide ? Guidage ? Accompagnement ? Analyses de pratiques*. L'Harmattan

Vial, M., Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel : Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck. https://doi.org/10.3917/dbu.vial.2007.01

Vinatier, I. (2007). la notion d'organisateur dans une perspective interactionniste. Définitions et enjeux. *Recherche et formation, 56,* 33-46. 10.4000/rechercheformation.860

Vinatier, I. (2012). Ce qu'apprend un maître formateur de son activité de conseil : une perspective longitudinale. *Travail et Apprentissages*, *10*, 39-60. https://doi.org/10.3917/ta.010.0039

Vinatier, I. (2013). Fondements paradigmatiques d'une co-élaboration de l'expérience entre chercheur et formateurs de terrain. Dans : Association française pour le développement de la recherche en travail social éd., *Quels modèles de recherche scientifique en travail social,* 205-221. Rennes: Presses de l'EHESP. https://doi.org/10.3917/ehesp.affut.2013.01.0205

Vinatier, I. (2015). Un dispositif d'analyse du travail : quel cheminement induit chez une professionnelle du conseil ? *TransFormations. Recherches en éducation des adultes*, 13-14. Un dispositif d'analyse du travail : quel cheminement induit chez une professionnelle du conseil ? | TransFormations - Recherche en Education et Formation des Adultes (univ-lille.fr)

Vinatier, I. et Laurent, J. (2008). Médiation, enseignement-apprentissage: Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *42*, 5-14. https://doi.org/10.3917/nras.042.0005

Vygotski, Lev. (1997). *Pensée et langage*. ) La Dispute. (édition originale en russe, 1934).

Weil-Barais, A. et Resta-Schweitzer, M. (2008). Approche cognitive et développementale de la médiation en contexte d'enseignement-apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *42*, 83-98. https://doi.org/10.3917/nras.042.0083

Weisser, M. (2007). Méthodes d'analyse des interactions verbales au service d'une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, *158*, 103-115. https://doi.org/10.4000/rfp.510

Weisser, M. (2009). Espaces didactiques : conditions micro sociales de l'apprentissage. *Éducation & didactique*, *3*, 101-112. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.474

Yin, R. K. (1981). The Case Study as a Serious Research Strategy. *Knowledge*, *3*(1), 97–114. https://doi.org/10.1177/107554708100300106

Zehrouni, O. (2019). Burrhus Frederic Skinner et le behaviorisme. Dans P. Carré et P. Mayen (dir.), P*sychologies pour la formation*, 123-138. Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.02.0123

## Rapports

Érin, J., Cuisinier, J.-F. et Fardet, É. (2018). *Le pilotage du plan national de formation ;* MENJ, IGEN et IGAENR. Le pilotage du plan national de formation | Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports

Malet, R., Condette, S., Derivry, M., et Le Coz, A. (2021). *De la formation continue au développement professionnel des personnels enseignants et d'encadrement éducatif. Situation nationale, comparaisons internationales, état des recherches* [Rapport scientifique]. Cnesco-Cnam.
Cnesco_CCI_formation_continue_Rapport_scientifique_coord_Malet_210226.pdf

Maulini, O. (2021). La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation : Comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution [Rapport scientifique de cadrage]. Cnesco-Cnam.
Cnesco_CCI_formation_continue_Rapport_scientifique_Maulini_210218.pdf

Mons, N., Chesné, J.-F., Piedfer-Quêney, L. (2021). *Comment améliorer les politiques de formation continue et de développement professionnel des personnel d'éducation ? Dossier de synthèse CCI CNESCO.* CNESCO-CNAM.
Cnesco_CCI_formation_continue_Dossier_de_synthese_210226.pdf

Rojat, D. et Szymankiewicz, C. (2013). *Rapport actualisé de l'Inspection générale sur la formation continue.* Inspection générale de l'éducation nationale. MENJ, IGEN et IGAENR. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/15/7/2013-009_263157.pdf

Saint Philippe, S. (2019). *L'état de l'école 2019* : MENJ Depp ; L'état de l'Ecole 2019 (education.gouv.fr)

Tardy, S., Lhermet, P., Canvel, A., Maestracci, V. et Gauthier, R.-F. (2018, septembre). *La formation continue des enseignants du second degré : de la formation continue au développement professionnel et personnel.* N°2018- 68, Inspection générale de l'éducation nationale. MENJ, IGEN et IGAENR. La formation continue des enseignants du second degré : de la formation continue au développement professionnel et personnel | Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports

OCDE (2020), enquête TALIS (2018). Comment les enseignants maintiennent-ils leurs compétences pédagogiques à jour face à monde en rapide mutation ? *L'enseignement à la loupe,* 28, Éditions OCDE https://doi.org/10.1787/716b2f98-fr ;

## Textes officiels


Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2015 © Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche - Annexe 1 Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs ; perso4096_annexe1_452299.pdf (education.gouv.fr)

Missions des formateurs des premier et second degrés - NOR : MENH1605074C - circulaire n° 2016-148 du 18-10-2016 - MENESR - DGRH B1-3 - DGESCO MAF-2 ; http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=107464

BO n°8 du 24 février 2022, NOR : MENH2201155C - Circulaire du 11-2-2022 MENJS - DGRH F1 - DGESCO C1-2 ; Schéma directeur de la formation continue des personnels du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - 2022-2025 ; Formation continue | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse

Note de service du 20-03-2022 ; NOR : MENE2209366N ; MENJS - DGESCO C1 - DGRH F ; portant sur : Nomination et missions des directeurs et directrices d'école académique de la formation continue ; Formation continue | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse ;

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation ; NOR : MENE1315928A ; Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 ; MEN - DGESCO A3-3 ; BO n°30 du 25/07/2013

RIME (Répertoire interministériel des métiers de l'état) consulté le 23/12/17 : https://www.fonction-publique.gouv.fr/responsable-de-direction-dun-etablissement-deducation-etou-de-formation

Circulaire DGEFP n° 2011-26 du 15 novembre 2011 *(fiche 1)* Publication_DILA_(travail-emploi.gouv.fr)

Document d'appui : Conformité RGPD : comment recueillir le consentement des personnes ? | CNIL et guide RGPD CNRS 2021 à télécharger Guide_rgpd_2021.pdf

*Lifelong learning* (mars 2000) ; Lisbonne ; Commission européenne ; titre en français : *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* Stratégie de Lisbonne - lifelong-learning.lu (lifelonglearning.lu)


## Sites consultés


Différentes pages n'existent plus : PAF académies de Versailles et de Nancy, rentrée 2020 ; ainsi que

*http://eduscol.education.fr/pid25543/formation-continue.html , Consulté le 25/10/2019.*

Site du groupe de recherche sur l'explicitation, http://www.grex2.com

Entretien d'explicitation par Pierre Vermersch (vidéos d'entretiens avec Pierre Vermersch) : https://www.youtube.com/playlist?list=PLuPhJuNv9rz0jBPtGsWXwY9bUR0bhmKt

Centre Alain Savary – ENS Lyon : Néopass-action, Néopassaction — 3-Ifé - Plateforme néo-titulaires - NéoPass@ction (ens-lyon.fr)

Goigoux, R. Mini MOOC « Les cinq focales, un outil pour analyser l'activité d'enseignement », sur le site de l'université de Clermont-Auvergne à : focales (uca.fr), visité le 3 mars 2022.

Meirieu, P. Cours en ligne PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION SÉANCE N° 2 : Morale et éthique Site de Philippe meirieu : liste des cours de pédagogie

Meirieu, P. Le transfert de connaissances : éléments pour un travail en formation « Outils repris et retravaillés à partir du travail effectué lors du Colloque organisé en septembre-octobre 1994 à l'Université LUMIERE-Lyon 2 » liste outils de formation (meirieu.com)

Association Stimuli de vulgarisation par la BD, www.stimuli-asso.com

CCI du CNESCO 2020 La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation (cnesco.fr)

Encyclopædia Universalis, articles « Éthique » et « Reconnaissance-sociologie », http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/

Larousse en ligne, articles « Légitimité », «Crédibilité », Dictionnaire Français en ligne - Larousse

Robert en ligne, articles « Légitimité », « Légitime », «Crédibilité », Dictionnaire de définitions, synonymes | Dico en ligne Le Robert

Wikipédia : article « Les niveaux logiques, Dilts » : https://fr.wikipedia.org/wiki/Niveaux_logiques

## Logiciels utilisés

Word

Excell

Jamovi

Compteur de mots (jerome-pasquelin.fr)

# TABLE DES MATIÈRES


Remerciements ..... 4
Résumé ..... 5
Abstract ..... 6
Sommaire ..... 7
Tables des illustrations et des tableaux ..... 9
Figures ..... 9
Tableaux ..... 11
Liste des annexes ..... 13
Liste des abréviations ..... 15
***INTRODUCTION GÉNÉRALE – VERS UNE POSTURE DE CHERCHEUR ..... 17***
Un parcours de praticienne à chercheure ..... 17
Les questions évoluent au fil du travail de recherche ..... 19
Les questions de recherche, la problématique et nos résultats ..... 24
Le plan de cet écrit ..... 26
***PARTIE 1 – VERS LA PROBLÉMATIQUE : OÙ IL EST QUESTION DE L'ACTIVITÉ DES FORMATEURS ..... 27***
***Introduction de la partie 1 ..... 27***
1. De quoi parlons-nous : le contexte de la formation continue des enseignants du second degré, un patchwork sans réel impact sur l'évolution des pratiques enseignantes ..... 27
2. Quelques définitions adoptées : formation, apprentissage, développement, stagiaire(s), pratiques, compétences, etc. ..... 30
***CHAPITRE 1 – CONTEXTE : SPÉCIFICITÉS DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ ..... 33***
Introduction du chapitre 1 ..... 33
1.1. Des finalités disparates dans un modèle archaïque et très cadré ..... 34
1.1.1. Un héritage qui place la formation continue des enseignants du second degré hors de la formation continue des autres salariés ..... 34
1.1.2. Un patchwork posant la question de sa finalité dans un environnement à facettes multiples 35
1.1.3. La formation continue dans le second degré, des limites repérées ..... 37
1.2. Des formateurs à la recherche de dimensions de la reconnaissance alors qu'ils sont recrutés sur leur expertise d'enseignants ..... 39
1.2.1. Une activité sans reconnaissance professionnelle pour des enseignants reconnus par leur hiérarchie ..... 39
1.2.2. Des marques possibles de reconnaissance du travail du formateur ..... 40
1.2.2.1. Une évaluation des actions de formation sans doute pas encore assez rigoureuse 40
1.2.2.2. Des exemples de marques de reconnaissance ..... 41
1.2.3. Des formes de reconnaissance : légitimité et crédibilité ..... 43
1.2.3.1. La légitimité, un fait social ..... 44
1.2.3.2. La crédibilité, une affaire de personne ..... 45
1.2.3.3. La reconnaissance de l'action de formation : légitimité et crédibilité ..... 46
1.2.4. La reconnaissance réciproque pour lire des motifs de l'organisation de l'activité mentale du formateur ..... 48

1.2.4.1. Des attentes de reconnaissance comme principes normatifs des échanges sociaux48
1.2.4.2. Cinq dimensions de la reconnaissance réciproque comme motifs possibles des actions du formateur ..... 50
1.3. Des tâches pour concevoir et animer un module de formation ..... 52
1.3.1. Des missions complexes inscrites dans un contexte d'évolution du modèle du métier d'enseignant qui n'est pas stabilisé ..... 52
1.3.1.1. Une fonction à l'intersection de trois registres ..... 52
1.3.1.2. Un objet de formation inscrit dans des choix politiques différents et en tensions .. 52
1.3.1.3. Les compétences du référentiel sont plutôt des attendus qui portent des contradictions ..... 53
1.3.2. Concevoir une action de formation : des objectifs aux dispositifs proposés ..... 54
1.3.2.1. Des tâches attendues sous forme d'objectifs de formation ..... 54
1.3.2.2. Des choix qui tiennent de représentations sociales et mentales ..... 55
1.3.3. Mise en œuvre du programme : créer des interactions dans le respect réciproque de chacun pour réaliser la tâche prescrite ..... 56
1.3.4. Des représentations sociales idéalisées : un formateur magnifique qui prend la suite d'un professeur admirable ..... 58
1.3.5. Des possibilités variées pour apprendre à être formateur, un exemple ..... 59
Ce que nous retenons du chapitre 1 ..... 60
***CHAPITRE 2 – FORMER DES ADULTES PROFESSIONNELS EN POSTE ..... 62***
Introduction du chapitre 3 ..... 62
2.1. Une pédagogie qui devrait s'adapter à des professionnels en poste ..... 63
2.1.1. Un apprenant relié à un univers de pratiques ..... 63
2.1.2. Des interactions ajustées par la médiation et les représentations de la relation à mettre en place avec des pairs ..... 65
2.1.2.1. Des fonctions d'étayage dans la relation à l'autre ..... 65
2.1.2.2. Une médiation didactique professionnelle pour articuler les interactions ..... 65
2.1.3. Discuter le savoir pour apprendre : deux points de vue ..... 66
2.1.4. Concevoir la formation dans deux visées possibles : pourvoir des emplois ou développer dans et par le travail ..... 68
2.2. De la prescription au développement du pouvoir d'agir ..... 70
2.2.1. Des limites soulignées par des recherches internationales ..... 70
2.2.2. Le sujet professionnel, homme capable ..... 70
2.2.2.1. Agentivité et pouvoir d'agir ..... 70
2.2.2.2. Quatre formes de capacités au centre du paradigme de l'homme capable ..... 71
2.2.3. L'approche par les capabilités : capacités et opportunités ..... 72
2.3. Les changements des représentations et des pratiques professionnelles sont liés ..... 74
2.3.1. Changer en surface ou transformer ses représentations ..... 74
2.3.2. La dissonance cognitive, une motivation de l'activité humaine pour comprendre le changement ..... 75
2.3.2.1. Une théorie de la rationalisation du comportement ..... 76
2.3.2.2. Réduction de la pression en changeant soit de comportement, soit d'attitude(s) et/ou de conviction(s) ..... 76
2.3.2.3. Les travaux qui ont poursuivi cette théorie : l'engagement, le Soi et un modèle basé sur l'action ..... 77
2.4. Des approches de la reconnaissance au travail pour lire des stratégies dans l'organisation de l'activité mentale du formateur ..... 79
2.4.1. Reconnaissance de la performance : stratégies de contrôle et de maitrise ..... 80
2.4.1.1. Le conditionnement opérant ..... 80
2.4.1.2. La pédagogie par objectifs en formation, une stratégie de pilotage ..... 81
2.4.2. Reconnaissance de la personne : une approche humaniste et existentielle ..... 82

2.4.2.1. Développer la personne en soi en lien avec les autres ..... 82
2.4.2.2. Acceptation inconditionnelle des personnes en formation, une stratégie de facilitation ..... 82
2.4.3. Reconnaissance du point de vue du salarié sur son travail : le champ de la psychodynamique du travail ..... 83
2.4.3.1. La reconnaissance par et avec autrui pour réduire l'écart entre le travail prescrit et le travail réel ..... 84
2.4.3.2. L'importance de la coopération ..... 84
2.4.3.3. Une souffrance au travail occasionné par un manque de reconnaissance du travail 85
2.4.3.4. La formation comme un espace de reconnaissance de la manifestation de l'intelligence pratique mise en commun, une stratégie de médiation ..... 86
Ce que nous retenons du chapitre 2 ..... 88
***CHAPITRE 3 – L'ANALYSE DU TRAVAIL À DES FINS DE FORMATION ..... 89***
Introduction du chapitre 3 ..... 89
3.1. Les théories de l'activité : des principes d'analyse ..... 90
3.1.1. La médiation de l'activité par des instruments ..... 90
3.1.2. La nature collective et sociale de l'activité ..... 91
3.1.3. Les travaux des ergonomes de langue française ..... 92
3.1.3.1. L'activité, le sujet et la tâche : trois piliers de l'ergonomie ..... 92
3.1.3.2. De l'artéfact à l'instrument : les genèses instrumentales sous quatre formes de médiation ..... 93
3.1.3.3. Capacité et pouvoir d'agir ..... 94
3.1.3.4. Les activités productive et constructive pour se transformer ..... 95
3.2. La conceptualisation au fond de l'action ..... 97
3.2.1. La théorie des champs conceptuels, trois ensembles pour définir le concept dans le processus enseignement-apprentissage ..... 97
3.2.2. Le schème comme organisateur de l'activité mentale, en situation ..... 98
3.2.3. Transformer ses schèmes, c'est changer en profondeur ..... 100
3.3. La démarche de la didactique professionnelle, une double finalité d'analyse de l'activité : épistémique et pragmatique ..... 101
3.3.1. Analyser l'activité de travail du point de vue empirique du professionnel ..... 101
3.3.1.1. De l'apprentissage au développement professionnel ..... 102
3.3.1.2. Structure conceptuelle et modèles opératifs : des concepts organisateurs au fond de l'action 104
3.3.1.3. Inversion des rôles lorsque les tâches sont peu prescrites ..... 105
3.3.2. Des champs professionnels aux champs professionnels conceptuels ..... 105
3.3.3. Pastré et les intrigues de Ricoeur ..... 106
3.4. La psychophénoménologie : dire le travail ..... 108
3.4.1. Une théorisation de l'entretien d'explicitation ..... 108
3.4.2. Quel statut de la parole sur l'activité de travail ? ..... 109
Ce que nous retenons du chapitre 3 ..... 112
***CONCLUSION DE LA PARTIE 1 – PROBLÉMATIQUE ..... 113***
1. Le contexte ..... 113
2. Des cadres théoriques variés pour un contexte complexe, systémique et dynamique ..... 114
2.1. L'organisation conceptuelle dans l'action pour comprendre l'activité et proposer des pistes de formation ..... 114
2.2. Des genèses instrumentales pour développer le pouvoir d'agir ..... 115
2.3. Une mise en capacité de faire, pour un agir effectif ..... 116
2.4. Des dimensions de la reconnaissance réciproque comme motifs ..... 116
2.5. Des approches de la reconnaissance au travail pour catégoriser les stratégies ..... 117

2.6. Des moyens de réduire la pression de la dissonance cognitive ..... 119
3. Une problématique autour de la possibilité de genèses instrumentales et la mise en capacité de faire pour des formateurs-pairs en dissonance cognitive ..... 119
***PARTIE 2 – VERS DES ÉTUDES DE CAS : MÉTHODOLOGIE.....124***
***INTRODUCTION DE LA PARTIE 2 – UNE MÉTHODOLOGIE COMPRÉHENSIVE DANS UNE DÉMARCHE DE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE .....124***
Choix d'études de cas ..... 125
Choix d'un protocole de recueil de données..... 126
Choix de croisements de cadres d'analyse ..... 127
***CHAPITRE 1 – DES ÉTUDES DE CAS AVEC UN PROTOCOLE DE RECUEIL DE DONNÉES EN PLUSIEURS ÉTAPES .....128***
Introduction du chapitre 1 ..... 128
1.1. Le choix des études de cas et de la population ..... 129
1.1.1. Des études de cas pour comprendre et proposer..... 129
1.1.2. Des études de cas éthiques ..... 130
1.1.3. Choix du terrain et de la population..... 131
1.1.3.1. Un choix varié de population ..... 131
1.1.3.2. Nathalie et une FIL sur le tutorat d'élèves ..... 132
1.1.3.3. René et un stage dans sa discipline sur un thème transversal..... 132
1.1.3.4. Marie et un stage de didactique de sa discipline ..... 132
1.1.3.5. Henri et un stage académique transversal..... 133
1.1.4. Synthèse des contextes des formations décrites ou évoquées..... 133
1.2. Fondements théoriques du protocole de recueil de données..... 136
1.2.1. Détail des étapes du protocole..... 136
1.2.2. Un protocole de trois entretiens : re figurer l'intrigue..... 137
1.3. L'entretien d'explicitation : mises au jour d'éléments signifiants ..... 139
1.3.1. Un questionnement précis qui s'aligne sur les dires de l'interviewé ..... 139
1.3.2. L'émotion comme signe de présence de sens ..... 140
1.3.2.1. Le décryptage du sens ..... 140
1.3.2.2. La graine de sens ..... 141
1.4. L'entretien d'auto-confrontation à visée de didactique professionnelle ..... 142
1.4.1. L'auto-confrontation : un entretien à visées multiples selon le courant d'analyse d'activité choisi ..... 142
1.4.2. Un accompagnement à visée de didactique professionnelle..... 143
1.4.3. Le schéma comme instrument d'aide à la co-analyse ..... 143
1.5. L'entretien bilan de débriefing ..... 144
Résumé du chapitre 1..... 145
***CHAPITRE 2 – MISE EN ŒUVRE DU PROTOCOLE DE RECUEIL DES DONNEES, CONSTITUTION DU CORPUS DE TRANSCRIPTIONS ET PREMIERS ÉLÉMENTS DES CONTEXTES .....146***
Introduction du chapitre 2 ..... 146
2.1. Déroulements des entretiens ..... 147
2.1.1. Installation des entretiens : un contrat de communication ou son renouvellement.. 147
2.1.2. Déroulement prévu de l'entretien d'explicitation : des questions et des guidages .... 147
2.1.2.1. Choix de la question de départ : demande d'un temps de formation satisfaisant pour les formateurs ..... 147
2.1.2.2. Des questions et du guidage pour faire décrire l'activité ..... 148
2.1.2.3. Des questions et des guidages pour faire émerger du sens..... 149
2.1.3. Un temps d'analyse pour le chercheur : identification d'éléments-clés par une méthode associée à l'EDE ..... 149

2.1.4. Déroulement prévu de l'entretien d'auto-confrontation à visée de développement professionnel ..... 151
2.1.5. Un temps d'analyse pour le chercheur ..... 152
2.1.6. Déroulement prévu de l'entretien bilan de débriefing ..... 152
2.2. Un corpus de douze transcriptions d'entretiens en présence ou à distance ..... 153
2.2.1. Description des déroulements effectifs des protocoles ..... 153
2.2.2. Des entretiens transcrits en détail ..... 155
Résumé du chapitre 2 ..... 156
***CHAPITRE 3 – ANALYSE DU CORPUS DANS LE CADRE DE LA CONCEPTUALISATION DANS L'ACTION ET ÉCLAIRAGES PAR LA RECONNAISSANCE ..... 157***
Introduction du chapitre 3 ..... 157
3.1. Analyse du travail, de l'activité mentale et conceptualisation dans l'action ..... 158
3.1.1. Analyse de l'activité de travail en rapport avec les tâches prescrites ..... 158
3.1.2. L'élucidation de l'intrigue : le repérage des composantes des schèmes ..... 158
3.1.3. Les concepts organisateurs et leurs ensembles ..... 160
3.1.4. Le choix d'une réduction du corpus par les règles d'action ..... 161
3.2. Méthode d'analyse des règles d'action par les dimensions de la reconnaissance réciproque 162
3.2.1. Trois principes normatifs de la reconnaissance réciproque pour cinq dimensions : un éclairage pour les motifs et les intensions ..... 162
3.2.2. Grille de codage pour identifier les dimensions de la reconnaissance réciproque dans les règles d'action ..... 163
3.2.3. Catégorisation des concepts en acte avec la même grille de codage ..... 166
3.3. Méthode d'analyse des règles d'action par les approches de la reconnaissance au travail 167
3.4. Occurrences de pronoms « Je », « Eux » et « Nous » : ..... 172
3.5. Des valeurs identifiées pour les variables choisies ..... 172
Résumé du chapitre 3 ..... 173
***CONCLUSION DE LA PARTIE 2 ..... 174***
***PARTIE 3 – VERS UNE COMPRÉHENSION DES PRATIQUES DES FORMATEURS : RÉSULTATS ET ANALYSES DES ÉTUDES DE CAS ..... 176***
***INTRODUCTION PARTIE 3 ..... 176***
***CHAPITRE 1 – ORGANISATION DU TRAVAIL ET DE L'ACTIVITÉ MENTALE DE NATHALIE ..... 178***
Introduction du chapitre 1 ..... 178
1.1. Un travail marqué par son discours, son attitude attentive et ses différents placements 178
1.1.1. Des actions décrites qui suscitent des questions pour l'analyse ..... 178
1.1.2. Les transformations d'un schéma qui signent une élucidation de l'intrigue ..... 179
1.1.3. Une organisation invariante de l'action autour d'un gros schème conceptualisé par des cercles 181
1.2. Nathalie et les dimensions de la reconnaissance réciproque ..... 182
1.2.1. Des résultats qui montrent une orientation vers autrui et vers soi ..... 182
1.2.1.1. Dans ses règles d'action ..... 183
1.2.1.2. Dans ses concepts en acte ..... 183
1.2.2. Une formatrice à l'écoute de chacun, elle-même y compris ..... 185
1.2.2.1. Nathalie se décrit comme soucieuse d'autrui ..... 185
1.2.2.2. Ses motifs profonds sont tournés vers elle-même ..... 185
1.3. Nathalie et les approches de la reconnaissance au travail ..... 186
1.4. Nathalie et les occurrences de pronoms ..... 187
1.5. Des valeurs identifiées pour les variables choisies ..... 187
1.5.1. Les motifs de l'action du formateur dans le registre de l'élaboration de l'action ..... 187

1.5.2. Les stratégies au travers des dispositifs mis en œuvre par le formateur dans le registre de l'incorporation de l'action ..... 188
1.5.3. La gestion des tensions dans les interactions avec les stagiaires ..... 188
Résumé du chapitre 1 : fiche-profil de Nathalie ..... 190
***CHAPITRE 2 – ORGANISATION DU TRAVAIL ET DE L'ACTIVITÉ MENTALE DE RENÉ ..... 191***
Introduction du chapitre 2 ..... 191
2.1. Un travail marqué par une organisation qui laisse la place aux stagiaires ..... 191
2.1.1. Des actions décrites qui suscitent des questions pour l'analyse ..... 191
2.1.2. L'appropriation de deux schémas qui signe une élucidation de l'intrigue ..... 192
2.1.2.1. Le schéma du cadencement de l'organisation ..... 192
2.1.2.2. Un deuxième schéma concerne les interactions ..... 194
2.1.3. Une organisation invariante de l'action autour d'un gros schème conceptualisé par le cadencement ouvert ..... 195
2.2. René et les dimensions de la reconnaissance réciproque ..... 197
2.2.1. Des résultats qui montrent une orientation vers autrui par soi et les autres mais aussi vers l'objet de la tâche ..... 197
2.2.1.1. Dans ses règles d'action ..... 197
2.2.1.2. Dans ses concepts en acte ..... 198
2.2.2. Un formateur qui organise ses formations pour que les stagiaires aient la possibilité de se transformer ..... 199
2.2.2.1. René se décrit comme soucieux d'autrui ..... 199
2.2.2.2. Ses motifs profonds sont portés par un souci de s'effacer une fois les débats lancés 200
2.3. René et les approches de la reconnaissance au travail ..... 200
2.4. René et les occurrences de pronoms ..... 201
2.5. Des valeurs identifiées pour les variables choisies ..... 202
2.5.1. Les motifs de l'action du formateur dans le registre de l'élaboration de l'action ..... 202
2.5.2. Les stratégies au travers des dispositifs mis en œuvre par le formateur dans le registre de l'incorporation de l'action ..... 202
2.5.3. La gestion des tensions dans les interactions avec les stagiaires ..... 203
Résumé du chapitre 2 : fiche-profil de René ..... 205
***CHAPITRE 3 – ORGANISATION DU TRAVAIL ET DE L'ACTIVITÉ MENTALE DE MARIE ..... 206***
Introduction du chapitre 3 ..... 206
3.1. Un travail marqué par un accueil convivial, une volonté d'aider à transférer ses apports et la présence de l'IPR ..... 206
3.1.1. Des actions décrites qui suscitent des questions pour l'analyse ..... 206
3.1.2. Les transformations d'un schéma qui signent une élucidation de l'intrigue ..... 207
3.1.3. Une organisation invariante de l'action autour d'un gros schème conceptualisé par « des entre-deux à maitriser » ..... 209
3.2. Marie et les dimensions de la reconnaissance réciproque ..... 211
3.2.1. Des résultats qui montrent une orientation vers elle et l'objet de la tâche ..... 212
3.2.1.1. Dans ses règles d'action ..... 212
3.2.1.2. Dans ses concepts en acte ..... 212
3.2.2. Une formatrice qui organise ses formations pour transformer les stagiaires ..... 214
3.2.2.1. Marie se décrit comme personnellement impliquée dans sa tâche ..... 214
3.2.2.2. Ses motifs profonds sont tournés vers ses convictions et la reconnaissance d'autrui pour les partager ..... 214
3.3. Marie et les approches de la reconnaissance au travail ..... 215
3.4. Marie et les occurrences de pronoms ..... 215
3.5. Des valeurs identifiées pour les variables choisies ..... 216
3.5.1. Les motifs de l'action du formateur dans le registre de l'élaboration de l'action ..... 216

3.5.2. Les stratégies au travers des dispositifs mis en œuvre par le formateur dans le registre de l'incorporation de l'action ..... 217
3.5.3. La gestion des tensions dans les interactions avec les stagiaires ..... 217
Résumé du chapitre 3 : fiche-profil de Marie ..... 219
***CHAPITRE 4 – ORGANISATION DU TRAVAIL ET DE L'ACTIVITÉ MENTALE D'HENRI ..... 220***
Introduction du chapitre 4 ..... 220
4.1. Un travail marqué par un déroulement très maitrisé ..... 220
4.1.1. Des actions décrites qui montrent de forts anticipations et cadrages ..... 220
4.1.2. Le schéma complété et l'élucidation de l'intrigue ..... 222
4.1.3. Une organisation invariante de l'action autour d'un gros schème conceptualisé par le « chevalier-enseignant » ..... 223
4.2. Henri et les dimensions de la reconnaissance réciproque ..... 226
4.2.1. Des résultats qui montrent une préoccupation autour lui-même ..... 226
4.2.1.1. Dans ses règles d'action ..... 226
4.2.1.2. Dans ses concepts en actes ..... 227
4.2.2. Un formateur qui organise la formation sur son propre fonctionnement ..... 228
4.2.2.1. Des déclarations qui montrent une préoccupation autour de lui-même dans ses RA 228
4.2.2.2. Les motifs profonds sont tournés vers les missions qu'il se donne induisant ainsi un fort besoin de reconnaissance par autrui ..... 229
4.3. Henri et les approches de la reconnaissance au travail ..... 229
4.4. Henri et les occurrences de pronom ..... 230
4.5. Des valeurs identifiées pour les variables choisies ..... 231
4.5.1. Les motifs de l'action du formateur dans le registre de l'élaboration de l'action ..... 231
4.5.2. Les stratégies au travers des dispositifs mis en œuvre par le formateur dans le registre de l'incorporation de l'action ..... 231
4.5.3. La gestion des tensions dans les interactions avec les stagiaires ..... 232
Résumé du chapitre 4 : fiche-profil d'Henri ..... 233
***CONCLUSION DE LA PARTIE 3 ..... 234***
1. Des modèles opératifs pour chaque formateur de l'étude ..... 234
2. Nathalie et les Cercles ..... 235
3. René et le Cadencement ouvert ..... 235
4. Marie et les Entre-deux à maitriser ..... 236
5. Henri, le Chevalier-enseignant ..... 237
***PARTIE 4 – VERS UNE MEILLEURE COMPRÉHENSION DU CHAMP PROFESSIONNEL CONCEPTUEL ..... 239***
***INTRODUCTION DE LA PARTIE 4 – UNE DOUBLE STRUCTURE CONCEPTUELLE DE L'ACTIVITÉ DU FORMATEUR-PAIR DANS NOTRE CONTEXTE ..... 239***
***CHAPITRE 1 – COMPARAISON DES MODÈLES OPÉRATIFS ET PREMIÈRES INTERPRÉTATIONS VERS LES STRUCTURES CONCEPTUELLES DE LA SITUATION DE FORMATION ..... 242***
Introduction du chapitre 1 ..... 242
1.1. Analyses intercas dans le cadre de la conceptualisation dans l'action ..... 243
1.1.1. Dans le registre de l'élaboration de l'action, des concepts organisateurs qui esquissent le champ professionnel conceptuel de notre contexte ..... 243
1.1.2. Dans le registre de l'élaboration de l'action, des représentations communes mais aussi des différences marquées ..... 245
1.1.3. Dans le registre de l'incorporation de l'action, des dimensions objectives et subjectives 247
1.1.3.1. En amont de la coactivité ..... 248
1.1.3.2. Installation des stagiaires ..... 249
1.1.3.3. Persistance dans la formation et gestion des tensions ..... 252

1.1.4. Illustration avec le marché de connaissance ..... 254
1.1.4.1. Exemple du marché de connaissances pour René ..... 254
1.1.4.2. Exemple du marché de connaissances pour Henri ..... 256
1.2. Analyses intercas dans les autres cadres ..... 257
1.2.1. Bilan des analyses appuyées sur la reconnaissance réciproque : apports en termes de compréhension du sens donné et des motifs et intentions profonds ..... 257
1.2.1.1. Dans les règles d'action : des sens déclarés qui diffèrent d'un formateur à l'autre258
1.2.1.2. Dans les concepts principaux : des motifs profonds marqués différemment ..... 259
1.2.2. Bilan des analyses appuyées sur trois approches de la reconnaissance au travail : des apports en termes de compréhension des stratégies ..... 260
1.2.3. Comparaison des résultats de nombres d'occurrences de pronoms dans les corpus : une nouvelle variable, la simultanéité ..... 262
1.3. Recherche de reconnaissance et pouvoir d'agir ..... 262
1.3.1. La recherche de la reconnaissance réciproque organise les stratégies de la démarche humaniste ..... 262
1.3.2. Le souci de l'institution ..... 264
1.3.3. La reconnaissance mutuelle et l'approche Médiation dans notre contexte ..... 265
1.4. Stagiaires entre acteurs et auteurs, deux structures conceptuelles de la situation de formation ..... 267
1.4.1. Caractérisation de la première structure conceptuelle centrée Contenu : un script pour des acteurs, mis en scène par le formateur ..... 268
1.4.1.1. Appui sur des représentations issues de savoirs, pédagogiques ou didactiques, pragmatiques ou pragmatisés pour une conception behavioriste de la formation ..... 268
1.4.1.2. Stratégies attendues : Pilotage et Facilitation éventuelle ..... 269
1.4.2. Caractérisation de la deuxième structure conceptuelle centrée Métier : des stagiaires auteurs d'eux-mêmes ..... 270
1.4.2.1. Appui sur des représentations issues de savoirs pragmatiques ou pragmatisés sur la formation continue ..... 270
1.4.2.2. Stratégies attendues : Médiation et Facilitation ..... 270
Résumé du chapitre 1 ..... 271
***CHAPITRE 2 – DES PRATIQUES DE FORMATEURS-PAIRS, OBSTACLES OU LEVIERS POUR DE POSSIBLES TRANSFERTS : INTERPRÉTATIONS EN TERMES DE RECONNAISSANCE MUTUELLE ET DE GENÈSES INSTRUMENTALES ..... 274***
Introduction du chapitre 2 ..... 274
2.1. Des formateurs aux postures d'enseignants qui peinent à construire une crédibilité en recherchant une reconnaissance réciproque ..... 275
2.1.1. Être légitime par une construction hors la coactivité ..... 275
2.1.2. Être pair et avoir de la difficulté à se situer ..... 276
2.1.3. Mettre en œuvre des dispositifs sans tenir compte des effets sur les personnes ..... 278
2.1.4. Avoir des convictions didactiques/pédagogiques fortes et étayées : transmettre des « bonnes pratiques » ..... 281
2.1.5. Jouer le « eux » contre « moi », sans « nous » : des tensions peu évitables ..... 282
2.1.6. René s'engage comme pair en témoignant du métier et en proposant un étayage par le groupe 285
2.2. Des possibilités de genèses instrumentales différentes selon les structures conceptuelles 286
2.2.1. Centration Contenu et genèses instrumentales difficiles ..... 288
2.2.2. Centration Métier et genèses instrumentales possibles ..... 289
Résumé du chapitre 2 ..... 290
***CHAPITRE 3 – CHANGEMENT DES REPRÉSENTATIONS DU FORMATEUR-PAIR : INTERPRÉTATION EN TERMES DE GESTION DE LA DISSONANCE COGNITIVE ..... 292***

Introduction du chapitre 3 ..... 292
3.1. Dissonance cognitive latente pour les formateurs-pairs centrés Contenu ..... 293
3.1.1. Le formateur-pair dont les pratiques sont centrées Contenu se lance dans la formation sans DC mais dans le paradigme behavioriste ..... 293
3.1.2. Comment il se voit et se vit comme formateur lui-même enseignant : le syndrome du « bon prof » ..... 294
3.1.3. Un syndrome qui entre en DC lors de tensions en formation ..... 296
3.2. Dissonance cognitive évacuée pour le formateur-pair centré Métier ..... 298
Résumé du chapitre 3 ..... 301
***CONCLUSION DE LA PARTIE 4 – VERS UN BILAN DES ÉTUDES DE CAS ..... 302***
1. Des résultats obtenus au fond de l'action grâce à la conceptualisation et à la reconnaissance 302
1.1. L'hypothèse 1 est vérifiée : identification de deux types de pratiques de formateurs pairs, selon cinq paires de catégories ..... 302
1.2. Champ professionnel conceptuel de la formation continue : un premier pas pour le définir 303
1.3. Deux structures conceptuelles de la situation de formation, que nous nommons centrée Contenu et centrée Métier, précisées grâce aux deux cadres liés à la reconnaissance ..... 304
2. Discussion : trois cadres d'interprétation pour comprendre la centration Contenu ..... 305
2.1. La naissance des deux centrations des structures conceptuelles : les hypothèses 2 et 2bis sont vérifiées ..... 305
2.1.1. Une dissonance cognitive latente ..... 305
2.1.2. Des tensions qui naissent du paradigme behavioriste, induits par une mise en apprentissage de collègues sur les processus d'enseignement-apprentissage ..... 306
2.1.3. Des gestions différentes de la dissonance cognitive latente qui se manifeste lors des tensions induites par le paradigme behavioriste ou dans une formation de formateur ..... 307
2.2. Des effets induits provenant d'une reconnaissance réciproque qui ne se transforme pas en reconnaissance mutuelle ..... 307
2.3. Des effets induits par la présence ou non de certaines formes de médiation offertes par les dispositifs du formateur ..... 308
3. Conclusion des études de cas ..... 309
***PARTIE 5 – QUESTIONNAIRE : LA DIFFICULTÉ À SE SITUER MONTRE LA DISSONANCE ET PRÉCISE LES ÉTUDES DE CAS ..... 314***
***INTRODUCTION DE LA PARTIE 5 ..... 314***
***CHAPITRE 1 – UN QUESTIONNAIRE : MÉTHODES DE CONCEPTION, DE RECUEIL DES DONNÉES ET D'ANALYSE ..... 316***
1.1. Conception du questionnaire ..... 316
1.1.1. Une première partie sur les données personnelles générales ..... 317
1.1.2. Des items concernant les pratiques de formation en lien avec leur métier d'enseignant 317
1.1.3. Tests et décisions sur le questionnaire ..... 318
1.1.4. Finalisation ..... 319
1.1.4.1. Formulation des présentations ..... 319
1.1.4.2. Mots-clés de positionnement ..... 322
1.1.4.3. Vérification de la discrimination induite par les mots-clés retenus ..... 322
1.1.5. Terrain, population : recueil des données ..... 324
1.2. Méthode d'analyse des résultats ..... 324
1.2.1. Tris à plat par questions ou items puis par répondants ..... 324
1.2.2. Répartitions par catégories d'items, pour tous les répondants, intra et inter groupes Contenu et Métier ..... 325

***CHAPITRE 2 – PREMIERS RÉSULTATS : TRIS À PLAT ..... 328***
Introduction du chapitre 2 ..... 328
2.1. Informations générales et remarques de répondants ..... 328
2.1.1. Synthèse des résultats de la Partie 1, informations générales ..... 328
2.1.2. Premières analyses ..... 329
2.1.3. Remarques et commentaires écrits par des répondants ..... 330
2.2. Parties 2 et 3 du questionnaire : résultats par items ..... 331
2.2.1. Le lien avec le métier d'enseignant par item ..... 331
2.2.2. Les pratiques par item ..... 332
2.2.3. Analyses des extrêmes ..... 333
2.2.3.1. Les extrêmes les plus hauts ..... 333
2.2.3.2. Les extrêmes les plus bas ..... 334
2.2.3.3. Des résultats intrigants ..... 334
2.3. Parties 2 et 3 du questionnaire : résultats par répondants ..... 335
2.3.1. Résultats des scores Contenu pour tous les répondants ..... 335
2.3.1.1. Le lien de la centration Contenu avec le métier d'enseignant pour tous les répondants 336
2.3.1.2. Le lien de la centration Contenu avec les pratiques pour tous les répondants ..... 336
2.3.1.3. Le lien de la centration Contenu avec le métier d'enseignant et les pratiques pour tous les répondants ..... 337
2.3.2. Analyse : des résultats qui se confirment pour la centration Contenu ..... 337
2.4. Croisements intracentration selon les catégories d'items, pour tous les répondants ..... 338
2.4.1. Catégories de la centration Contenu ..... 338
2.4.2. Catégories de la centration Métier ..... 339
2.5. Croisement intercentrations des catégories d'items ..... 340
***CONCLUSION DE LA PARTIE 5 – DES COLLÈGUES MAIS PAS DES PAIRS ..... 342***
***CONCLUSION GÉNÉRALE – BILAN, LIMITES ET PERSPECTIVES ..... 344***
***1. BILAN ..... 344***
1.1. Un parcours doctoral en forme de balade au long cours ..... 344
1.2. Des apports épistémologiques ..... 347
1.2.1. Deux formes de noyau profond d'organisation de l'activité de formateurs-pairs et des concepts organisateurs communs à divers degrés ..... 347
1.2.2. La simultanéité, un concept essentiel de la reconnaissance mutuelle ..... 348
1.2.3. Deux manières de gérer la pression de la dissonance cognitive latente ..... 348
1.2.4. Quatre formes de médiation didactique professionnelle requises pour une évolution pérenne des pratiques enseignantes ..... 349
1.2.5. Pour répondre à la question de recherche, nous utilisons les résultats des études de cas complétés par l'élargissement au panel du questionnaire ..... 350
1.3. Des apports pragmatiques – Vers des pistes pour la formation des formateurs : éviter la tentation du behaviorisme ..... 353
1.3.1. Une solution en individuel : exemple du cheminement de Marie ..... 353
1.3.2. Une solution en collectif : faire autrement en mettant le métier au travail autour des trois mots-clés « médiation », « reconnaissance mutuelle » et « représentations » ..... 355
1.3.2.1. Mettre le métier au travail autour de problèmes rencontrés et d'adaptations vécues 356
1.3.2.2. Mettre le métier au travail autour des dilemmes ..... 358
1.3.2.3. Faire comprendre la situation de travail en travaillant sur les tâches critiques ..... 358
1.4. Des apports méthodologiques dans une démarche de didactique professionnelle ..... 359
1.4.1. Inscription de notre protocole de recherche dans une démarche de didactique professionnelle ..... 359
1.4.2. Des croisements de cadres d'analyse féconds ..... 361

***2. DES LIMITES.....362***
2.1. Fiabilité et validité de la recherche ..... 363
2.2. Des limites méthodologiques ..... 364
2.3. Des limites à l'impact de la recherche ..... 365
2.3.1. Un effet « Je fais déjà »..... 365
2.3.2. L'approche par les capabilités offre juste une possibilité ..... 365
***3. PERSPECTIVES DE CETTE RECHERCHE .....367***
3.1. Poursuivre le travail engagé ..... 367
3.1.1. Six focales pour analyser une pratique de formation continue d'enseignants ..... 367
3.1.2. Poursuivre et élargir l'enquête ..... - 370 -
3.2. Perspectives méthodologiques ..... - 371 -
***4. POUR FINIR … ..... - 372 -***
***BIBLIOGRAPHIE..... - 373 -***
Articles et ouvrages cités..... - 373 -
Rapports ..... - 386 -
Textes officiels ..... - 387 -
Sites consultés ..... - 387 -
Logiciels utilisés ..... - 388 -
***TABLE DES MATIÈRES ..... - 389 -***
***ANNEXES ..... - 1 -***
Annexe 1 : Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs ..... - 2 -
Annexe 2 : Tâches prescrites par le référentiel dans notre contexte (extraits) ..... - 4 -
Annexe 3 : L'environnement d'une action de formation (FCESD), la communauté des acteurs d'une FIL ..... - 5 -
Annexe 4 : Exemples de documents contractuels nous concernant ..... - 6 -
Annexe 4-1 : Exemple de lettre de mission de formateur académique ..... - 6 -
Annexe 4-2 : Convocation valant ordre de mission ..... - 7 -
Annexe 4-3 : Exemple de descriptif d'une formation proposée pour un PAF ..... - 8 -
Annexe 4-5 : Exemple de protocole de FIL et de proposition de formateur..... - 10 -
Annexe 4-6 : Exemple de nos propositions de formateur ..... - 14 -
Annexe 5 : Guides des entretiens..... - 15 -
Annexe 5-1 : Guide d'entretien EDE utilisé ..... - 15 -
Annexe 5-2 : Guide d'entretien EA-CDP Nathalie, en présence..... - 16 -
Annexe 5-3 : Diaporama support d'EA-CDP à distance, exemple Marie ..... - 17 -
Annexe 5-4 : Guide d'entretien EBD, Nathalie ..... - 19 -
Annexe 10 : Codages des RA dans tout le corpus, exemples et listes des éléments relevés .... - 20 -
Annexe 10-1 : Exemples de codages des RA par les DRR..... - 20 -
Annexe 10-2 : Liste des éléments relevés par DRR selon les variables (vision du formateur de ...) - 24 -
Annexe 10-3 : Liste des éléments relevés par ART ..... - 27 -
Annexe 15 : exemples d'éléments en lien avec le fait d'être enseignant, relevés dans les verbatims - corpus des formateurs centrés Contenu ..... - 29 -
Annexe 16 : Liste des occurrences des noms communs pour les quatre formateurs ..... - 36 -
Annexe 17 : Questionnaire envoyé aux formateurs du contexte ..... - 38 -
Annexe 18 : Courriels envoyés aux RAF..... - 44 -
Annexe 18-1 : Pour demander la transmission du questionnaire aux formateurs de l'académie - 44 -
Annexe 18-2 : Courriel de relance..... - 45 -
Annexe 19 : Traitement statistique des réponses concernant les informations générales..... - 46 -

Annexe 20 : Relevé de toutes les remarques faites par certains répondants après avoir répondu au questionnaire, classées par catégories..... - 50 -
Annexe 21 : Résultats des tests de cohérence interne questionnaire, logiciel Jamovi ..... - 55 -

# ANNEXES

**Les annexes 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13 et 14 ainsi que les réponses au questionnaire sont disponibles à des fins de recherches, sur demande :** amarie-sanchez@wanadoo.fr

Annexe 6 : Transcriptions des entretiens avec Nathalie
- *Annexe 6-1 : Transcription EDE Nathalie*
- *Annexe 6-2 : Transcription EA-CDP Nathalie*
- *Annexe 6-3 : Transcription EBD Nathalie*

Annexe 7 : Transcriptions des entretiens avec René
- *Annexe 7-1 : Transcription EDE René*
- *Annexe 7-2 : Transcription EA-CDP René*
- *Annexe 7-3 : Transcription EBD René*

Annexe 8 : Transcriptions des entretiens de Marie
- *Annexe 8-1 : Transcription EDE Marie*
- *Annexe 8-2 : Transcription EA-CDP Marie*
- *Annexe 8-3 : Transcription EBD Marie*

Annexe 9 : Transcriptions des entretiens d'Henri
- *Annexe 9-1 : Transcription EDE Henri*
- *Annexe 9-2 : Transcription EA-CDP Henri*
- *Annexe 9-3 : Transcription EBD d'Henri*

Annexe 11 : Résultats des analyses concernant Nathalie
- *Annexe 11-1 : Tableau chronologique reconstitué des actions*
- *Annexe 11-2 : Répartition des DRR et ART dans les RA, Nathalie*
- *Annexe 11-3 : Répartition des occurrences des pronoms, Nathalie*
- *Annexe 11-4 : Identification des trois ensembles de ses concepts, Nathalie*

Annexe 12 : Résultats des analyses concernant René
- *Annexe 12-1 : Tableau chronologique reconstitué des actions*
- *Annexe 12-2 : Répartition des DRR et ART dans les RA*
- *Annexe 12-3 : Répartition des occurrences des pronoms*
- *Annexe 12-4 : Identification des trois ensembles de ses concepts*

Annexe 13 : Résultats des analyses concernant Marie
- *Annexe 13-1 : Tableau chronologique reconstitué des actions*
- *Annexe 13-2 : Répartition des DRR et ART dans les RA*
- *Annexe 13-3 : Répartition des occurrences des pronoms*
- *Annexe 13-4 : Identification des trois ensembles de ses concepts*

Annexe 14 : Résultats des analyses concernant Henri
- *Annexe 14-1 : Tableau chronologique reconstitué des actions*
- *Annexe 14-2 : Répartition des DRR et ART dans les RA*
- *Annexe 14-3 : Répartition des occurrences des pronoms*
- *Annexe 14-4 : Identification des trois ensembles de ses concepts*

# Annexe 1 : Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs

*BO n°30 du 23 juillet 2015 ; annexe 1*

Ce référentiel s'appuie sur les travaux menés entre 2013 et 2014 dans le cadre de l'université d'été « former les formateurs » pilotée par la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco) en collaboration avec la Chaire Unesco « former les enseignants au 21e siècle » et l'Institut français de l'éducation (ifé).

Il a bénéficié du travail collaboratif d'ateliers et de sessions à distance qui ont réuni des enseignants formateurs et des inspecteurs des premier et second degrés, des responsables académiques de la formation ainsi que des formateurs et des enseignants chercheurs intervenant en ESPE.

Cette modalité d'élaboration a favorisé le croisement de regards et le dialogue entre des praticiens et des ingénieurs de la formation : la réflexion s'est attachée à cerner le cœur du métier du formateur d'enseignants et de personnels éducatifs : former à transmettre et à apprendre.

**La professionnalité du formateur et son éthique**

L'action de formation, selon la définition contenue dans la circulaire DGEFP n° 2011-26 du 15 novembre 2011 (fiche n° 1), consiste à « conduire un processus visant à une évolution des savoirs et des savoir-faire » du professionnel « à partir de ses connaissances, compétences, qualifications et besoins ».

La conduite de ce processus requiert de la part du formateur un engagement éthique qui se fonde doublement sur le respect de la personne en formation et sur l'éthique de la commande.

Le formateur doit se penser et se situer de manière autonome dans le cadre de la profession – définie par des normes, des règles, des valeurs – pour aider la personne en formation à se construire professionnellement en développant sa réflexion et sa liberté d'initiative.

**Les quatre domaines de compétences du formateur**

Les compétences professionnelles ont été regroupées en quatre domaines :

1. Penser - Concevoir - Élaborer
2. Mettre en œuvre - Animer
3. Accompagner l'individu et le collectif
4. Observer - Analyser - Évaluer

**Une sélection de ressources pour la formation**

Un ensemble de ressources pour le formateur a été élaboré en regard du référentiel : il s'agit de notions et de références organisées de manière à en favoriser la consultation. Cette sélection n'est en rien normative ou exhaustive ; elle entend servir la constitution d'une culture commune entre les formateurs. Sa mise en ligne sur Éduscol en favorisera l'accès et l'appropriation par chacun au gré de ses besoins et de ses curiosités pour l'accompagner dans son parcours de formateur.

Penser - Concevoir - Élaborer

**Connaître les fondamentaux de la formation professionnelle** : le vocabulaire commun, les acteurs et le contexte réglementaire ; les étapes et les types d'évaluation d'une action de formation ; les dispositifs et les formats de formation ; le rôle, les obligations et la posture du formateur ; les caractéristiques et les ressorts de la motivation de l'adulte apprenant.

**Identifier les conditions** qui favorisent l'efficacité d'une formation et une évolution chez les apprenants.

**Analyser la commande institutionnelle ainsi que les besoins et les attentes des apprenants** et savoir les mettre en tension ; prendre en compte la diversité des besoins dans la construction de l'offre de formation.

**Élaborer un programme de formation** : formuler un objectif de formation et des objectifs pédagogiques ; identifier les pré-requis ; choisir les méthodes d'évaluation ; élaborer une progression des apprentissages ; identifier les techniques d'animation possibles.

**Concevoir** le scénario et les ressources spécifiques pour une formation hybride ou à distance.

**Anticiper** les moyens logistiques, les outils et les supports nécessaires à la réalisation de l'action ; identifier les avantages et les inconvénients de ces supports.

**Élaborer des écrits professionnels** en lien avec les différents volets de l'activité de formation et construire des ressources pédagogiques.

Mettre en œuvre -Animer

**Introduire et conclure** une séquence de formation.

**Installer un environnement bienveillant et sécurisant** ; ne pas ignorer les répercussions émotionnelles de la formation chez les personnes en formation.

**Mettre en œuvre des modalités pédagogiques et des techniques d'animation** fondées sur la mise en action des apprenants : faire comprendre, faire dire, faire faire, faire collaborer.

**Accompagner les apprenants dans leur apprentissage** : partager les références théoriques, mettre des mots sur les situations et les ressentis, les dilemmes professionnels rencontrés en mobilisant différents langages et une pluralité de modèles explicatifs issus des savoirs de recherche.

**Gérer les phénomènes de groupe et d'individualité**.

**Gérer les spécificités** de l'animation et de l'accompagnement à distance.

**Co-animer** une formation et faire bénéficier les apprenants de la richesse d'une dualité de propositions.

Accompagner l'individu et le collectif

**Accompagner les individus et les équipes** dans la durée pour développer la confiance et le pouvoir d'agir, en facilitant les échanges en présence et à distance.

**Donner aux individus et aux équipes des outils pour agir** ; étayer leur analyse par des rétroactions fondées sur des traces prélevées dans leur activité.

**Suivre avec attention les expérimentations et les innovations** mises en œuvre en s'attachant aux modifications qu'elles induisent.

**Aider chacun à s'engager** dans un projet d'enseignement, de formation, de recherche-action ; soutenir et valoriser le développement des compétences dans une démarche de formation tout au long de la vie.

Observer-Analyser -Évaluer

**Observer et analyser** des éléments de pratique professionnelle pour conseiller et aider à réajuster les pratiques.

**Contribuer à l'évaluation d'un dispositif de formation** ; concevoir des critères et des indicateurs ainsi que des outils de recueil des données, analyser les résultats, ajuster les actions de formation en conséquence.

**s'efforcer de mesurer le transfert de la formation sur l'enseignement et l'action éducative** en faisant de la qualité des apprentissages des élèves un des critères d'efficacité des actions entreprises.

**Savoir accepter les remarques** ; prévoir l'évaluation de son action par les apprenants et pratiquer l'autoévaluation.

**Réfléchir entre pairs dans un groupe d'analyse de pratiques** : se distancier, modéliser son action, poursuivre son processus de questionnement et de formation.

Https://cache.media.eduscol.education.fr/file/30/30/3/perso4093_annexe1_452303.pdf

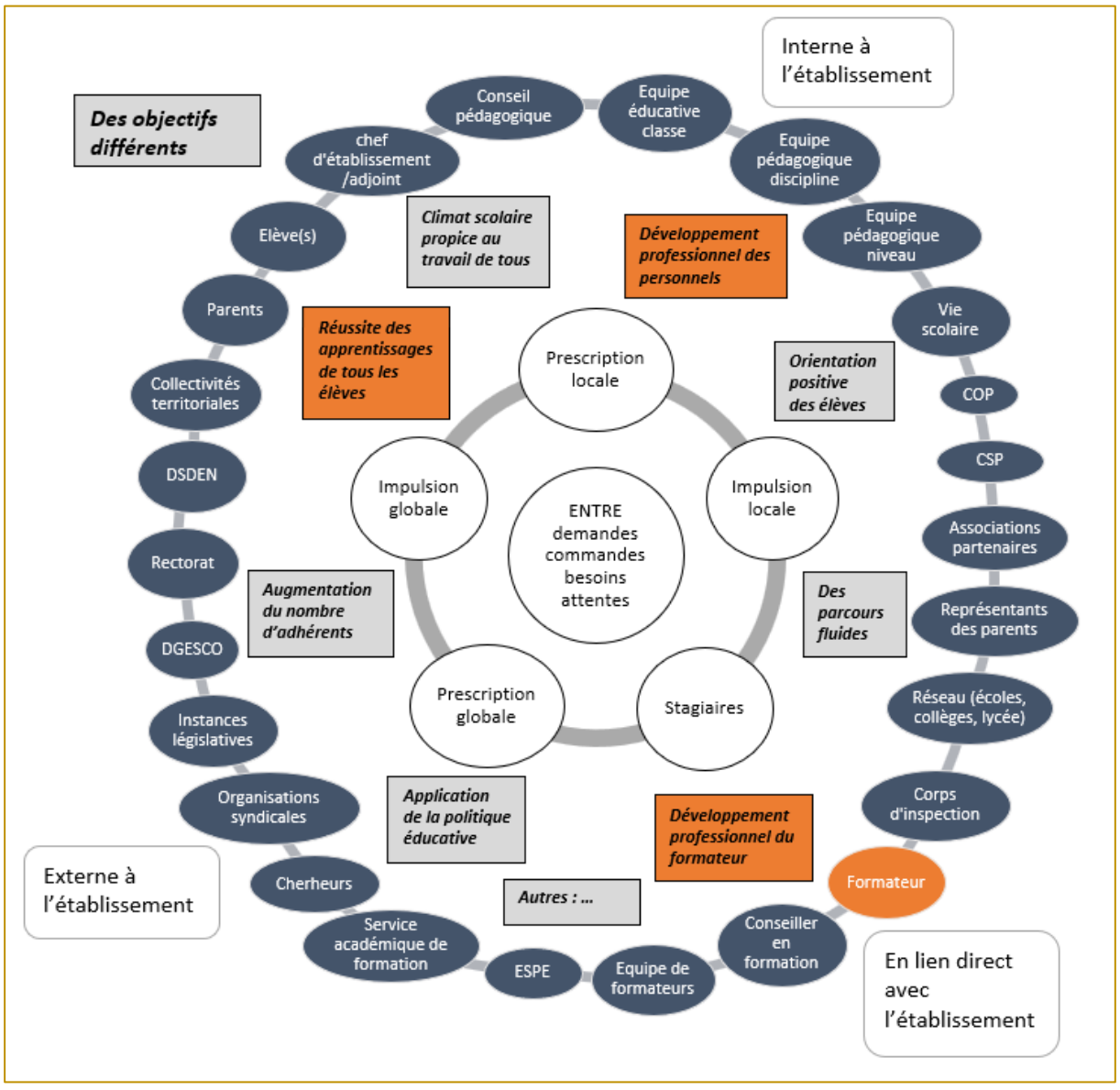
© Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

## Annexe 2 : Tâches prescrites par le référentiel dans notre contexte (extraits)

1. **Préparer en amont**
    a. **Concevoir** le déroulement
    b. **Prendre en compte** les conditions spécifiques du contexte
    c. **Anticiper** les moyens logistiques, les outils et les supports nécessaires à la réalisation de l'action
    d. **Préparer** l'espace et matériel sur place
2. **Introduire la formation**
    **a. Accueillir**
    **b. Prendre en main**
    **c. Se présenter**
    d. **Faire se présenter** les stagiaires
    e. **Installer** un environnement bienveillant et sécurisant
    f. **Présenter** le déroulement
3. **Animer**
    a. **Mettre en œuvre** les modalités pédagogiques et les techniques d'animation prévues. Mettre les stagiaires en action. Faciliter les échanges
    b. **Gérer** l'espace et le temps
    **c. Observer**
    d. **Gérer** les phénomènes de groupe et d'individualité
    **e. Intervenir**
    **f. Entrainer**
    g. **Soutenir** et valoriser
    h. **Partager** les références théoriques. Donner aux individus et aux équipes des outils pour agir
    i. **Mettre des mots** sur les situations et les ressentis, les dilemmes professionnels rencontrés. Mobiliser différents langages et une pluralité de modèles explicatifs issus des savoirs de recherches

## Annexe 3 : L'environnement d'une action de formation (FCESD), la communauté des acteurs d'une FIL

Schéma réalisé lors du cours de Philippe Bongrand, Master REDEF 2018-2019




- *Sur le cercle intérieur, les rôles de la mise en œuvre de la formation.*
- *Autour, satellites en places non fixes, les acteurs qui précisent et influencent le contexte de la formation par leurs interactions entre eux, selon leurs rôles.*
- *Entre les deux, les objectifs possibles de chacun*
- *L'ESPÉ se nomme maintenant l'INSPE*

# Annexe 4 : Exemples de documents contractuels nous concernant

## *Annexe 4-1 : Exemple de lettre de mission de formateur académique*

La Rectrice de l'Académie de Versailles
Chancelier des Universités

A «Mme. » Anne-Marie SANCHEZ»

Madame, Monsieur le Formateur Académique

**Objet : Missions de formateur académique en charge des formations à initiative locale**

*Extrait du décret n° 2015-884 du 20 juillet 2015*

*Sous l'autorité du recteur de l'académie, les formateurs académiques participent à la formation initiale des enseignants stagiaires et des conseillers principaux d'éducation stagiaires et des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement et de l'éducation dans les établissements d'enseignement supérieur en charge de leur formation.*

*Ils participent à l'animation du réseau des personnels enseignants du second degré désignés, par l'autorité académique, pour prendre en charge le tutorat des enseignants stagiaires et des étudiants se destinant au métier de l'enseignement.*

*Ils contribuent également à la formation continue des personnels enseignants du second degré.*

*Extrait de la circulaire n° 2016-148 du 18-10-2016 – Missions des formateurs premier et second degrés*

*Les formateurs doivent maîtriser les compétences professionnelles décrites dans le référentiel annexé aux circulaires n° 2015- 109 du 21 juillet 2015 et n° 2015-110 du 21 juillet 2015. Il est également attendu d'eux qu'ils poursuivent une démarche individuelle de formation dans les domaines qui relèvent de leur(s) champ(s) d'intervention.*

**Rectorat de Versailles**

**Délégation Académique à la FORmation, au développement professionnel et à l'innovation**

**DAFOR**
**7, rue Pierre Lescot**
**78017Versailles**

**Affaire suivie par :**
**Philippe Duvigneau**

**Hervé Devaine**

ce.dafor-lettresdemission@ac-versailles.fr

| | |
|---|---|
| **Nombre d'heures de décharge** | 1.5 |

En tant que formateur académique, vous exercez vos activités sous la responsabilité des corps d'inspection dans le cadre de la formation continuée et continue en lien avec l'ESPÉ.

Votre action s'inscrit dans les programmes et priorités nationales du référentiel de compétences des personnels d'enseignement et d'éducation sur les domaines transversal et disciplinaire.

Votre mission essentielle consiste à développer des formations de proximité auprès des équipes pédagogiques dans le cadre de l'établissement formateur. Il s'agit d'aider à la formalisation des demandes à initiatives locales et d'apporter des réponses dans le cadre d'un plan pluriannuel de formation décidé par l'établissement. L'objectif est d'apporter un suivi et un accompagnement des réseaux locaux de professeurs s'engageant dans des dynamiques de formation et d'auto formation.

Votre mission consiste aussi à :

- participer à la formation continuée et continue des personnels,
- animer et accompagner le réseau de formateurs académiques au niveau des bassins

Vous pourrez également renforcer au niveau académique un groupe de formateurs de formateurs en capacité de :

- participer au sein d'équipes pluri-professionnelles de l'ESPÉ à la formation de formateurs et d'intervenir dans les préparations au CAFFA et CAFIPEMF adossées aux MASTERS.

La DAFOR et l'inspecteur référent formation établissent les priorités de vos missions. En fin d'année scolaire, vous leur rendrez compte de vos activités et par leur intermédiaire à l'autorité académique. Votre rapport d'activité comportera des données quantitatives et qualitatives sur les actions de formation effectuées, vos souhaits d'évolution professionnelle, de diversification de vos missions et vos besoins en formation. Vous

l'enverrez à l'adresse ce.dafor-lettresdemission@ac-versailles.fr , en copie à l'inspecteur référent formation.

Vos missions de formateur vous sont confiées pour l'année scolaire en cours. Elles seront réexaminées et ajustées tous les ans.

A pris connaissance le..... Signature

*Annexe 4-2 : Convocation valant ordre de mission*

RÉGION ACADÉMIQUE
ÎLE-DE-FRANCE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE
MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION

Académie de Versailles
Direction d'Appui à la Formation
Des Personnels de l'Académie
3 boulevard de Lesseps
78017 VERSAILLES Cedex

Affaire suivie par : DESCHAMPS Sabrina
Tél : 01 30 83 46 41

**Le recteur de l'Académie de Versailles**

**à**

Mme SANCHEZ ANNE-MARIE
PROFESSEUR AGREGE HORS CLASSE
COLLEGE LE VILLAGE
90 RUE DE MONTFORT
78194 TRAPPES CEDEX

S/C de Madame/Monsieur le chef d'Etablissement
ou de service

Je vous invite à participer au stage suivant :

Dispositif : 17A0251533 - **FAIRE ÉVOLUER SES PRATIQUES D'ÉVALUATION**
**Module : 51880 - 1. (78) FAIRE ÉVOLUER SES PRATIQUES D'EVALUATION**

Type de convocation : CONVOCATION DE FORMATEUR VALANT ORDRE DE MISSION
Dates : du mardi 23 janvier 2018 à 09:00 au mardi 23 janvier 2018 à 11:30
Adresse : COLLEGE LE VILLAGE
90 RUE DE MONTFORT 78194 TRAPPES
Salle :
Distance :
Modalités de remboursement :
Convocation ouvrant droit à remboursement sous réserve de remplir les dispositions fixées par le décret 2006-781 du 3 juillet 2006

Type de convocation : CONVOCATION DE FORMATEUR VALANT ORDRE DE MISSION
Dates : du jeudi 15 mars 2018 à 09:00 au jeudi 15 mars 2018 à 15:00
Adresse : COLLEGE LE VILLAGE
90 RUE DE MONTFORT 78194 TRAPPES
Salle :
Distance :
Modalités de remboursement :
Convocation ouvrant droit à remboursement sous réserve de remplir les dispositions fixées par le décret 2006-781 du 3 juillet 2006

Type de convocation : CONVOCATION DE FORMATEUR VALANT ORDRE DE MISSION
Dates : du mardi 10 avril 2018 à 13:30 au mardi 10 avril 2018 à 16:00
Adresse : COLLEGE LE VILLAGE
90 RUE DE MONTFORT 78194 TRAPPES
Salle :
Distance :
Modalités de remboursement :
Convocation ouvrant droit à remboursement sous réserve de remplir les dispositions fixées par le décret 2006-781 du 3 juillet 2006

Commentaire :
Pour demander le remboursement des frais de déplacement, saisir le lien dans la barre de navigation :
http://acver.fr/formulaire-remboursement-frais

Cette présente lettre vaut ordre de mission.

Si demande de remboursement, joindre titre(s) de transport.

A Versailles, le 18/12/2017
Pour le recteur et par délégation

*Annexe 4-3 : Exemple de descriptif d'une formation proposée pour un PAF*

| | | |
|---|---|---|
| Créé le | | |
| Visualisation du dispositif proposé | | |
| Orientation | | DAF0 - PAF ENSEIGNANTS 2ND DEGRE |
| Libellé | | LA COMMUNICATION OUTIL DE PEDAGOGIE ET D'AUTORITE |
| Objectif de formation | | 24 - DEVELOPT DES QUALIFICATIONS OU ACQUIS. NVELLES |
| Description de l'objectif | | Axe 2 Objectif 1 : Favoriser l'engagement individuel et collectif. P 4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élève |
| Responsable de la proposition | | Mme SANCHEZ Anne-Marie<br>DAFPA<br>01..... |
| Organisme | | DAFPA GROUPE PEDAGOGIES ET APPRENTISSAGES |
| Nombre de modules prévus | | 1 |
| Architecture | | * |
| Type de plan | | S - FORMATION 2ND DEGRE |
| Code offreur | | |
| Dispositif proposé | | |
| Code du module | | |
| Libellé | | LA COMMUNICATION OUTIL DE PEDAGOGIE ET D'AUTORITE |
| Objectif pédagogique | | Améliorer ses capacités d'écoute d'observation d'analyse et de communication en situation professionnelle : s'assurer de comprendre et d'être bien compris ; développer des attitudes de respect et de compréhension réciproques ; créer des situations plus favorables aux apprentissages ; mieux appréhender les erreurs d'un élève en lui permettant d'évaluer ses propres acquis ; être capable de formuler des hypothèses de réponses ; améliorer ses attitudes et ses pratiques en les rendant plus professionnelles. |
| Description du contenu | | Pas de prérequis. Contenu : quelques principes théoriques favorables à une communication plus efficace : écoute, reformulation, empathie. Aide à la prise de conscience de ses propres attitudes et pratiques en situation de classe. Stratégies d'animation pour développer et maintenir l'attention d'un groupe. |
| Forme | | B - STAGE |
| Modalité | | L - PRESENTIEL |
| Description de la modalité | | 3 jours. Mise en œuvre de simulations professionnelles analysées collectivement ; entraînement à l'écoute et au questionnement ; échange de pratiques ; alternance entre réflexion collective et retour individuel. |

| | | |
|---|---|---|
| Type de module | | Obligatoire |
| Description du public cible | | Enseignants du second degré, CPE ; Candidature individuelle |
| Responsable pédagogique | | Mme SANCHEZ Anne-Marie<br>DAFPA<br>01..... |
| Durée en heures | | 18 |
| Nombre de groupes possibles | | 2 |
| Effectif par groupe | | 35 |
| Coût | | ?<br>36 heures<br>non |
| Conventionné | | ? |
| Nombre d'intervenants | | 2 |

*Annexe 4-5 : Exemple de protocole de FIL et de proposition de formateur*

Académie de Versailles

DAFPA Formation

PROTOCOLE D'ACCORD
pour les formations collectives
**2017-2018**

☐ ***avenant. Motif :***

## 1. IDENTIFICATION DE LA DEMANDE

| | | |
|---|---|---|
| Identifiant : ... | Code Paf : .....7 | Module : .... |
| **Intitulé** : Une équipe pour évaluer les acquis des élèves | | |
| ☐ Inter-établissements, bassin d'éducation | ☒ Action d'établissement | |
| Nombre d'établissements : 1 | Nombre d'inscrits : xxxxx | |

| | |
|---|---|
| Département : 78 | Bassin d'éducation : 78B |

Rédigé entre :

- **Le chef d'établissement ou le responsable coordinateur :**
  **.....**
- **Le conseiller en ingénierie formation de bassin :**
  **.....**

**Nom et adresse de l'établissement coordinateur :**

**.....**

Code RNE de l'établissement : 078.....

| **Autres établissements concernés** *(compléter si nécessaire par une feuille annexe)* | | |
|---|---|---|
| Nom des établissements | Commune | RNE |
| | | |

## 2. CAHIER DES CHARGES DE LA FORMATION

LA NÉGOCIATION

Les modalités de la formation ont été négociées le mardi XX XXX 2018 de 8h30 à 9h30 au collège XXX avec XX la Principale du collège et XX, formatrice

13 enseignants étaient présents et ont formulé leurs attentes en terme de formation sous ce thème

CONTEXTE DE LA DEMANDE

- ***Cadre et origine de la demande : historique, événements, circonstances***
- ***Lien avec le projet d'établissement ou de bassin***

La demande de formation sous l'intitulé « évaluer les acquis des élèves en équipe » est en réalité une demande de formation-accompagnement sur l'évolution des pratiques pédagogiques pour s'adapter à des profils d'élève de plus en plus hétérogènes.

Le collège a déposé, en parallèle, une demande de formation pour travailler en équipe autour des élèves à besoins éducatifs particuliers de la classe ULIS

Le collège amorce, cette année, un plan de formation locale pour les 2-3 prochaines années.

## LA DEMANDE – LES CONDITIONS DE RÉALISATION

- ***Les demandes exprimées, les objectifs attendus***
- ***Le cahier des charges du dispositif de formation souhaité***
- ***Les effets attendus***

**OBJECTIF GENERAL :**

- Travailler en équipe autour de la question de la différenciation pédagogique, d'une évaluation différenciée et adaptée aux élèves, dans le cadre du LSU.
- **Comment faire évoluer ses pratiques pédagogiques dans la classe, hors la classe, en équipe ?**

**LES CONSTATS FAITS LORS DE LA NEGOCIATION :**

- **La difficulté de mettre en place, efficacement, des cours adaptés, différenciés**
- **Comment gérer l'autonomie des élèves et leurs besoins de suivi et d'accompagnement ?**
- **Comment motiver-remotiver les élèves en difficultés ?**
- **Comment susciter l'intérêt et mettre les élèves au travail, sur la durée ?**
- **Comment rendre le temps de correction dynamiques et partie prenant du temps d'apprentissage ?**
- **Comment transférer les compétences acquises dans une discipline dans une autre ?**
- **Comment apprendre à apprendre ? comment donner du sens à ce qu'on apprend ?**
- **Comment évaluer positivement sans leurrer ? mettre en place une évaluation motivante et valorisante**
- **Comment formuler les consignes de travail ?**
- **Quels dispositifs mettre en place, au sein du collège, pour remédier les difficultés ? Tutorat ? Aides …**

**OBJECTIFS DE FORMATION :**

La formation est donc envisagée comme **un accompagnement à la réflexion collective** avec des apports pratiques et théoriques selon les besoins et des temps de production d'outils individuels ou en groupe. Mais l'essentiel viendra du groupe lui-même : échanges de pratiques et expérimentations en intersession. L'un des objectifs est de créer une dynamique permettant tant l'accueil de nouveaux collègues que l'implication dans le Conseil pédagogique.

**15h de formation (5 demi-journées de 3h) semblent nécessaires cette année pour entrer dans cette démarche qui se poursuivra l'an prochain :**

**J 1 :** Entrée en stage ; différencier autrement que par des travaux de niveaux différents

**J 2 :** Mémoriser à long terme

**J3** : Faire gagner en autonomie : la personnalisation des apprentissages

**J 4** Evaluer autrement 1

**J 5** Evaluer autrement 2 ; bilan-perspectives, aménagement des emplois du temps pour favoriser le travail en équipe

**Conditions pratiques** pour la salle de formation :

- Un vidéo projecteur et Internet
- Du paper board et un tableau blanc

Proposition de formation : joindre la proposition du formateur pressenti

Courriel du responsable de la formation : .....

## 3. CONTRAT DE RÉALISATION - Identifiant : .....

A la demande
- du chef d'établissement ou du responsable coordinateur mandaté par les établissements concernés
- et des stagiaires *(joindre la liste actualisée des stagiaires)*

PLANIFICATION DE LA FORMATION

| **Durée moyenne de la formation pour un stagiaire** : 15 h | | **Nombre de groupes*** : 1 |
|---|---|---|
| **dates** | **horaires** | **Lieux ET RNE** |
| ***Négociation : mardi 9 Janvier 2018*** | *8h-30-9h30* | *Collège XXXX* |
| *J 1 : mardi 6 Février 2018* | *8h30-11h30* | *« « « « « « « «* |
| *J2 : jeudi 8 mars 2018* | *13h10-16h10* | *« « « « « « « « «* |
| *J3 : mardi 20 mars 2018* | *13h10-16h10* | *« « « « « « « « « «* |
| *J4 : jeudi 24 mai 2018* | *8h30-11h30* | *« « « « « « « « « « «* |
| *J5 : jeudi 5 juillet 2018* | *13h30- 16h30* | *« « « « « « «* |
| ***PAS DE CONVOCATION = ORDRE DE MISSION INTERNE EDITE*** | | |

FORMATEURS

| **Nom, prénom** | **statut** discipline ou spécialité | **établissement** ou organisme | **Adresse mail formateurs** | Emargement à envoyer à |
|---|---|---|---|---|
| ..... | Enseignante, formatrice DAFPA | Collège YYYYY | ..... | ✹ |
| | | | | ☐ |
| ☒ *Formateur en HP* | ☐ *Voir annexe formateurs (en cas de co-intervention, dédoublements, …)* | | | |

BUDGET PRÉVISIONNEL

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Nombre d'heures de négociation | 2 | € | Nombre de déplacements | 6 |
| Nombre d'heures de formation | 15 | € | Nombre de repas | |
| Nombre d'heures en FOAD | | € | Autres frais (facture…) | € |

| GESTIONNAIRE | | 01.30.83. | @ac-versailles.fr |
|---|---|---|---|

RAPPELS
- Les candidats à la formation s'engagent à participer à la totalité des séances (sauf cas de force majeure)
- Les établissements se répartissent la charge de la fourniture du petit matériel et de la reprographie des documents de stage
- Ce contrat est valable pour l'action définie aux conditions ci-dessus, excluant toute prolongation non négociée et toute tacite reconduction

| Le chef d'établissement ou le responsable coordinateur | Le Conseiller formation bassin | Le responsable de la Dafpa 2 |
|---|---|---|
| le : | le : le 21 janvier 2 18 | le : |
| signature : | signature : **XXXX** | signature : |

*4/4 Dafpa – académie de Versailles*

*Annexe 4-6 : Exemple de nos propositions de formateur*

Anne-Marie Sanchez
Formatrice académique
DAFPA - Versailles

Collège XXXXX
XXXX (78)

**Stage « Une équipe pour évaluer les acquis des élèves »**
**Proposition de formation**

Le stage a été négocié le 9 janvier 2018 en présence d'une douzaine de professeurs. La question de départ se voulait autour de la remédiation et plus précisément, comment ne pas en avoir besoin. Après un temps de réflexion individuel, chacun a été amené à exposer ce qui lui pose problème selon cet axe.
Il est apparu que les questionnements tournent autour de la pédagogie différenciée et de sa mise en œuvre, de la motivation et l'engagement dans les tâches, de la mémorisation, de l'évaluation positive : **comment aider les élèves à gagner en autonomie pour que tous puissent progresser ?** Des pistes sont d'ores et déjà évoquées : le travail en équipe pour les professeurs, l'appui sur l'interdisciplinaire et le numérique en classe et hors la classe pour le travail personnel de l'élève, ce seront de fils rouge tout du long.
La formation est donc envisagée comme **un accompagnement à la réflexion collective** avec des apports pratiques et théoriques selon les besoins et des temps de production d'outils individuels ou en groupe. Mais l'essentiel viendra du groupe lui-même : échanges de pratiques et expérimentations en intersession. L'un des objectifs est de créer une dynamique permettant tant l'accueil de nouveaux collègues que l'implication dans le Conseil pédagogique.
Elle se déroulera sur quatre demi-journées, une cinquième étant prévue en juillet pour le bilan-perspective afin d'inscrire l'accompagnement dans la durée : **mardi 6 février matin** (8h30-11h30), **jeudi 8 mars après-midi** (13h10-16h10), **mardi 20 mars après-midi** (13h10-16h10), **jeudi 24 mai matin** (8h30-11h30) et **jeudi 5 juillet après-midi** (13h10-16h10, dernière heure en présence de Madame la Principale et de Madame Mainet-Maillard).
Merci de prévoir un TNI ainsi que du paperboard.

## Thèmes principaux abordés

**Mardi 6 février matin** (8h30-11h30),

- ⇨ Entrée en stage ; différencier autrement que par des travaux de niveaux différents

**Jeudi 8 mars après-midi** (13h10-16h10) *(à la place du jeudi 15 février)*

- ⇨ Mémoriser à long terme

**Mardi 20 mars après-midi** (13h10-16h10)

- ⇨ Faire gagner en autonomie : la personnalisation des apprentissages

**Jeudi 24 mai matin** (8h30-11h30)

- ⇨ Evaluer autrement 1

**Jeudi 5 juillet après-midi** (13h10-16h10)

- ⇨ Evaluer autrement 2 ; bilan-perspectives

A Bois d'Arcy, le 14/01/18,
***Anne-Marie Sanchez***

## Annexe 5 : Guides des entretiens

*Annexe 5-1 : Guide d'entretien EDE utilisé*

*je te propose d'évoquer un moment de pratique professionnelle où tu es entrée en relation avec le groupe de manière satisfaisante, tu prends tout ton temps*
*Je te propose de laisser venir ce qui revient de ce moment-là et de me dire où tu étais, comment ça se passait.*
*tu prends le temps de retrouver où tu es, le lieu, les stagiaires, comment ils sont disposés au moment où tu vas dire que …. Donc, tu es comment ?*

*et quand tu fais ça, qu'est-ce que tu fais ?*
- les prises d'information par des questions du type *"et quand tu (fais ça), qu'est-ce que tu perçois ?*
les buts en cours d'action, par des questions comme *"et quand tu fais ça, qu'est-ce que tu cherches ?"*
- les commentaires internes *"Et quand tu fais ça, qu'est-ce que tu te dis ?"*
- les savoirs en action *: "Et quand tu fais ça, qu'est-ce que tu sais déjà ?"*
- les valeurs impliquées par l'engagement dans une pratique professionnelle : *"Et quand tu fais ça, qu'est-ce qui est important pour toi ?"*
- *les messages structurants qui donnent sens à une pratique* : *"Et quand tu fais ça, qu'est-ce que tu crois par rapport à ça ?"*

*Annexe 5-2 : Guide d'entretien EA-CDP Nathalie, en présence*

**Entretien d'auto-confrontation visée de développement professionnel n°**

**Date :**

1. **Demande contexte formateur**
   - Femme/homme
   - Entre .... et .... ans
   - Expérience en formation :

2. **Rappel demande** EDE : *propose d'évoquer un moment de pratique professionnelle où tu es entrée en relation avec le groupe de stagiaires de manière satisfaisante de ton point de vue*
3. **Parole au formateur**

Découvertes ?

Ressentis ?

Moments spécifiques ?

Envie de préciser ?

Envie de faire un schéma ?

Autres ?

4. **Dans l'échange** :

A partir de la description de l'activité : le geste (dire, faire) + les éléments de sa conduite

⇨ Repérer les moments où il y a quelque chose de spécifique dans sa conduite : but ? et connaissances ?
   -

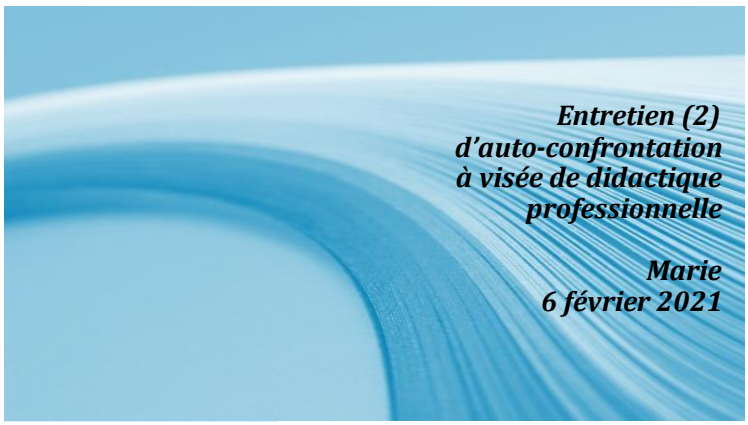
⇨ Proposer le schéma, demander de réagir

⇨ Questionner pour clarifier ce qu'il propose : entrer plus en profondeur sur les savoirs qu'il mobilise, sur ce qui organise l'action ; mettre à jour les invariants ; il y a de la conceptualisation dans les activités ; Ajuster les questions selon les réponses

⇨ Demander ce que lui retient pour la formation = concepts pragmatiques

⇨ Donner de l'épaisseur en demandant/donnant d'autres exemples

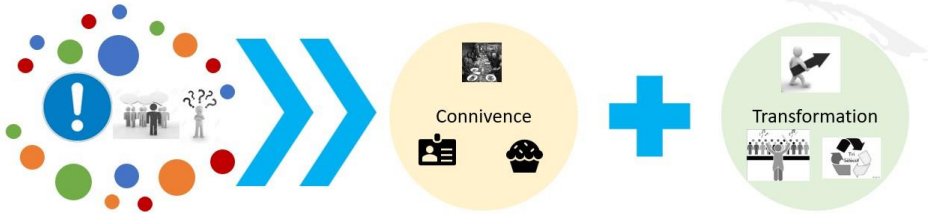
*Annexe 5-3 : Diaporama support d'EA-CDP à distance, exemple Marie*



## *Parole au chercheur*

- Des précisions
- Des questions

## *Schéma proposé*



*Annexe 5-4 : Guide d'entretien EBD, Nathalie*

*Thème : « Un moment de pratique professionnelle où le.a formateur.trice est entré.e en relation avec le groupe de stagiaires de manière satisfaisante de son point de vue »*

Objectif : identifier les effets du dispositif sur un potentiel développement professionnel. Recherche de trois types d'indices attestant d'un processus de développement en cours :

1. La place jouée par la réflexivité,
2. La capacité qu'a un sujet à « désinguliariser » une situation,
3. Sa capacité à réorganiser ses ressources quand il est confronté à une situation nouvelle.

Demandes : pas forcément dans le thème

- Réactions sur les deux premiers entretiens
- Gestion de moments critiques sur de nouvelles formations : recherche de généralisations et d'apprentissage en « je »

Questions possibles, à choisir selon le déroulement, selon les réponses aux demandes :

- Les entretiens t'ont-ils apporté des éléments de compréhension ? si oui lesquels ? as-tu le sentiment qu'ils t'ont servi ensuite ? comment pourrais-tu dire qu'ils t'ont servi ?
- As-tu retrouvé des situations telles que celles que tu as décrites dans les deux entretiens ? si oui, lesquelles ?
- Tu t'en es aperçu en cours d'action ou après ?
- qu'est-ce qui te permet de relier ces situations ? comment relie-tu ces situations ? quels liens fais-tu ?
- Peut-être que tu n'aurais pas agi comme cela autrement, qu'est-ce que ça t'as permis de faire ?
- As-tu le sentiment que les deux entretiens t'ont permis de gérer autrement ces situations ? si oui, comment ?

Ajout : Comparaison construction identité professionnelle enseignante / formatrice

## Annexe 10 : Codages des RA dans tout le corpus, exemples et listes des éléments relevés

*Annexe 10-1 : Exemples de codages des RA par les DRR*

Pour chacun des trois principes normatif et dans chaque colonne des dimension de la reconnaissance réciproque (DRR), la première ligne détaille le motif cherché pour autrui ou l'intention recherchée pour soi-même ; la deuxième ligne montre des exemples de visées des dispositifs proposés par le formateur ; les lignes suivantes montrent des placements d'une ou deux règles d'action (RA) pour chaque formateur. Le bilan placé à la suite décompte les points obtenus par chaque règle d'action considérée, en comptant le nombre d'apparitions dans la colonne. c'est ainsi que nous avons procédé pour chaque RA et chaque concept.

| | **DRR a**<br>*Reconnaitre autrui* | **DRR b**<br>*Faire reconnaitre autrui par les autres* | **DRR c**<br>*Faire reconnaitre les possibilités d'ajustement des pratiques* | **DRR d**<br>*Être reconnu par autrui* | **DRR e**<br>*Se reconnaitre* |
|---|---|---|---|---|---|
| **1. Confiance en soi : recherche de l'approbation de l'existence de chacun.** | | | | | |
| **Motifs ou intentions recherchés dans les RA** | Cherche à approuver l'existence d'autrui | Cherche à faire approuver l'existence d'autrui par les autres | Cherche à faire approuver l'existence de l'objet de l'activité de travail | Recherche l'approbation de son existence par autrui | Recherche l'approbation de son existence par lui-même |
| ***Lecture des RA***<br><br>En proposant et en mettant en œuvre des dispositifs permettant de : | Établir la relation<br>Prendre chacun en compte<br>Rassurer<br>Observer | Permettre les échanges<br>Organiser les interactions | Créer un espace-temps de formation<br>Mettre en scène le savoir<br>Faire avancer le stage | S'installer comme formateur<br>Se positionner comme leader | Assumer sa légitimité<br>Poser son rôle de formateur<br>Juger par rapport à soi |
| **Exemples codages RA de Nathalie verbatims** | | | *faire des temps sur l'écoute active etc. permet de mieux comprendre ce qu'est le tutorat* | | |
| | *poser ça et accepter de le faire c'est aussi reconnaitre la personne comme une personne singulière voilà donc pour moi c'est important* | | | | *poser ça et accepter de le faire c'est aussi reconnaitre la personne comme une personne singulière voilà donc pour moi c'est important* |
| **Exemple codages RA de René verbatims** | *accepter des remarques, ça renforce mon système et donc ça crédibilise la personne et moi, mon dispositif et puis tout le monde* | | | | *accepter des remarques, ça renforce mon système et donc ça crédibilise la personne et moi, mon dispositif et puis tout le monde* |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Exemple codages RA de Marie verbatims** | | | | *l'idée c'est que aujourd'hui on puisse travailler avec pas forcément des personnes qu'on connait et c'est l'idée de faire connaissance avec d'autres* | |
| **Exemple codages RA d'Henri verbatims** | | | *je sais qu'après il y aura d'autres questions comme quoi ils vont se les reposer ... il y aura ce temps là parce qu'il suffit pas que je l'enseigne pour qu'il ait appris ... mais c'est de limiter les différenciations que j'aurai à faire après ... en embarquant un maximum de personnes j'aurai moins à différencier à répéter* | | *je sais qu'après il y aura d'autres questions comme quoi ils vont se les reposer ... il y aura ce temps là parce qu'il suffit pas que je l'enseigne pour qu'il ait appris ... mais c'est de limiter les différenciations que j'aurai à faire après ... en embarquant un maximum de personnes j'aurai moins à différencier à répéter* |
| **2. Respect de soi : Droits et dignité de chacun par la compréhension des normes et des situations d'autrui** | | | | | |
| **Motifs ou intentions recherchés dans les RA** | Cherche à comprendre les normes et les situations d'autrui | Cherche à faire comprendre les normes et les situations d'autrui | Cherche à faire comprendre l'objet de l'activité de travail | Recherche la compréhension de ses normes et de ses situations par autrui | Recherche la compréhension de ses normes et de ses situations par lui-même |
| ***Lecture des RA***<br><br>En proposant et en mettant en œuvre des dispositifs permettant de : | Préserver l'intégrité et l'estime de soi de chacun<br>Intégrer le rapport de la personne avec son travail<br>Prendre en compte le contexte de chacun, son arrière-plan | Laisser de la place au groupe<br>Permettre des échanges constructifs et/ou sécurisés<br>Souder le collectif | Faciliter l'engagement dans les tâches proposées<br>Prendre en compte le contexte | Négocier les places, les jeux de pouvoir<br>Tenter de persuader /convaincre /influencer<br>Proposer des apports théoriques et concrets adaptés | Préserver son intégrité et son estime de soi<br>Prescrire et contrôler la sous-tâche par rapport à ses propres représentations<br>Imposer par rapport à ses croyances |
| **Exemples codages RA de Nathalie verbatims** | | | *faire des temps sur l'écoute active etc. permet de mieux comprendre ce qu'est le tutorat* | *faire des temps sur l'écoute active etc. permet de mieux comprendre ce qu'est le tutorat* | *faire des temps sur l'écoute active etc. permet de mieux comprendre ce qu'est le tutorat* |
| | *poser ça et accepter de le faire c'est aussi reconnaitre la personne comme une personne singulière voilà donc pour moi c'est important* | | | | *poser ça et accepter de le faire c'est aussi reconnaitre la personne comme une personne singulière voilà donc pour moi c'est important* |
| **Exemple codages RA de René verbatims** | *accepter des remarques, ça renforce mon système et donc ça crédibilise la personne et moi, mon dispositif et puis tout le monde* | *accepter des remarques, ça renforce mon système et donc ça crédibilise la personne et moi, mon dispositif et puis tout le monde* | *accepter des remarques, ça renforce mon système et donc ça crédibilise la personne et moi, mon dispositif et puis tout le monde* | | *accepter des remarques, ça renforce mon système et donc ça crédibilise la personne et moi, mon dispositif et puis tout le monde* |
| **Exemple codages RA de Marie verbatims** | | *l'idée c'est que aujourd'hui on puisse travailler avec pas* | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | *forcément des personnes qu'on connait et c'est l'idée de faire connaissance avec d'autres* | | | |
| **Exemple codages RA d'Henri verbatims** | | | | *je sais qu'après il y aura d'autres questions comme quoi ils vont se les reposer ... il y aura ce temps là parce qu'il suffit pas que je l'enseigne pour qu'il ait appris ... mais c'est de limiter les différenciations que j'aurai à faire après ... en embarquant un maximum de personnes j'aurai moins à différencier à répéter* | *je sais qu'après il y aura d'autres questions comme quoi ils vont se les reposer ... il y aura ce temps là parce qu'il suffit pas que je l'enseigne pour qu'il ait appris ... mais c'est de limiter les différenciations que j'aurai à faire après ... en embarquant un maximum de personnes j'aurai moins à différencier à répéter* |
| **3. Estime sociale : Considération de chacun selon la manière dont il sert la cause commune dans le respect des valeurs collectives** | | | | | |
| **Motifs ou intentions recherchés dans les RA** | Cherche à considérer chacun en lien avec ce qu'il apporte et les valeurs communes | Cherche à faire considérer autrui par les autres en lien avec ce qu'il apporte les valeurs communes | Cherche à faire considérer l'objet de l'activité de travail en lien avec ce qu'il apporte et les valeurs communes | Cherche à être considéré par autrui en lien avec ce qu'il apporte et les valeurs communes | Cherche à être considéré par lui-même en lien avec ce qu'il apporte et les valeurs communes |
| ***Lecture des RA***<br><br>En proposant et en mettant en œuvre des dispositifs permettant de **:** | Maintenir la relation<br>Mettre en valeur les apports de chacun | Faciliter la coopération entre eux<br>Mettre en valeur et faire mettre en valeur les apports de chacun dans la construction par le groupe | Faire des liens entre les expériences passées et nouvelles<br>Construire une culture commune<br>Édifier des idéaux communs | Ancrer un climat positif<br>Construire sa crédibilité<br>Gérer l'imprévu, les tensions | Se rassurer<br>Se sentir crédible |
| **Exemples codages RA de Nathalie verbatims** | | | | | *faire des temps sur l'écoute active etc. permet de mieux comprendre ce qu'est le tutorat* |
| | *poser ça et accepter de le faire c'est aussi reconnaitre la personne comme une personne singulière voilà donc pour moi c'est important* | | | | *poser ça et accepter de le faire c'est aussi reconnaitre la personne comme une personne singulière voilà donc pour moi c'est important* |
| **Exemple codages RA de René verbatims** | *accepter des remarques, ça renforce mon système et donc ça crédibilise la personne et moi, mon dispositif et puis tout le monde* | *accepter des remarques, ça renforce mon système et donc ça crédibilise la personne et moi, mon dispositif et puis tout le monde* | *accepter des remarques, ça renforce mon système et donc ça crédibilise la personne et moi, mon dispositif et puis tout le monde* | *accepter des remarques, ça renforce mon système et donc ça crédibilise la personne et moi, mon dispositif et puis tout le monde* | *accepter des remarques, ça renforce mon système et donc ça crédibilise la personne et moi, mon dispositif et puis tout le monde* |
| **Exemple codages RA de Marie verbatims** | *l'idée c'est que aujourd'hui on puisse travailler avec pas* | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | *forcément des personnes qu'on connait et c'est l'idée de faire connaissance avec d'autres* | | | | |
| **Exemple codages RA d'Henri verbatims** | | | | *je sais qu'après il y aura d'autres questions comme quoi ils vont se les reposer ... il y aura ce temps là parce qu'il suffit pas que je l'enseigne pour qu'il ait appris ... mais c'est de limiter les différenciations que j'aurai à faire après ... en embarquant un maximum de personnes j'aurai moins à différencier à répéter* | |
| **Bilan** | | | | | |
| *faire des temps sur l'écoute active etc. permet de mieux comprendre ce qu'est le tutorat* | | | *2* | *1* | *3* |
| *poser ça et accepter de le faire c'est aussi reconnaitre la personne comme une personne singulière voilà donc pour moi c'est important* | *3* | | | | *3* |
| *accepter des remarques, ça renforce mon système et donc ça crédibilise la personne et moi, mon dispositif et puis tout le monde* | *3* | *2* | *2* | *1* | *3* |
| *l'idée c'est que aujourd'hui on puisse travailler avec pas forcément des personnes qu'on connait et c'est l'idée de faire connaissance avec d'autres* | *1* | *1* | | *1* | |
| *je sais qu'après il y aura d'autres questions comme quoi ils vont se les reposer ... il y aura ce temps là parce qu'il suffit pas que je l'enseigne pour qu'il ait appris ... mais c'est de limiter les différenciations que j'aurai à faire après ... en embarquant un maximum de personnes j'aurai moins à différencier à répéter* | | | *1* | *2* | *2* |

*Annexe 10-2 : Liste des éléments relevés par DRR selon les variables (vision du formateur de …)*

| | **DRR a**<br>*Reconnaitre autrui* | **DRR b**<br>*Faire reconnaitre autrui par les autres* | **DRR c**<br>*Faire reconnaitre les possibilités d'ajustement des pratiques* | **DRR d**<br>*Être reconnu par autrui* | **DRR e**<br>*Se reconnaitre* |
|---|---|---|---|---|---|
| **La vision de la formation** | Viser l'apprentissage en pensant que chacun va se projeter<br>Viser le développement de la personne<br>Viser le développement professionnel en permettant à chacun de se projeter | Le groupe comme outil d'apprentissage<br>Le groupe comme collectif d'individus<br>Le groupe comme collectif de réflexion sur le travail | Priorité à la tâche à « enseigner » (didactique et/ou pédagogique)<br>Priorité à la personne, son expérience<br>Priorité au travail du professionnel en exercice | Priorité aux savoirs<br>Priorité au relationnel<br>Priorité à l'investissement dans le partage des expertises professionnelles | Rôle de metteur en scène des tâches : prescription et contrôle de la sous-tâche par rapport à ses propres représentations, ses valeurs et sa vision<br>Rôle de metteur en valeur d'autrui et de régulateur du groupe<br>Rôle de maïeuticien du travail réel et d'intermédiaire dans une construction collective |
| **La vision des stagiaires** | Un apprenant, comme un élève<br>A lui de s'emparer des apports<br>Attention à ne perdre personne<br>Une personne singulière<br>Un sujet dans une activité professionnelle<br>Expert de ses pratiques | Les autres comme témoins<br>Hétérogénéité à gérer<br>Une collection d'individus<br>Les autres comme possibilité de contribution au commun du travail : s'appuyer entre nous sur nos expériences partagées | Des besoins et attentes à faire dire<br>Des expériences à mettre en lien avec l'objet de formation<br>Un arrière-fond et des adaptations à faire sortir | « eux » : asymétrie des places<br>Ont besoin d'accompagnement | En posture d'enseignant vis-à-vis des stagiaires<br>Pas au-dessus d'eux, à leur niveau, comme collègue mais « eux »<br>Comme pair, « nous »<br>Derrière les dispositifs, comme organisateur des interactions |
| **L'objet de la formation** | Former, transformer, faire se déplacer<br>Transposition des apports dans ses pratiques<br>Le faire progresser en partant de son expérience<br>Renforcer l'estime de soi, le SEP<br>Lui permettre de trouver ses réponses en lien avec ses perspectives | Former le groupe comme appui au cheminement personnel<br>Former le groupe comme appui au cheminement collectif<br>Renforcer le SEC | Apprentissage de capacités professionnelles, « bonnes pratiques » pour le bien des élèves<br>Savoirs et outils non négociables<br>Cheminement de chacun vers des réponse à ses questions : que chacun trouve quelque chose pour lui<br>Cheminement collectif vers des réponses aux problématiques du métier | Décide pour eux<br>A des buts/projets pour eux<br>Sait<br>Négocie | Convaincre de ses propres convictions<br>Tendance à l'exhaustivité<br>Proposer un cadre contenant<br>Proposer un cadre adéquat |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Lui permettre de s'ajuster par rapport aux contextes des autres | | | | |
| **La mise en œuvre du déroulement** | Prise en compte des disciplines des stagiaires<br>Asymétrie forte<br>Comme des élèves<br>Instaure une grande distance<br>Met en défaut<br>Dramatise<br>Laisse peu de place<br>Refuse d'échanger sur le métier<br>Impose d'un cadre infantilisant ou rigide, ou manipulateur<br>Repère quelques prénoms<br>Prise en compte de leur expérience, de leur vécu<br>Considération portée à autrui en tant qu'être unique<br>Accueil dans un lieu neutre et/ou convivial<br>Souci d'appeler par le prénom<br>Confiance et intérêt porté à chacun<br>Tact et souci du lien<br>Droit à la parole pour chacun<br>Encouragements<br>Dédramatise<br>Laisse de la place à l'expression d'autrui, à la personnalité des gens qui arrivent<br>Donne le droit de choisir (y compris de ne pas faire)<br>Conditions de travail appropriées | Échanges proposés dans des dispositifs qui sont en fait des prétextes à l'apprentissage<br>Attention portée à ce que chacun trouve une place dans le groupe<br>Incitation au soutien mutuel<br>Incitation à la bienveillance et au bien-être de tous<br>Dévolution l'organisation de la salle au groupe<br>Régulation du groupe<br>Interactions entre pairs sur des tâches de type coopératif, en groupe restreint<br>Partage et mutualisation dans des échanges réflexifs<br>Cadre permettant une coordination de points de vue<br>Mise en débat des dispositifs (métacognition/analyse)<br>Feedbacks sur compétences professionnelles par les pairs et en tant que tel<br>Co-construction de l'espace<br>Co-évaluation de la formation<br>Recherche de compromis<br>Partir de l'expertise des uns et des autres pour aller un peu plus loin | Pédagogie par objectifs, résultats observables<br>Prescription et contrôle de la sous-tâche par rapport à l'objet de la tâche<br>Buts et sous-buts (considérés comme accessibles) fixés en amont sur des apports considérés comme indispensables<br>Apports imposés, explications, démonstration voire monstration<br>Scientisme : argumentation basée sur la « vérité » de la recherche<br>Entrainements à partir des apports<br>Isomorphies (comme avec les élèves) non mises en débat<br>Clarifications du vocabulaire commun<br>Gestion serrée du timing<br>Apport d'outils réutilisables tout de suite<br>Dispositifs basés sur leurs propres expériences et l'expérience des autres<br>Dispositifs donnant du sens à leur travail<br>Possibilité de choix éclairé sur les tâches à effectuer<br>Dispositifs basés sur le vécu en situation de travail et sur l'écart entre le travail réel et le prescrit<br>Construction collective de savoirs et de règles de travail<br>Autoproduction des savoirs | Position de sachant<br>Connivence avec certains<br>Installe les conditions de la relation de manière positive pour embarquer, voire déstabiliser<br>Installe un cadre suffisamment approprié pour permettre l'implication et la disponibilité pour les savoirs ensuite | Présence forte, place marquée<br>Peu d'implication personnelle<br>Généralise son propre fonctionnement, ses représentations et son propre contexte<br>Adopte une posture moralisatrice<br>Gestion seul de l'espace, du matériel<br>Maitrise du déroulement<br>Prescription et contrôle de la sous-tâche par rapport à ses propres conceptions<br>Plaisir de la rencontre<br>De personne à personne<br>Acceptation de chacun<br>Forte implication personnelle<br>Se mettre en scène<br>Prise en compte de ses propres émotions pour adapter le dispositif<br>Collaboration avec les stagiaires y compris dans la gestion du matériel<br>Implication dans les dispositifs en tant que pair<br>Prise de risque<br>S'effacer<br>A conscience de ses forces et faiblesses<br>Prend en compte son propre arrière-plan<br>Assure son SEP<br>A suffisamment confiance en soi<br>Beaucoup d'agilité en termes de savoirs en termes de savoir-faire et de savoir-être, en termes de perception et de sensibilité du public |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Prise en compte des perspectives de chacun<br>Dispositifs permettant l'expression de la souffrance au travail<br>Dispositifs permettant de montrer l'expertise et les adaptations de chacun<br>Interactions permettant la prise de risque<br>Intégration du rapport d'autrui à son activité professionnelle<br>Prise en compte des efforts, stratégies, difficultés, risques | | Dynamique de questionnements « non conçue à l'avance »<br>Stimulation de la prise de risque de l'engagement<br>Production de traces de l'activité de formation<br>Nourrir par la recherche dans un 2e temps | | |
| **La gestion de tensions** | Ignore ou minimise les contradictions<br>Se soucie de la face de l'autre<br>Etablit une relation privilégiée avec la personne<br>Cherche à comprendre<br>Réexplique<br>Cherche le compromis<br>Donne le droit de ne pas apprécier<br>Se soucie de la face de l'autre<br>Fait sortir l'arrière fond | Renvoie au groupe<br>Se soucie de la face d'autrui par rapport aux autres<br>Pose le problème collectivement | Renvoie à la vérité théorique, à d'autres formations<br>Donne le droit de ne pas faire<br>Relie l'arrière-fond à des problématiques professionnelles | Anticipe les tensions en formant des « groupies » | Se protège par positionnement en observateur, par satisfaction de besoins immédiats des stagiaires, par renvoi au groupe ou par fuite<br>Se soucie de sa face<br>Rapporte à elle, à lui<br>Empathie et congruence<br>Prend en compte ses propres émotions pour réagir et se contrôler<br>A suffisamment de connaissances et de compétences pour se décentrer et entendre la souffrance d'autrui |

*Annexe 10-3 : Liste des éléments relevés par ART*

Code T : tâche ; code A : autrui ; code S : soi

| | codes | Indices relevés |
|---|---|---|
| **Pilote** | PT | Dispositifs : pédagogie par objectifs, résultats observables<br>Buts et sous-buts fixés en amont sur des apprentissages de capacités professionnelles<br>Prescription et contrôle de la sous-tâche par rapport à l'objet de la tâche<br>Scientisme : argumentation basée sur la « vérité » de la recherche<br>Apports imposés, démonstration voire monstration<br>Tendance à l'exhaustivité<br>Entrainements à partir des apports<br>Contrôle fort du rythme de l'avancée<br>Maitrise du déroulement<br>Dispositifs prétextes |
| | PA | Isomorphies (comme avec les élèves)<br>Asymétrie forte des places<br>Échanges proposés dans des dispositifs prétextes à l'apprentissage<br>Refus d'échanges sur le métier<br>Poser un cadre responsabilisant<br>Feedbacks fréquents, axés sur la réussite de la tâche<br>Imposition d'un cadre infantilisant ou rigide, ou manipulateur<br>Référence à « comme les élèves » ou emploi de vocabulaire didactico-pédagogique |
| | PS | Prescription et contrôle de la sous-tâche par rapport à ses propres représentations<br>Gestion seul de l'espace, du matériel<br>Présence forte de sachant<br>Pas d'implication personnelle<br>Protection par positionnement en observateur, par satisfaction de besoins immédiats des stagiaires, par prise d'informations évaluatrices sur les stagiaires, tournées vers soi<br>Renvoi au groupe ou par fuite |
| **Facilitateur** | FT | Dispositifs basés sur leur propre expérience et l'expérience des autres<br>Informations et explications<br>Liberté de choix |
| | FA | Dispositifs intégrant le rapport de chacun à son activité et prenant en compte ses perspectives<br>Facilitation de l'engagement dans la tâche<br>Facilitation des échanges<br>Conditions de travail appropriées<br>Adaptation en fonction du contexte<br>Dispositifs donnant du sens à leur travail<br>Considération portée à autrui en tant qu'être unique<br>Prise d'informations sur les stagiaires sans évaluation, tournée vers eux<br>Confiance et intérêt porté à l'autre de la part de chacun<br>Droit à la parole pour chacun<br>Témoignage de l'existence de l'autre en tant que personne<br>Incitation au soutien mutuel<br>Régulation du groupe<br>Encouragements |
| | FS | Prise en compte de ses propres émotions pour adapter le dispositif ou réagir et se contrôler<br>Prise en compte de son propre arrière-plan, de son expérience<br>Plaisir de la rencontre<br>De personne à personne<br>Acceptation<br>Coopération avec les stagiaires sans se positionner comme le « sachant » |
| **Médiateur** | MT | Dispositifs basés sur le vécu en situation de travail<br>Dispositifs permettant l'expression des écarts entre travail prescrit et travail réel<br>Construction collective de règles de travail et de savoirs<br>Traces de ces constructions (évaluation formative)<br>Dispositifs tenant compte de la complexité, du dynamisme et de la systémie du travail<br>Prise en compte du contexte de travail |
| | MA | Mise en relief de l'expertise de chacun<br>Mise en relief des adaptations individuelles<br>Dispositifs permettant l'expression de la souffrance au travail |

| | | |
|---|---|---|
| | | Recherche et facilitation de la prise de risque des stagiaires<br>Recherche de compromis<br>Proposition d'un cadre d'adulte autonome<br>Prise en compte des efforts, stratégies, difficultés, risques, par les pairs et par soi en tant que pair<br>Discussions collectives autour des pratiques : collaboration, entraide, coopération entre eux |
| | MS | Implication dans les dispositifs en tant que pair<br>Bonne base arrière<br>S'effacer<br>Prendre le risque de faire autrement<br>Collaboration avec les stagiaires |

## Annexe 15 : exemples d'éléments en lien avec le fait d'être enseignant, relevés dans les verbatims - corpus des formateurs centrés Contenu

**Tournés vers lui-même :**

- se sentir légitime (Henri, Marie) ;

*ça me semble super important cette légitimité entre le formateur qui a encore des élèves et qui peut s'appuyer sur les travaux de recherche (Henri)*

- rendre légitime

*je sais pas mais moi je suis tellement prof prof / prof à construire les à construire les trucs à anticiper (Marie)*

- comprendre et se faire comprendre (Nathalie, Henri et Marie) ;

*Dans le sens où j'ai pas du tout envie de travailler dans le vide et que je me dis qu'il faut vraiment que j'arrive à leur ... à leur apporter quelque chose quoi J'ai l'impression que oui je leur ai apporté quelque chose Ben je leur apporte de la confiance ... de la compréhension ... parce qu'ils ont compris (Marie)*

- gérer les moments de tensions en les renvoyant au groupe (Henri) ;

*La dame elle ajoute rien ... j'ai l'adhésion de plusieurs collègues ... elle je ne sais pas si elle finira par rester sur sa position ... probablement mais j'en sais pas plus ... elle accepte de... vu que la majorité ... c'est toujours curieux dans ces y a des dynamiques qui se créent et j'ai créé une adhésion qui fait que bon si une personne pense différemment bon (Henri)*

- se protéger (Marie, Henri) ;

*et la formation des réformes que j'ai accompagné la réforme du collège waouh là j'ai eu pris des coups ... du coup euh c'est une façon pour moi de ... de poser des limites quelque part ... ben voilà là c'est le militant qui parle là c'est le représentant syndical là c'est euh ... là je m'appuie sur tel savoir et du coup mon opinion n'a pas d'importance à ce moment-là ; Je me protège et je développe chez eux l'esprit critique dans le sens où ben est-ce que c'est une opinion une connaissance mais enfin il faut distinguer ces mots-là connaissance opinion savoir croyance donc ça me permet de distinguer avec eux ces mots-là (Henri)*

*mais s'il est en retard la fois d'après c'est qu'il aura pas retenu de ses erreurs et qu'il est encore parti à pas d'heure alors que moi je me suis quand même levé à 4h30 du matin quoi donc voilà (Henri)*

*Ah oui des routines ... qui sécurisent un petit peu donc ... La façon d'accueillir les gens euh ... tu vois la météo des émotions des choses comme ça ... des outils que j'utilise à chaque fois qu'on fait une pause et qu'on revient des outils sur apprendre à apprendre ... apprendre à mémoriser donc des petites choses comme ça qui sont clés en main qui ont rien à voir avec le sujet qui créent un petit peu une dynamique ... et qui peuvent me rassurer ouais surtout elle me rassure dans le sens ou les stagiaires ils repartent avec quelque chose à réinvestir de suite même si c'était pas forcément dans le sujet étudié ... ça je le fais systématiquement parce que apprendre à apprendre je trouve qu'on le traite pas suffisamment ... Voilà c'est ces petits trucs là qui durent allez 10 minutes un quart d'heure dans la journée voilà c'est ce genre de petites choses-là ... des petites routines que j'aime bien ressortir ... Parce que je sais qu'elles ont des effets positifs et ça me rassure de ce côté-là (Henri)*

- proposer des apports concrets et testés en classe (Henri).

*il y a la légitimité que je l'ai testé avec mes élèves il y a même Canopé qu'est venu nous filmer ... donc je sais qu'à un moment donné je vais montrer des exemples de comment ça se fait ailleurs et que les collègues vont me dire mais toi dans ta classe ça se passe comment et c'est le moment que je vais choisir pour montrer les vidéos de Canopé (Henri)*

**Tournés vers la maitrise et contrôle :**

- installer un climat de confiance avec les collègues (Nathalie, Marie, Henri) ;

*poser le cadre ça permet de commencer à créer on va dire ce que moi j'appelle je sais pas si c'est le bon terme ce qu'au fond de moi j'appelle une culture commune du stage en fait ; et ça permet aussi de poser en quelque sorte des bornes et donc aussi de sécuriser ce stage parce que, pour que le stage se passe dans de bonnes conditions et avance et profite aux stagiaires, je me dis aussi qu'il faut que les gens se sentent en sécurité, qu'ils puissent aussi avoir une parole libre, qui sera accueillie par tous, et moi aussi évidemment, avec bienveillance en fait et donc tout cela va participer à créer, c'est ça, ce début on va dire de culture commune au sein du stage (Nathalie)*

*pas d'inquiétude nous c'est aussi ce qu'on fait quand on travaille (Marie)*

- éviter les controverses qui n'apportent rien (Henri, Marie) ;

*l'évaluation même si c'est pas un stage sur l'évaluation/ le questionnement va ressortir et je me ferai pas piéger ensuite dans l'évaluation parce que j'ouvre une porte mais je suis pas prêt à la franchir … mais je suis obligé d'ouvrir des portes là-dessus et quelque part de créer le besoin d'autres formations (Henri)*

*j'attends que ça soit la pagaille pour pouvoir leur montrer (Henri)*

- installer une connivence avec les (certains) collègues (Marie, Henri) ;

*développer quelque chose s'il n'y est pas s'il est réfractaire ça ne marche pas donc j'essaye de mettre tout le monde à l'aise ; cette connivence on est bien et ça va faire naître un certain désir une certaine envie (Marie)*

*c'est pour ça que pendant le repas c'est plus euh c'est plus le formateur et des collègues qui viennent se former ... et puis à côté y en a qui vont parler ben des enfants ... on va parler d'autre chose de notre vie (oui) et là y a des moments ... on est dans l'humain on n'est plus dans le contenu du stage (Henri)*

- Observer les participants (Nathalie, Marie, Henri) ;

*y a souvent des ... des... alors je sais pas si je vais dire préjugés ou des notions ou des idées qui ressortent suivant la discipline dans laquelle ils enseignent ... c'est-à-dire les profs de langues ont vraiment une perception de qu'est-ce que c'est le travail en équipe qui va peut-être être différente d'un prof de SVT ou de physique ou de technologie (mmm)... donc y a ça qui apparait souvent ... c'est que ... dans les échanges y a quand même le marqueur disciplinaire qui apparait (Henri)*

- Être attentif aux réactions ;

*c'est toujours une réaction que j'ai et dans la posture de refus des collègues c'est ça va pas marcher ... ou dans ma discipline ça pourra pas fonctionner (Henri)*

- Poser un cadre qui permette d'éviter au maximum ce qui n'est pas anticipé (Henri) ;

*y'a des moments de trous et des moments d'échange y'a un dialogue qui s'instaure y'a pas leur réponse à eux y'a que mon enchaînement de question ; on va dire je laisse un trou, allez je vais dire quelques secondes pour qu'ils se posent la question à eux-mêmes dans la façon dont je le pose je m'arrête ... je réponds à leur place ben déjà pour gagner du temps et puis pour éviter qu'il y ait un malaise ou un jugement qui s'installe ...*

*parce que si je commence à les laisser intervenir là-dessus on va y passer 1/4 d'heure (Henri)*

- prévoir le timing de manière assez précise (Nathalie, Marie, Henri) ;

*j'ai fait passer un message l'heure est importante donc ... jusque-là tous mes dispositifs étaient minutés... le quart d'heure du chamallow ... les 2 minutes où ils ont travaillés tout seul ... les dix minutes où ils ont travaillés en groupes ... c'était minuté minuté minuté (Henri)*

- respecter au mieux le timing prévu (Nathalie, Marie, Henri) ;

*puis à un moment donné je vois l'heure qui tourne et là je vais donc auprès de chacun pour dire nous allons si vous voulez bien nous allons commencer le stage (Nathalie)*

- faire avancer le groupe (Nathalie, Marie, Henri) ;

*ce qui est important pour moi à ce moment-là c'est que toutes ces personnes et donc ce stagiaire-là ce monsieur-là aussi, que toutes ces personnes en fait soient prêtes à avancer avec moi (Nathalie)*

- souvent faire « comme avec les élèves » (Nathalie, Marie, Henri)

*quand les gens sont dans leurs conversations ils entendent pas c'est comme les élèves en classe (Nathalie) ;*

*oui alors maintenant c'est très simple je fais comme avec les gosses je prends le temps de conclure (Marie)*

*je leur ai fait remarquer dans l'évaluation ben oui que c'était trop bruyant donc cette fois-ci on va distribuer des rôles ... il va y avoir un référent du temps un référent de la parole il va y avoir un référent de la trace écrite donc j'introduis des des rôles tels que je le ferais vivre à mes élèves ... parce que j'essaie ... ben là on est un peu en isomorphie ... je leur dis là vous allez vivre des dispositifs tels que vous pourrez ... parce qu'il faut bien amener du réel en formation (Henri)*

**Tournés vers une position de sachant :**

- Être un expert dans son champ d'exercice (Nathalie, Marie, Henri) ;

*je définis quels sont les objectifs et quelles sont les ressources euh que les/ que les élèves vont devoir réactiver c'est-à-dire que ... je je je dois préparer une nouvelle séquence je dois l'amorcer ... ... qu'est-ce que ... qu'est-ce que ... voilà... après si tu veux ça c'est incontournable ; en revanche ... après ... choisir des supports ... une problématique je dirais que c'est au même niveau ... et qu'on va basculer etc. mais d'abord on définit quelles sont les ressources et après on définit/ on prépare son évaluation ...parce que c'est l'évaluation qui va définir la manière dont on va enseigner et ça pour moi c'est le truc ... à faire comprendre ... et et ... à faire faire (Marie)*

- Montrer son expérience d'enseignant (Henri) ;

*allez je vais faire la leçon dans deux minutes ... je vous laisse deux minutes pour vous préparer à la leçon et je vais faire un moment de retour au calme ... de ben si y en a qui veulent se mettre sur la table et dormir un peu ... voilà donc je vais faire comme j'aurais fait avec mes élèves ... si je veux le maximum d'attention pendant un quart d'heure je leur dit voilà pendant un quart d'heure je veux le maximum de votre attention alors on fait une pause pour être disponible (Henri)*

*c'est ah ben c'est rythmé ça change régulièrement et c'est explicite puisque j'ai un feu vert un feu rouge et un feu orange avec un aimant que je déplace pour dire là vous travaillez tout seul là on a le droit de chuchoter et de travailler à plusieurs etc. ... et donc je réutilise les même outils qu'en classe et ça ça les marque et c'est important pour moi si je veux espérer et qu'ils puissent le réutiliser en classe ; Ben au moment du travail en groupe quand je leur ai dit sur les concepts travail en groupe travail en équipe sur les notions-clés ... je leur ai fait vivre tel je l'aurais fait vivre à mes élèves ... je leur ai donné des cartes de rôles ... et j'ai en plus donné ça ...pour dire bon ben alors vous avez ... là pendant 2 minutes tu travailles tout seul il est interdit c'est feu rouge il est interdit de parler avec d'autres élèves ... on doit être au calme ... du coup on a le devoir d'entretenir le calme pour les autres (Henri)*

*... et là pour moi c'est gagné ... j'ai créé le besoin de la leçon ... et c'est le moment que je vais choisir pour dire ok donc je vais vous expliquer tout ça on va se mettre au clair (Henri)*

- Apporter des réponses aux questions que les collègues se posent (Marie) ;

*moi l'idée c'était qu'ils arrivent ... qu'ils arrivent à s'emparer d'une démarche d'un processus de construction ... voilà ... c'est ça mon objectif (Marie*)

- Préparer une maquette (ou programme ou déroulé) détaillée selon les objectifs de la formation (Nathalie, Marie, Henri) ;

*là c'est pour moi c'est très rassurant parce que veut dire qu'ils ont eu connaissance, ils pouvaient s'ils voulaient revenir sur des éléments avant le stage et comme j'ai pas eu de retours je me dis qu'a priori on doit être dans les clous (Nathalie)*

*c'est la notion de temporalité ; il y a du coup cette 2nde formation au lieu de partir tout de suite des compétences etc. je vais faire réfléchir sur la planification ; on va d'abord partir de la planification dans le temps, enfin d'une organisation sur une séquence pour descendre et après on arrivera à la séance (Marie)*

*c'est là que je vais redonner du sens à pourquoi on est là qu'est-ce qu'on va faire ... que je vais présenter parce que l'avantage sur ces formations-là c'est qu'il y a eu un écrit avant qui disait les objectifs de la formation c'est ça ça et ça ... donc je peux rappeler les objectifs de la formation (Henri)*

- Choisir des supports efficients pour l'apport de connaissances (Nathalie, Marie, Henri) ;

*bah j'ai toujours une diapo où ... euh je retranscris (rires) ... des appréciations d'enseignants dans les bulletins mmm Mehdi doit apprendre à devenir plus attentif Mehdi doit se concentrer davantage en cours etc. etc. et puis moi après ... je dis je joue Mehdi tu vois je me tourne comme ça ben Madame je suis d'accord avec vous je comprends bien mais vous vous pouvez m'expliquer comment faire être plus attentif en cours vous pouvez m'expliquer ce que je peux faire pour être plus concentré ... et là ça interpelle les profs (Marie)*

*ces feuilles c'est le minimum que je veux qu'ils sachent en sortant et donc qu'ils en gardent une trace euh écrite parce que je leur dis à ce moment-là j'ai pas de diaporama il faut bien que/ ils auront cette feuille pour faire plus tard un moment de travail individuel sur cette feuille (Henri)*

- Essayer d'être le plus exhaustif possible au bénéfice des élèves (Nathalie, Marie, Henri) ;

*si on n'explicite pas aux stagiaires euh le principe de la démarche pfff ils vont faire mais ils prendront pas le recul quoi c'est comme quand on fait des jeux avec les élèves (Marie)*

*que j'ai dit des choses dont ils n'avaient pas forcément besoin ... ... j'ai expliqué des choses dans le cadre théorique qui étaient peut être trop ... trop pointues par rapport à leur niveau et surtout et surtout aussi peut être par rapport à leurs attentes (Marie)*

*sur ce quart d'heure je laisse assez libres et c'est les prochaines fois où je ferai un apport où je vais leur demander de pas faire deux choses à la fois ... je laisse c'est une façon aussi d'observer pour moi ... je vais voir que certaines prennent des notes d'autres pas du tout ... mais ceux qui prennent des notes est-ce qu'ils sont pas en train de louper ce que je dis ... (Henri)*

*ça avait rien à voir avec le sujet et par le principe d'isomorphie je fais avec eux comme j'aurais fait avec les élèves (Henri)*

- Mettre en question certaines de leurs pratiques afin qu'ils prennent conscience des effets de ces pratiques sur les élèves (Henri) ;

*c'est juste pour qu'ils prennent conscience et qu'effectivement déjà il s'est déjà joué des choses que c'est pareil dans une classe (Henri)*

*c'est parce que je pars de l'idée que comme ils se sont inscrits à cette formation sur la coopération ils ont peut-être l'intuition que le travail en groupe tout le monde va aimer ça ... et je veux qu'ils prennent conscience que c'est des choses qui peuvent ne pas correspondre à tous nos élèves et qu'il y a des élèves qui se vont se retrouver en difficulté ... et c'est là que très vite il y en a qui disent/ alors ben mince moi j'oblige tous mes élèves à travailler en groupe/ la première réponse c'est/ on oblige pas quelqu'un à travailler à plusieurs s'il ne le souhaite pas (Henri)*

*ceux qui sont arrivés en retard il y a toujours mon idée d'isomorphie c'est à dire d'influencer un peu la prochaine fois quand ils vont avoir un élève en retard dès le lendemain/ comment eux ils vont réagir avec leur élève et il y a aussi un préjugé de ma part qui est que/ des fois c'est le collègue qui se permet d'arriver en retard qui amène ces copies à corriger en formation qui va être le plus odieux avec ses élèves derrière/ donc je crois que j'ai un petit peu ce préjugé-là en tête et que j'ai envie de voilà de les questionner j'en dis pas plus mais je pense (Henri)*

- Observer les participants (Nathalie, Marie, Henri) ;

*J'observe pas ce qu'ils font mais j'observe leurs réactions ... j'en vois très bien en posture de refus ; j'ai fait je fais semblant de m'intéresser à leurs constructions de spaghettis alors que c'est qu'un prétexte moi je m'intéresse plutôt à l'interaction entre eux (Henri)*

- Apporter rapidement des connaissances issues de recherches et/ou des outils concrets (Nathalie, Marie, Henri) ;

*on n'a fait que leur poser des questions pour partir de leurs représentations initiales quand même () … et leur apporter dans un 2e temps … je dirais des repères pour les aider à avancer (Marie)*

*ok tu penses ça mais les travaux de recherches de telle personne montrent ça sinon on risque d'aller vers un conflit d'opinions et qui peut déboucher sur un conflit de personnes (Henri)*

*y a aussi le fait que de suite j'ai demandé qui avait déjà utilisé plickers ... et puis on a expliqué ce que c'était à quoi ça pouvait servir ... ça avait rien à voir avec le stage sur la coopération ...mais de suite j'ai donné un outil réutilisable dès le lendemain ... et là je sais que j'ai déjà capté l'admiration (Henri)*

*on est en début de formation ils ont des petites choses à réutiliser ça fait à peine 1h qu'on est ensemble et ils ont déjà des choses à réutiliser alors là l'objectif de la formation il est gagné pour moi (Henri)*

- Poser un cadre de confiance qui autorisera à créer une déstabilisation (Marie, Henri) ;

*ça me permet de voir assez vite quels sont les collègues qu'il va falloir que j'aille un petit peu chercher ... pour qui il va falloir que ... à qui il va falloir avoir une attention particulière pendant la formation ... qui vont être ... parce qu'il va falloir les déstabiliser (Henri)*

*je voudrais qu'il y ait une dynamique positive qu'on puisse se faire confiance parce que dans la formations ils viennent d'établissements différents donc il va falloir un petit peu aussi... je compte les déstabiliser donc si ... je commence à prendre la température donc voir qui vont être les leaders positifs sur lesquels je vais pouvoir m'appuyer ... qui va être un petit peu plus en retrait ou en difficultés (Henri)*

- Identifier les incompréhensions et/ou les erreurs en lien avec les apports (Marie, Henri, Nathalie)

*100% des gens qui sont là rentrent par notion ou par thème et appliquent toujours les anciens programmes (d'accord) ok ... et je sais que ça va être compliqué (Marie)*

*donc là j'ai recadré ... j'ai dit non j'ai expliqué pourquoi (Marie)*

*j'essaye de leur expliquer qu'il est important qu'on partage le même vocabulaire déjà d'accord c'est hyper important parce que le mot ...le mot déjà pour le cerveau ... je les reprends hein déjà ça c'est un truc que je fais tout le temps je les reprends oui ... Oui un truc que j'avais lu ..... et je reprends les profs très souvent quand ils se trompent quand … ils vont dire observables à la place de critères … ça c'est très souvent c'est la confusion qui est la plus fréquente quand on aborde le sujet sur l'évaluation enfin mais euh ... voilà quoi ... j'essaie vraiment d'expliquer (Marie)*

- Poser des questions pour que les collègues s'en posent (Marie, Henri).

*c'est euh 2 choses ... c'est leur poser des questions et faire en sorte qu'ils s'en posent ... Et susciter un questionnement chez eux ... ... ça pour moi c'est un levier fort alors effectivement c'est ça pour moi qui est le levier essentiel (Marie)*

**Tournés vers une position d'aidant :**

- Établir une relation avec les collègues (Nathalie, Marie) ;

*à l'accueil on leur donnait leur badge avec leur nom du coup ceux que je ne connaissais pas ben tout de suite le contact a pu s'établir parce qu'on s'appelait par nos prénoms et nous-même avec C. on avait un badge (Marie)*

*et très honnêtement ... moi j'ai besoin de ... franchement de de ouais ... d'un espèce de de voilà ... d'avoir une relation qui s'établit de communication de gens qui parlent ... même une communication non verbale mais là je sentais même pas de communication non-verbale (Marie)*

- Aider les collègues à se sentir plus efficaces (Marie, Henri) ;

*c'est comme quand on fait des jeux avec les élèves si y a pas de méta derrière si y a pas d'explicitation ils vont rester juste au niveau de ce qu'ils ont fait et non pas de ce qu'ils ont appris … là c'est la même chose avec les stagiaires finalement (Marie)*

- Accompagner les collègues réticents vers les objectifs de la formation (Nathalie, Marie, Henri) ;

*des gens qui mettent plus de temps, qui résistent tout simplement, j'en ai rencontré et c'est un autre défi quand on est formateur ; mais c'est intéressant aussi (Nathalie)*

*Aider quelqu'un à se déplacer … et toujours dans un objectif de la réussite des élèves … aider quelqu'un à se déplacer mais lui donner envie aussi de se déplacer (Marie)*

- Identifier les collègues qui rencontrent des difficultés (Marie, Henri) ;

*Quand je prépare la formation, je regarde bien la liste, je regarde qui je connais, qui je connais pas etc. Et puis de toute façon, j'ai toujours l'inspecteur aussi avant au téléphone. Et lui il a la liste aussi bien entendu et il me dit voilà machin attention, un peu des informations voilà et c'est comme ça que je sais qui est public désigné, pas désigné, éventuellement quelques difficultés (Marie)*

- Commencer par demander les attentes et besoins (Nathalie, Marie, Henri) ;

*Mais moi, je cherche à savoir, pour moi c'est très important, ce qu'ils attendent de la formation (Marie)*

- Ajuster le programme de formation selon les demandes et les attentes recueillies au début de la formation (Nathalie, Marie, Henri) ;

*là j'ai déjà préparé le powerpoint pour que je le mette en forme tu vois pour qu'il soit en fait j'ai mis plein de choses et je me dis qu'il faut que je saisissent uniquement ce dont ils auront besoin d'accord donc c'est vrai que j'aime bien avoir un peu tout sous la main tu vois et après tout je suis pas obligée de tout leur montrer (Marie)*

- Poser des consignes claires qui permettent d'identifier les erreurs et les réussites (Nathalie, Marie, Henri) ;

*donc là je passe la consigne qui est affichée euh j'ai affiché la consigne au vidéoprojecteur et j'ai même imprimé la consigne que j'ai mis sur les ilots et que je fournis et comme je demande à quelqu'un de reformuler cette consigne (Henri)*

- Proposer des temps où chacun pourra transposer les apports dans sa propre pratique (Nathalie, Marie, Henri) ;

*en fait je leur avais même demandé entre les deux journées c'est de prendre ce qu'ils font et de le classer sous forme de ressources (Marie)*

- Aider les collègues à transposer les apports dans leurs pratiques (Nathalie, Marie, Henri).

*et donc je les avais mis en trinômes avec une situation de tutorat suite au visionnage d'une petite vidéo où on voyait un élève qui posait souci etc. et donc on recevait l'élève ; le principe était le suivant : vous recevez l'élève quelques jours après ; donc l'un fait l'élève l'autre est le tuteur et le troisième est l'observateur (Nathalie)*

**Tournés vers des buts et/ou projets pour eux, qu'il leur assigne :**

- Avoir des objectifs pour eux

*j'ai vraiment voulu qu'ils comprennent qu'ils étaient pleins de ressources et que tout ce qu'ils faisaient c'était pas du tout à jeter à la poubelle (d'accord) et ça devait se mettre autrement (Marie)*

*moi l'idée c'était qu'ils arrivent ... qu'ils arrivent à s'emparer d'une démarche d'un processus de construction ... voilà ... c'est ça mon objectif (Marie)*

*je leur dis que le travail que je leur demande de faire ... les tableaux en amont etc. ... il faut le faire ... c'est pour soi ... c'est pour pouvoir construire ensuite ses propres cours ses propres séquences .. (Marie)*

- Didactiser les savoirs concernés selon les objectifs prédéfinis (Nathalie, Marie, Henri) ;

- Mettre en question certaines de leurs pratiques afin qu'ils prennent conscience des effets de ces pratiques sur les élèves (Henri) ;

*c'est juste pour qu'ils prennent conscience et qu'effectivement déjà il s'est déjà joué des choses que c'est pareil dans une classe (Henri)*

*c'est parce que je pars de l'idée que comme ils se sont inscrits à cette formation sur la coopération ils ont peut-être l'intuition que le travail en groupe tout le monde va aimer ça ... et je veux qu'ils prennent conscience que c'est des choses qui peuvent ne pas correspondre à tous nos élèves et qu'il y a des élèves qui se vont se retrouver en difficulté ... et c'est là que très vite il y en a qui disent/ alors ben mince moi j'oblige tous mes élèves à travailler en groupe/ la première réponse c'est/ on oblige pas quelqu'un à travailler à plusieurs s'il ne le souhaite pas (Henri)*

*ceux qui sont arrivés en retard il y a toujours mon idée d'isomorphie c'est à dire d'influencer un peu la prochaine fois quand ils vont avoir un élève en retard dès le lendemain/ comment eux ils vont réagir avec leur élève et il y a aussi un préjugé de ma part qui est que/ des fois c'est le collègue qui se permet d'arriver en retard qui amène ces copies à corriger en formation qui va être le plus odieux avec ses élèves derrière/ donc je crois que j'ai un petit peu ce préjugé-là en tête et que j'ai envie de voilà de les questionner j'en dis pas plus mais je pense (Henri)*

- Commencer en indiquant le programme de la formation (Nathalie, Marie, Henri) ;

*c'est la notion de temporalité ; il y a du coup cette 2nde formation au lieu de partir tout de suite des compétences etc. je vais faire réfléchir sur la planification ; on va d'abord partir de la planification dans le temps, enfin d'une organisation sur une séquence pour descendre et après on arrivera à la séance (Marie)*

*c'est là que je vais redonner du sens à pourquoi on est là qu'est-ce qu'on va faire ... que je vais présenter parce que l'avantage sur ces formations-là c'est qu'il y a eu un écrit avant qui disait les objectifs de la formation c'est ça ça et ça ... donc je peux rappeler les objectifs de la formation (Henri)*

- Poser des questions pour que les collègues s'en posent (Marie, Henri) :

*il faut que même les questions qu'on leur pose suscitent ensuite un questionnement chez eux et 2e chose le levier c'est qu'en fait pour moi le levier qu'est très fort c'est qu'en fait ils arrivent en fait ce qui est très très dur pour beaucoup à porter un regard à porter une analyse sur leur pratique c'est un levier pour que ils avancent (Marie)*

## Annexe 16 : Liste des occurrences des noms communs pour les quatre formateurs

| | NATHALIE | | | RENÉ | | | MARIE | | | HENRI | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *EDE* | *EACDP* | *EBD* | *EDE* | *EACDP* | *EBD* | *EDE* | *EACDP* | *EBD* | *EDE* | *EACDP* | *EBD* |
| *29* | | | | *questions* | | | | | | | | |
| *27* | | | | *question* | | | | | | | | |
| *26* | | | | | | | *ressources* | | | | | |
| 20 | | | | *réponse* | | | | | | *travail* | | |
| 19 | | | | | | | | | | | | *travail* |
| 18 | | | | *rôles* | | *exemple* | | | | *questions* | | |
| 17 | | *histoire* | | | | | *ressources* | | | | | |
| 16 | | | | *exemple* | | | | | *questions* | | | |
| *15* | | | | *connaissances*<br>*rôle* | | | | | | | *activité* | |
| 13 | | | | | | *savoirs* | *questions* | | | | | |
| *12* | *problème* | | | *dispositif*<br>*activité*<br>*pratique* | *exemple* | | | | | | *question* | *dispositif* |
| 11 | | | | | | *question* | | *questions* | | *question*<br>*objectifs* | *apport* | |
| *10* | | | *route* | | | | *construction*<br>*question* | *question* | *objectif* | | *exemple* | |
| *9* | *rôle* | | | *rôle*<br>*rôle*<br>*expertise*<br>*questionne-ment* | | | *séquences* | | | | *évaluation* | *raisons* |
| *8* | | | | *travail* | *espace* | | *processus* | | *repères* | *consigne* | *isomorphie*<br>*questions*<br>*conflit* | *besoins*<br>*questions* |
| *7* | *rôles* | | | *construction*<br>*espace*<br>*histoire* | *cadencement* | *besoin* | *attentes*<br>*envie* | | *travail* | *besoin* | *connaissances*<br>*outils*<br>*apports*<br>*outil* | *connaissances* |
| *6* | *histoire*<br>*route* | *activité*<br>*terme* | *entretiens*<br>*conscience*<br>*histoire* | *droit*<br>*savoirs*<br>*interrogations*<br>*activités* | *savoir*<br>*connaissances*<br>*pratique*<br>*ressenti* | *termes* | | | *situation*<br>*exemples*<br>*question* | *activité*<br>*travaux* | *vécu* | |
| *5* | *éléments*<br>*jeu*<br>*proposition*<br>*besoin* | *gestes*<br>*exemple*<br>*partage* | | *mots*<br>*compétences*<br>*expert*<br>*connaissance*<br>*échanges* | *dispositif*<br>*relations* | *machinerie*<br>*pratique*<br>*notion* | *terme*<br>*séquence*<br>*relation*<br>*compétences*<br>*outils* | *critères*<br>*besoin*<br>*ressources*<br>*construction*<br>*jeu* | *objectifs*<br>*envie*<br>*étape*<br>*analyse* | *collectif*<br>*exemple*<br>*jeu*<br>*opinion*<br>*pagaille* | *réponse*<br>*conception*<br>*conscience*<br>*savoir*<br>*réflexion* | *exemple*<br>*rôles*<br>*envie* |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | *forme*<br>*discours* | | | *synthèse*<br>*besoin* | | | *raison*<br>*apports*<br>*dispositif*<br>*outil* | | |
| *4* | *jeux*<br>*question*<br>*biais*<br>*écho*<br>*raisons* | *conscience* | | *informations*<br>*référence*<br>*experts*<br>*pôles*<br>*évaluation*<br>*traces*<br>*vécu* | *rôles*<br>*atelier*<br>*travail*<br>*construction*<br>*éléments*<br>*analyse*<br>*sas*<br>*besoin*<br>*gestes* | *dispositif*<br>*levier*<br>*éléments*<br>*texte*<br>*chercheurs* | *ressource*<br>*problème* | *pratique*<br>*terme*<br>*synthèse*<br>*conclusion*<br>*processus*<br>*séquence* | *questionne-*<br>*ment*<br>*réflexion*<br>*science*<br>*jeu*<br>*réponses* | *outils*<br>*mots*<br>*feu*<br>*leçon*<br>*informations*<br>*connaissance*<br>*vécu*<br>*dispositifs*<br>*débriefing*<br>*dynamique* | *feu*<br>*objectif*<br>*raison*<br>*exemples*<br>*chemins*<br>*sécurité*<br>*chemin*<br>*risque* | *dynamique*<br>*outils*<br>*collectif*<br>*information*<br>*conscience*<br>*objectif*<br>*relation*<br>*connaissance* |
| *3* | *vidéo*<br>*activité*<br>*questions*<br>*vécu*<br>*terme*<br>*savoir* | *objectif*<br>*relation* | *exercice*<br>*objectif*<br>*envie*<br>*consignes*<br>*solution*<br>*question*<br>*compétences* | *dispositifs*<br>*présentation*<br>*réflexion*<br>*consigne*<br>*engagement*<br>*ateliers*<br>*réponses*<br>*relation*<br>*infos*<br>*terme* | *activité*<br>*plan*<br>*organisation*<br>*conception*<br>*raison*<br>*conscience*<br>*discours*<br>*cerveau*<br>*expérience*<br>*cadence*<br>*expert*<br>*outil*<br>*vécu*<br>*explicitation* | *connaissances*<br>*pédagogie*<br>*compétences*<br>*dispositifs*<br>*marche*<br>*question*<br>*vécu*<br>*cadre*<br>*travail* | *projet*<br>*production*<br>*travail*<br>*fiches*<br>*attente*<br>*supports* | *mot*<br>*cerveau*<br>*atelier*<br>*planification*<br>*expérience*<br>*sciences*<br>*projets*<br>*relation* | *isomorphisme*<br>*construction*<br>*apport*<br>*séquences*<br>*synthèse*<br>*réaction* | *recherches*<br>*situation*<br>*contexte*<br>témoignage<br>évaluation<br>entraide<br>savoir<br>rôles<br>objectifs<br>machine | *réponses*<br>*principe*<br>*objectifs*<br>*escale*<br>*dispositif*<br>*questionne-*<br>*ment*<br>*pagaille*<br>*problème*<br>*biais*<br>*échiquier*<br>*bateau* | *question*<br>*isomorphie*<br>*feu*<br>*projet*<br>*mot*<br>*pagaille*<br>*jeux*<br>*dispositifs*<br>*objectifs*<br>*ressources*<br>*problème*<br>*socle*<br>*savoirs*<br>*information*<br>*échanges*<br>*exemples* |

# Annexe 17 : Questionnaire envoyé aux formateurs du contexte

*Lien Google forms :* https://forms.gle/oPWkzWJBhJUCnC2E9

**PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE**

**Ce questionnaire concerne les formateurs d'enseignants du second degré en formation continue qui sont encore enseignants.**

Je m'appelle Anne-Marie Cloet-Sanchez, professeure agrégée de mathématiques et, après avoir eu des missions de formation pendant une vingtaine d'années, je suis actuellement en 3e année de doctorat. J'ai besoin, pour terminer celui-ci, de valider mes recherches qui portent sur les pratiques des formateurs en formation continue d'enseignants du second degré. L'objectif de ce questionnaire est donc de mieux comprendre les pratiques/stratégies de formation. Par ailleurs, ce travail débouchera sans doute sur des propositions de pistes pour améliorer la formation des formateurs.

Les réponses seront traitées de façon **non identifiable et confidentielle**.

J'espère que vous répondrez à toutes les questions, en veillant à respecter toutes les consignes **afin que votre participation puisse être prise en compte dans le logiciel de traitement** et en répondant de **votre point de vue.** D'ores et déjà, merci pour vos réponses !

Ce questionnaire est en trois parties. La première concerne des informations générales de votre parcours de formateur. Elle vous prendra environ cinq minutes.

La deuxième et la troisième sont deux questionnaires dans lesquels vous aurez à trier des propositions selon l'importance que vous leur donnez dans vos pratiques de formation. les deux vous prendront une vingtaine de minutes en tout mais votre version de ce test vous permet de vous arrêter et de terminer plus tard.

Nous commençons par les informations générales.

**PREMIÈRE PARTIE : INFORMATIONS GÉNÉRALES**

Merci de cocher la case qui vous correspond (en règle générale une seule case à cocher sauf avis contraire) ou de compléter lorsque c'est indiqué.

**1. J'enseigne depuis**

☐ Moins de 10 ans

☐ Entre 10 et 15 ans

☐ Entre 15 et 20 ans

☐ Entre 20 et 25 ans

☐ Entre 25 et 30 ans

☐ Plus de 30 ans

**2. J'enseigne principalement**

☐ En collège

☐ En LGT

☐ En LP

☐ Autre : .....

**3. Compléter :** La matière que j'enseigne est principalement .....

**4. Compléter :** J'exerce la fonction de formateur.trice dans l'académie de .....

**5. Je suis titulaire du CAFFA**

☐ Oui

☐ Non

☐ Je suis en train de le passer

**6. J'ai des missions de FORMATION CONTINUE depuis**

☐ Moins de 2 ans

☐ Entre 2 et 5 ans

☐ Entre 5 et 10 ans

☐ Entre 10 et 15 ans

☐ Entre 15 et 20 ans

☐ Plus de 20 ans

**7. Les missions de FORMATION CONTINUE que j'exerce portent** (vous pouvez cocher plusieurs cases)

☐ Exclusivement sur le numérique

☐ Sur la didactique de ma discipline d'enseignement

☐ Sur des thèmes transversaux pour des enseignants de ma discipline

☐ Sur des thèmes transversaux pour des enseignants non nécessairement de ma discipline

☐ Autre : .....

**7a. Dans les cas de thèmes transversaux, j'indique mes thèmes de prédilection** :

……

**8. Je fais partie d'au moins un groupe organisé de formateurs (avec un coordonnateur ou un référent)**

☐ Oui

☐ Non

☐ Autre : .....

**9. Je bénéficie ou j'ai bénéficié de demi-journée(s) de formation spécifique à ces missions de formation**

☐ Oui

☐ Non

**9a. Si oui, elles portent ou portaient sur** (vous pouvez cocher plusieurs cases)

☐ L'utilisation d'outils numériques

☐ Des thématiques disciplinaires académiques

☐ Des thématiques didactiques

☐ Des thématiques pédagogiques

☐ L'ingénierie de formation à partir de « commande – demande – attentes – besoins »

☐ La construction de maquette-type sur un thème donné

☐ Le métier d'enseignant

☐ La formation des adultes

**9b. Si oui, elles étaient majoritairement organisées sous la forme de** (une seule case)

☐ Conférence-débat

☐ Conférence puis ateliers

☐ Demi-journée(s) d'échanges et de réflexion à partir de lecture d'articles

☐ Demi-journée(s) d'échanges et de réflexion à partir d'apports théoriques et/ou concrets

☐ Demi-journée(s) d'échanges et de réflexion selon les problèmes rencontrés

☐ Demi-journée(s) d'analyse de pratiques de formation

Vous voilà arrivé.e à la fin de cette première partie. J'espère que vous avez gardé un peu de forces pour les deuxième et troisième parties qui sont plus longues, sans doute un peu plus de 20 minutes en tout. Elles concernent maintenant d'une part, la manière dont vous vous appuyez, dans cette fonction de formateur, sur vos pratiques enseignantes et d'autre part, vos pratiques en tant que formateur ;

Ces deux parties sont indépendantes, vous pouvez les traiter dans l'ordre que vous préférez, du moment qu'à la fin, vous précisez bien dans quel ordre vous l'avez fait.

**DEUXIÈME PARTIE : LE LIEN AVEC MON MÉTIER D'ENSEIGNANT**

Je vous propose un ensemble de 16 propositions se rapportant aux pratiques de formateur d'enseignants du second degré en formation continue ; elles complètent le début de phrase :

**« Dans ma fonction de formateur de ce contexte, comme je suis moi-même enseignant, je peux mieux ... (que si je ne l'étais pas) ».**

Lisez attentivement les 16 propositions puis attribuez **à toutes** une étiquette A ou B en les triant en fonction de votre accord non. Pour chaque proposition, cochez la case de la colonne A ou celle de la colonne B, selon votre choix.

- ***Étiquette A*** *pour les propositions avec lesquelles vous êtes* ***plutôt en accord*** *(même légèrement) ;*
- ***Étiquette B*** *pour celles avec lesquelles vous êtes* ***plutôt en désaccord*** *(même légèrement) ou pour celles qui ne vous concernent pas.*

Voici les 16 propositions qui pourraient, pour vous, compléter la phrase donnée. Cochez d'un X la case de la colonne A si vous êtes plutôt en accord (même légèrement) avec la proposition, ou la case de la colonne B sinon.

| **Dans ma fonction de formateur de ce contexte, comme je suis moi-même enseignant, je peux mieux ... (que si je ne l'étais pas)** | | A | B |
|---|---|---|---|
| 1 | Me faire comprendre | | |
| 2 | Me sentir légitime | | |
| 3 | Comprendre les pratiques des collègues | | |
| 4 | Établir une relation avec les collègues | | |
| 5 | Montrer mon expérience d'enseignant quand j'estime que c'est pertinent | | |
| 6 | M'autoriser à mettre en débat mon expérience d'enseignant avec le groupe | | |
| 7 | Didactiser les savoirs concernés selon les objectifs définis | | |
| 8 | Installer un climat de confiance avec les collègues | | |
| 9 | Apporter des réponses aux questions que les collègues se posent | | |
| 10 | Éviter les controverses que je trouve stériles | | |
| 11 | Installer une connivence avec les collègues | | |
| 12 | Gérer les moments de tensions en les renvoyant au groupe | | |
| 13 | Mettre en question certaines de leurs pratiques afin qu'ils prennent conscience des effets de ces pratiques sur les élèves | | |
| 14 | Aider les collègues à se sentir plus efficaces | | |
| 15 | Installer une confiance entre nous tous pour qu'ils s'autorisent à mettre leurs pratiques en débat | | |
| 16 | Prendre le risque d'être déstabilisé | | |

**TROISIÈME PARTIE : MES PRATIQUES DE FORMATEUR.TRICE**

Le principe est ici le même que dans la partie précédente.

Je vous propose un ensemble de 20 propositions se rapportant aux pratiques de formateur d'enseignants du second degré en formation continue ; elles complètent le début de phrase : « **Pour moi, dans ce contexte et en règle générale, mes pratiques de formateur sont, entre autres, de …»**

Lisez attentivement les 20 propositions puis attribuez **à toutes**, une étiquette A ou B en les triant en fonction de vos pratiques de formation. Pour chaque proposition, cochez la case de la colonne A ou celle de la colonne B, selon votre choix.

- ***Étiquette A*** *pour les propositions qui* ***représentent vos pratiques en règle générale*** *en tant que formateur ;*
- ***Étiquette B*** *pour celles qui* ***ne représentent plutôt pas vos pratiques en règle générale*** *en tant que formateur ou pour celles qui ne vous concernent pas.*

Voici les 20 propositions qui pourraient, pour vous, compléter la phrase donné. Cochez d'un X la case de la colonne A si la proposition est représentative de vos pratiques de formateur.trice en règle générale, ou la case de la colonne B sinon.

| **Pour moi, dans ce contexte et en règle générale, mes pratiques de formateur.trice sont, entre autres, de …»** | | A | B |
|---|---|---|---|
| 1 | Commencer par recueillir les attentes/besoins des participants | | |
| 2 | Commencer en indiquant le programme de la formation | | |
| 3 | Commencer par recueillir les questionnements et problèmes rencontrés par les participants dans l'exercice de leur profession | | |
| 4 | Commencer directement par une mise en action et observer les participants | | |
| 5 | Ajuster le programme de formation selon les demandes et les attentes recueillies au début de la formation | | |
| 6 | Ajuster le programme de formation selon les nouveaux besoins apparus en cours de formation | | |
| 7 | Ajuster le programme de formation selon les difficultés et problèmes rencontrés par les participants | | |
| 8 | Poser un cadre qui me permette d'éviter au maximum ce que je n'ai pas anticipé | | |
| 9 | Apporter rapidement des connaissances issues de recherches et/ou des outils concrets | | |
| 10 | Poser un cadre de confiance qui m'autorisera à créer une déstabilisation | | |
| 11 | Placer les participants dans une dynamique de projet en partant de ce qu'ils font et des questions qu'ils se posent | | |
| 12 | Proposer des temps où chacun pourra transposer les apports dans sa propre pratique | | |
| 13 | Aider les collègues à transposer les apports dans leurs pratiques | | |
| 14 | Identifier les incompréhensions et/ou les erreurs en lien avec les apports | | |
| 15 | Respecter au mieux le timing prévu | | |
| 16 | Proposer des dispositifs permettant au collectif de co-construire des réponses aux problématiques du métier | | |
| 17 | Proposer des aller-retours entre les interrogations de chacun, les adaptations individuelles et l'éclairage par la recherche | | |
| 18 | Participer en tant que pair à la co-construction de savoirs professionnels | | |
| 19 | Poser des questions pour que les collègues s'en posent | | |
| 20 | Proposer des apports concrets et testés en classe | | |

Merci de **cocher ci-dessus** l'ordre dans lequel vous avez rempli les parties 2 et 3 :

☐ Deuxième partie puis troisième partie

☐ Troisième partie puis deuxième partie

**ET POUR CONCLURE**

En remplissant ce questionnaire, vous avez contribué à mon travail de recherche concernant les pratiques des formateurs. Un bilan anonyme de l'ensemble des résultats obtenues sera adressé à votre responsable académique de formation, à votre intention. Leur analyse détaillée figurera dans ma thèse.

Son titre provisoire est : « *La reconnaissance au fond de l'action, la pratique du formateur-pair en question ; le cas de le formation continue des enseignants du second degré* ».

En attendant vous avez la mienne, de reconnaissance : merci encore pour votre disponibilité.

Vous avez peut-être des remarques ou des commentaires à la suite de ce questionnaire. N'hésitez pas à m'en faire part ci-dessous :

……

……

……

# Annexe 18 : Courriels envoyés aux RAF

## *Annexe 18-1 : Pour demander la transmission du questionnaire aux formateurs de l'académie*

Recherche concernant les pratiques des formateurs

VA VINCENT AUDEBERT <vincent.audebert@education.gouv.fr>
À raf.p
Cc JEA amarie-sanchez@wanadoo.fr

Répondre | Répondre à tous | Transférer | ...

lun. 14/03/2022 14:00

Vous avez répondu à ce message le 24/03/2022 14:38.

Chères et chers collègues,

Une fois n'est pas coutume, je me permets de vous faire suivre ce message qui concerne un travail de thèse en lien avec la formation. J'ai trouvé le projet particulièrement intéressant car il interroge un sujet essentiel à la qualité de l'action conduite auprès de nos personnels. Je vous remercie par avance de l'accueil que vous pourrez donner à cette sollicitation. Je proposerai quand cela sera possible aux collègues intéressés un retour sur les contenus de cette recherche.

En vous souhaitant une bonne semaine et bien à vous,

**Vincent AUDEBERT**
Chef du bureau de la formation des personnels enseignants et d'éducation

---

Mesdames et Messieurs les Responsables académiques de formation,

Je m'appelle Anne-Marie Cloet-Sanchez. Professeure agrégée de mathématiques en retraite, après avoir eu des missions de formation pendant une vingtaine d'années, je suis actuellement en 3e année de doctorat à l'université de Cergy (95). Certains d'entre vous se rappelleront peut-être m'avoir croisée lors de mon passage, comme chargée d'étude, au Bureau de la formation, entre 2017 et 2019.

Mes recherches portent sur les pratiques des formateurs-pairs, dans le contexte de la formation continue des enseignants du second degré. Je cherche à identifier des liens éventuels entre leurs pratiques de formateurs et le fait qu'ils sont eux-mêmes enseignants ; à en comprendre les conséquences possibles sur l'impact des formations de ce contexte ; à proposer des pistes pour la formation de formateurs.

J'ai besoin de valider les résultats déjà obtenus sur des études de cas par un questionnaire, qui s'adresse donc à tous les formateurs d'enseignants du second degré **en formation continue, qui sont encore enseignants**, à remplir sur le lien suivant : https://forms.gle/oPWkzWJBhJUCnC2E9

Je propose le questionnaire sous la forme d'un *google forms* dans lequel **je ne collecte pas les adresses mail et elles ne me seront pas communiquées.** Par ailleurs, les réponses seront traitées de façon **non identifiable et confidentielle.**

Un bilan anonyme de l'ensemble des résultats obtenus vous sera adressé, à partager avec les formateurs. Leur analyse détaillée figurera bien sûr dans ma thèse. Son titre provisoire est « *La reconnaissance au fond de l'action : la pratique du formateur-pair en questions ; le cas de la formation continue des enseignants du second degré* ».

Je vous remercie pour l'aide que vous m'apportez en transmettant le questionnaire aux formateurs concernés de votre académie et pour l'intérêt que vous montrez ainsi à mon travail de recherche.

Je reste à votre écoute pour tout renseignement complémentaire.
Bien à vous,
Anne-Marie Cloet-Sanchez

Doctorante en Sciences de l'éducation et de la formation
Laboratoire BONHEURS - EA 7517
CY Cergy Paris Université
amarie-sanchez@wanadoo.fr

*Annexe 18-2 : Courriel de relance*

Mesdames et Messieurs les Responsables académiques de formation,

Comme suite au message de Vincent Audebert, je me permets de vous adresser des remerciements chaleureux pour les premières réponses reçues – environ 140 à cette heure. Elles proviennent de formateurs dont les contextes sont très variés, même si certaines académies, comme Nantes ou Dijon, sont mieux représentées.

Au-delà des réponses aux questions, les remarques qui me reviennent semblent, déjà à elles seules, montrer l'intérêt que ces formateur ont trouvé dans la démarche. Elles interpellent sur les enjeux de cette mission, le sens qu'ils lui donnent, à partir ou non de leur métier d'enseignant, et les pratiques qui en découlent. Ce qui est au cœur de ma recherche.

Par exemple, la dernière en date :

« *Merci pour ce questionnaire qui me permet de prendre un court instant pour avoir une vue globale et une réflexion sur mes pratiques de formatrice. J'essaie de le faire régulièrement mais ce questionnement ciblé éveille de nouvelles critiques. Bon courage pour la suite*. »

Je vous remercie donc par avance du soutien de ma démarche auprès des formateurs d'enseignants du second degré de votre académie, en formation continue, et qui sont eux-mêmes enseignants.

Pour rappel, et pour d'autres formateurs intéressés, le lien du questionnaire : https://forms.gle/oPWkzWJBhJUCnC2E9 . Je reprécise aussi que je ne collecte pas les adresses mail, les réponses seront traitées de façon non identifiable et confidentielle.

Je reste à votre écoute pour tout renseignement complémentaire.

Bien à vous,

Anne-Marie Cloet-Sanchez

Doctorante en Sciences de l'éducation et de la formation

Laboratoire BONHEURS - EA 7517

CY Cergy Paris Université

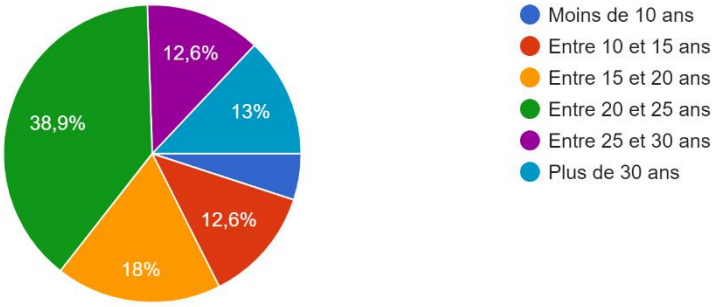
## Annexe 19 : Traitement statistique des réponses concernant les informations générales

Bilan de la partie 1 du questionnaire, par Google Forms

Fermé le 19/04/2022 – 239 réponses

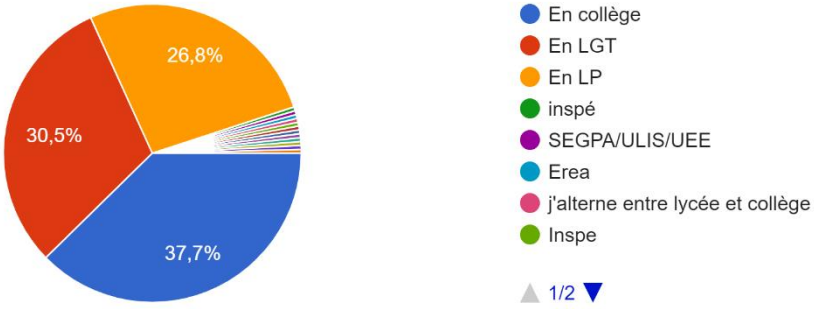
1. J'enseigne depuis

239 réponses

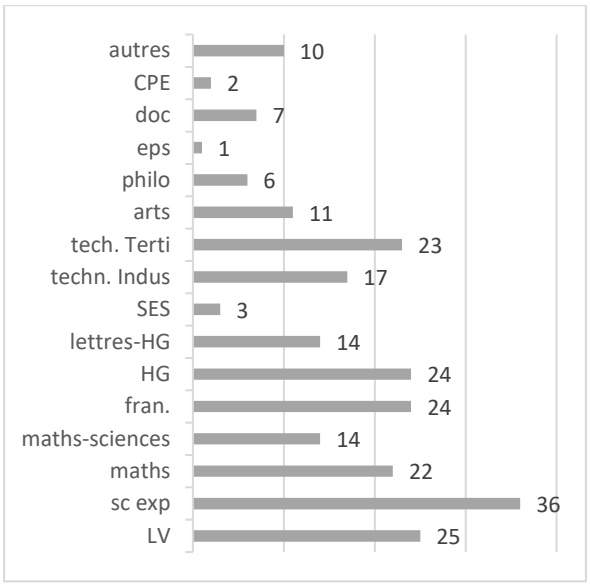


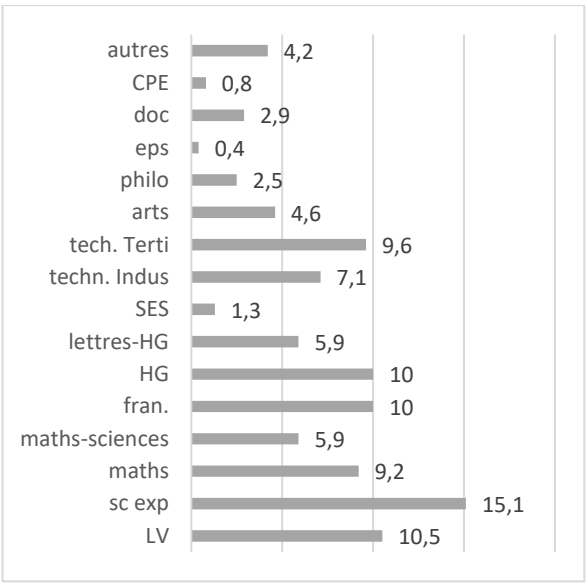

2. J'enseigne principalement

239 réponses

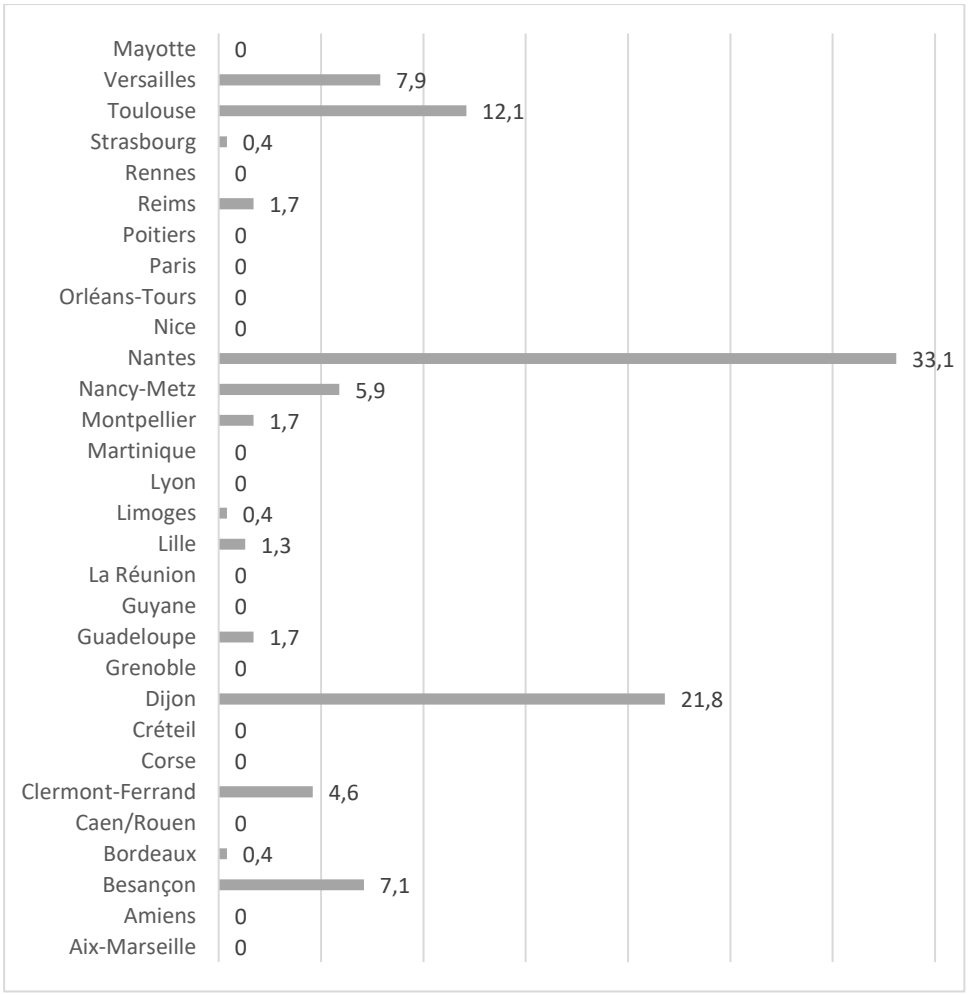



3. J'enseigne principalement (nombres et pourcentages) (regroupements)



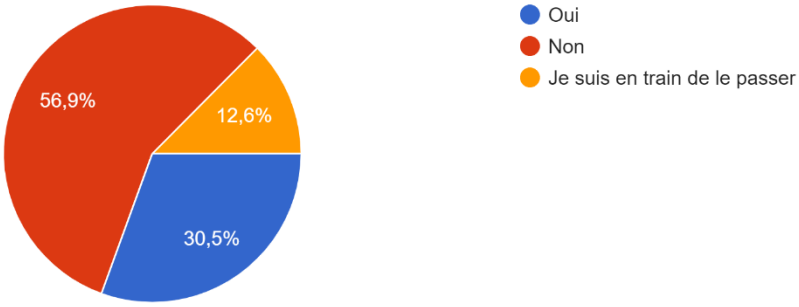




4. J'exerce la fonction de formateur dans l'académie de



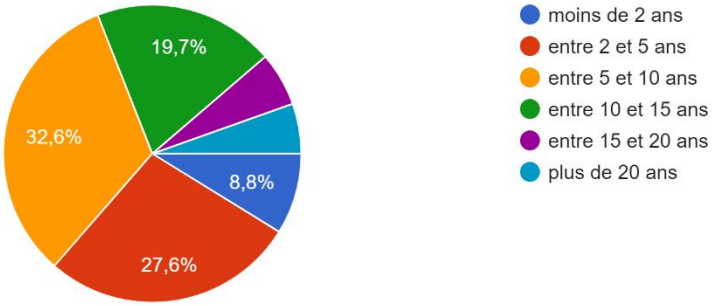
5. Je suis titulaire du CAFFA

239 réponses



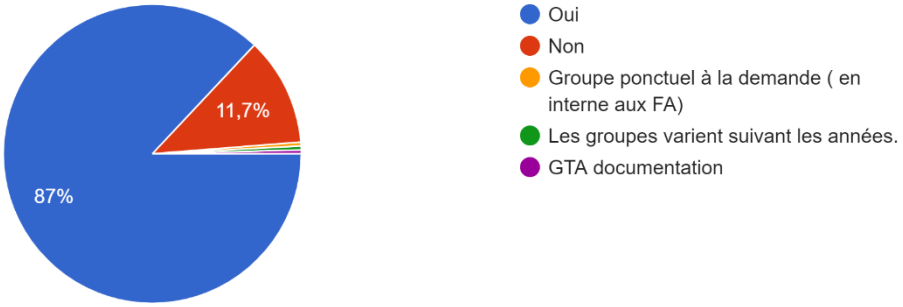

6. J'ai des missions de FORMATION CONTINUE depuis

239 réponses




8. Je fais partie d'au moins un groupe organisé de formateurs (avec un coordonnateur ou un référent)

239 réponses

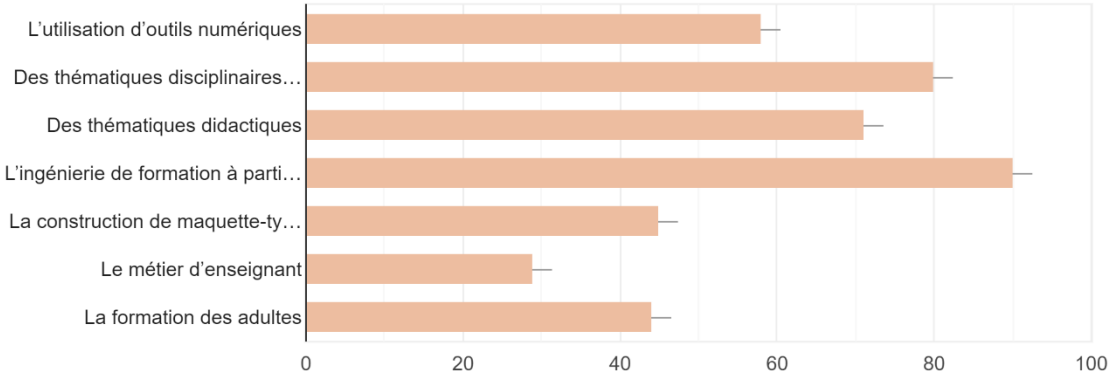


9. Je bénéficie ou j'ai bénéficié de demi-journée(s) de formation spécifique(s) à ces missions de formation

239 réponses

9a. Si oui, elles portent ou portaient sur (vous pouvez cocher plusieurs cases)

185 réponses




9b. Si oui, elles étaient majoritairement organisées sous la forme de (une seule case)

185 réponses

## Annexe 20 : Relevé de toutes les remarques faites par certains répondants après avoir répondu au questionnaire, classées par catégories

1. **Des remarques sur la conception du questionnaire**

- *les questionnaires où on "coche" des propositions sont toujours très guidés dans les réponses n'est-ce pas un peu orienté vers les réponses attendues?*
- *La 3ème partie ne précise pas la prise de contact à distance avant la rencontre en présentiel (pour prendre connaissance des besoins, questionnements, ...).*
- *Difficile de se reconnaître parfois dans ces choix multiples pourtant très complets.*
- *Il y a peu de questions sur le numérique en particulier*
- *Certaines questions ne me concernaient pas, étant chargée de mission de visites conseils des professeurs contractuels auprès de l'IA-IPR de philosophie et de la préparation du CAPES interne des professeurs contractuels. Ma pratique de formateur concerne essentiellement la didactique de ma discipline d'enseignement.*
- *Les réponses à la troisième partie correspondent davantage une pratique moyenne que systématique.*
- *Dans les parties 2 et 3, j'aurais parfois aimé ne rien cocher car certaines propositions ne correspondaient pas à des cas rencontrés lors de mes formations et/ou je n'ai pas d'avis précis sur les pratiques qui vont dépendre des circonstances pour être appliquées ou non.*
- *Quand les questions regroupent plusieurs propositions il est qqfois difficile de faire un choix.*
- *Les questions sont pertinentes et les propositions balayent bien le champ des contenus de formation*
- *J'ai un doctorat en sciences de l'éducation (Non demandé par vos soins)*
- *Votre questionnaire étant affiché sous forme déroulante je ne vois pas pourquoi je serais allé, même si j'y étais invité, butiner dans une autre partie avant de terminer la partie 2.*
- *pourquoi avoir choisi une possibilité uniquement binaire de répondre aux questions ?*
- *Les formations que j'encadre sont assez spécifiques autour du théâtre en tant que pratique culturelle ou artistique (emmener des élèves au théâtre, utiliser le théâtre en classe etc.). Je ne sais donc pas si mon expérience est révélatrice de quoi que ce soit.*
- *J'ai parfois hésité à répondre car je participe à différents dispositifs liés à la GDC et l'"espace-temps" (3h ou 6h de formation, parfois en une seule fois parfois sur deux journées, avec 9 stagiaires ou bien 28) modifie grandement les approches.*
- *Nous sommes évalués via Evasel, utilisez-vous cet outil comme base de données ?*

2. **Des idées sur ce que devrait être la formation**

- *Je rejette toute la deuxième partie de votre questionnaire. La fonction de formateur ne légitime pas l'action de l'enseignant. La formation de formateur est essentielle pour l'exercice de formation pour adultes et impose de se poser des questions sur sa pratique. Ce n'est pas la fonction d'enseignant qui l'impose. En lisant les questions dont vous souhaitez recueillir les réponses je vois des pans entiers de formation ( de formateurs) dont je ne me suis pas emparé !*
- *Je pratique avec plaisir l'isomorphisme en formation en faisant vivre les dispositifs pour pouvoir débriefer sur les ressentis et les transpositions possibles en classe. Les stagiaires apprécient en règle générale.*
- *Faire en sorte que les formations proposées aux enseignants soient vraiment de la formation et pas de l'INFORMATION. proposer des pistes, des exemples, des pratiques concrètes et ne pas être que dans le théorique, le flou. Les plus grands chefs cuisiniers ont commencé par des recettes classiques*

*puis au fil de leurs expériences on créée leur style, leur coup de main, leur partition. Cela devrait être de même dans notre formation. En évitant bien sûr l'uniformalisation.*

- *Votre questionnaire est très intéressant d'autant que je travaille sur le formateur à l'épreuve du public désigné. J'observe que certaines de mes réponses dépendraient du type de public face auquel je me trouve. Lorsque j'anime des formations disciplinaires ou transversales institutionnelles (mise en place de réformes - collège ou TVP) la posture de la formatrice que je suis change et mon ingénierie de formation aussi. Par exemple pour "Poser un cadre qui me permette d'éviter au maximum ce que je n'ai pas anticipé" j'ai répondu A en formation institutionnelle mais j'aurai répondu B en formation disciplinaire maths-sciences pareil pour "Poser un cadre de confiance qui m'autorisera à créer une déstabilisation" je réponds B pour formation institutionnelle mais A pour formation disciplinaire entre pairs d'une même discipline. "Me sentir légitime" c'est d'obtenir le CAFFA qui me le permettra et non ma posture d'enseignante uniquement.*
- *Bonjour, le recensement des besoins est fait en amont dans certains cas par nous directement mais passe souvent par les ing de formation des départements avec de grosses disparités dans les attentes . des remises en question des besoins de l'année n-1 par un nouveau principal...( décalage temporel entre le demande et la réponse qui est souvent tardive) mais avec l'arrivée des école aca de formation continue....☺*
- *Je suis convaincue de l'importance d'être sur le terrain pour mieux comprendre le quotidien et les interrogations des collègues stagiaires.*
- *De même, pour les cours donnés à l'INSPE, les futurs enseignants m'ont dit lors de ma 1ère intervention auprès d'eux cette année, qu'ils appréciaient avoir quelqu'un du terrain en face d'eux et que je leur avais appris plus de choses en 1h30 de TD que les différents cours magistraux qu'ils avaient eus sur la question de l'évaluation.*
- *La réalité scolaire est mouvante et les élèves, les réformes, la réalité des contextes d'enseignement, ne peuvent s'abstraire. Un formateur qui ne serait pas en contact avec ces réalités parlerait de généralités hors sol. Ce type de généralité peut avoir de l'intérêt à titre théorique. Mais cela relève des apports de la recherche théorique et chacun peut les consulter comme des ressources. La formation, elle, doit consister en autre chose : elle doit être une réflexion sur la pratique et un échange sur la pratique. Pour aborder cela, le formateur doit être de terrain.*
- *Professeur depuis 40 ans, formateur depuis 1992, formateur à L'INSPE depuis 20 ans, formateur de formateurs depuis une quinzaine d'années et chargé de mission d'inspection 4 ans, permettez-moi de m'autoriser un petit commentaire :) … Au début de ma carrière, l'accent était mis sur la didactique de la discipline avec des stages en présentiel, mais les modèles et méthodes pédagogiques étaient peu étudiés. Dans les années 90, l'équilibre a commencé à se faire et ce fut une "belle" période de réflexion et de progression pour tous. La tendance aujourd'hui est de valoriser les thèmes transversaux (l'évaluation par compétences, l'élève en "échec", la pédagogie différenciée, l'orientation des élèves, le sexisme, l'homophobie, le harcèlement, l'inclusion des élèves en situation d'handicap, le travail en équipe, le professeur principal, la pédagogie de projet, la violence à l'école, l'accueil des apprentis, positionner sa voix, l'enfance maltraitée, les élèves en "dys" (dyslexie, dyscalculie...), accueil des enfants étrangers nouveaux arrivants, le contrôle en cours de formation, travailler en équipe, professeur tuteur, la classe inversée, l'évaluation du numérique...). En instituant le CAFFA, on recrute aujourd'hui essentiellement des formateurs dont l'expertise professionnelle "devant les élèves" n'a pas était réellement identifiée ou reconnue par un pair ou un inspecteur. Même s'ils exercent dans un établissement, Ils sont donc plus à l'aise pour "réciter" les vade-mecum sur les thèmes transversaux produits par le ministère. A mon avis,*

*l'orientation de la formation continue s'inscrit aujourd'hui dans un processus plus général de "management". Le professeur est considéré "par définition" expert dans sa discipline et donc responsable de sa pédagogie (recrutement après le master 2, suppression de la formation initiale pour tous, auto-formation "m@gistère" en didactique et pédagogie disciplinaire...). L'institution lui demande de mettre en œuvre un cahier des charges qui est un "plafond de verre inatteignable". Obligatoirement mis en échec, il développe un sentiment de culpabilité qui permet (comme l'a fort bien théorisée l'équipe de psychologues de "l'école néo-libérale de Chicago" ) de travailler plus, de moins protester et de rompre le lien social avec ses collègues. C'est peut être un processus efficace à long terme, mais pour l'instant, il génère des interrogations et un mal être palpable, tant chez les professeurs que chez les formateurs. Un travail de recherche sur la place du formateur-pair dans ce cadre est un sujet on ne peut plus d'actualité.. :)*

- *Être formateur, c'est être au service des collègues afin de répondre et faire évoluer leurs méthodologies d'enseignements, notamment dans la formation à l'INSPE*
- *Les collègues stagiaires réclament souvent une formation sur 2 jours au moins. Les aller-retours entre les interrogations individuelles et les apports liés à la recherche (par exemple) sont alors plus faciles en mettre en œuvre que lors de formations de 3h seulement à 28 stagiaires.*
- *L'idée de base est de se présenter comme pair, et d'être dans le concret*
- *Les stagiaires apprécient beaucoup les formations pratiques et adaptées à leurs besoins.*
- *Il ne faut pas créer, à mon sens, de "super-formateur" ex-nihilo. Le fait que les formateurs soient encore enseignants en même temps est, à mon avis, un corollaire indispensable. Les formations restent des moments importants pour tous les enseignants, des moments où l'on peut "vider son sac", avouer ses "faiblesses" et partir rebooster par un discours sécurisant, rassurant.*
- *Je tiens à préciser que le format des formations que je coanime est très court (une journée) , c'est pourquoi j'ai répondu par la négative à des affirmations de la troisième partie qui seraient pourtant importantes d'intégrer..*

**3. Des idées sur la reconnaissance**

- *la lecture de l'intitulé (provisoire) de du titre de ta thèse "la reconnaissance ..." me questionne sur du coup les questions précédemment posées dans le questionnaire et mes réponses : est-ce que je suis formatrice pour obtenir-installer-rechercher-valider une reconnaissance, même au fond ? je ne crois pas ou alors ce n'est pas une préoccupation importante. je cherche plutôt à partager et à être "utile" afin que mon expérience puisse être partagée mais c'est sans doute lié aux thématiques de formation que j'anime ( Analyse des pratiques, gestion de classe et accompagnement de personnels en très grande difficulté...). J'ai eu l'occasion de croiser des formateurs "disciplinaires" qui recherchaient clairement cette reconnaissance institutionnelle ( et personnelle?) et c'est sans doute pour cela que je ne suis pas restée dans le "disciplinaire". Après deux ans de covid et de bouleversements du métier d'enseignant, je mesure à quel point, les formations de cette année sont surtout l'occasion de créer-recréer du lien direct, de se rassurer, de travailler à nouveau en équipes sur des thématiques complexes dont la gestion d'élèves abîmés.*
- *Le manque de reconnaissance de l'institution pour les professeurs également formateurs sans CAFFA et donc sans possibilité d'accéder à la classe exceptionnelle malgré un énorme travail de recherche et une grosse implication dans la formation des adultes. J'ai 60 ans.*
- *"L'intitulé de la recherche est vraiment intéressant, et dans un cadre sociologique, s'interroger sur l'apport de cette reconnaissance sur le déroulé de carrière se pose également : reconnaissance*

*financière (non c'est l'EN !!!), reconnaissance auprès du chef d'établissement (non il ne faudrait pas entrer dans une guerre d'égo), reconnaissance dans le déroulé pur de la carrière (non il ne faut trop se mettre en avant car ça pourrait être reçu comme du copinage avec les IPR pour un avancement plus rapide), reconnaissance auprès des parents (non ils ne voient juste que leur chère tête blonde n'a pas cours et que ""ces profs sont toujours absents"". Bref, je ne suis pas appelé à terminer ma carrière dans l'EN car cet investissement (qui me plait, m'attire et me stimule dans mon quotidien) ne me rapporte absolument rien sinon des remarques qui, à présent, me pèsent de la part de mes proches (trop de temps passé en préparation), de la part de mes chefs (""encore en formation""), des parents en conseil de classe (oui il y a eu des cours RATES au sens d'absence). Donc, et comme vous êtes enseignante de Maths : Rien + Rien + Rien = Pas Grand-Chose en Plus. Je ne suis pas désabusé, j'interviens aussi en STAPS et l'année prochaine à l'INSPE, et je m'amuse, mais je suis maintenant en recherche active de reconversion !!!"*

- *"Aucune décharge horaire - aucune rencontre de chercheurs en didactique...du temps pour les formateurs SVP. La majorité des formations sont placées sur des journées dégagées de l'emploi du temps ce qui qui ajoute en moyenne 5h/semaine au 18 ou 15 h statutaires... A priori inégalité selon les académies (même mission = décharges pour certains pas pour d'autres...)."*
- *Je trouve ce sujet tellement incontournable que j'ai traité un sujet « apparenté » lors de la passation de l'admission du caffa et j'ai récolté un non-recevoir de la certification. Aujourd'hui j'ai tout lâché, j'étais soi-disant une formatrice facilitatrice » j'avais même anticipé en préparant un master 2 conseil pédagogique afin de m'acculturer a un domaine inconnu.*
- *Merci à vous de mettre en évidence cette reconnaissance !*

**4. Des encouragements et remerciements**

- *Bon courage pour la suite.*
- *Bonne continuation*
- *bon courage pour votre recherche !*
- *Bon courage à vous.*
- *Très intéressant ! Bon courage !*
- *Sujet d'étude très riche et pertinent. Merci*
- *beau sujet de thèse, hâte de pouvoir la lire ! Bon courage.*
- *Bon travail :)*
- *Sujet très intéressant. Merci*
- *Mes vœux de réussite pour votre thèse.*
- *Bon courage ! Y a t il moyen d être informée des résultats de votre recherche ? En renvoyant peut être un lien sur là où vous nous avez fait parvenir votre requête ?*
- *Bon courage et si un retour de vos analyses sont possibles, cela ne pourrait être que constructif. Au plaisir de vous lire*
- *Questionnaire très intéressant, merci de nous faire partager votre recherche.*
- *Bon courage pour la dernière ligne droite dans votre doctorat ...*
- *Bon courage pour ce beau travail de recherche !*
- *C'est possible d'avoir les résultats ?*
- *Bonne réussite à vous*
- *Bonne suite dans votre projet.*
- *Bon courage ! Sujet très intéressant et ô combien central ! Merci :)*

- *vous avez l'air de bien connaître la formation !*
- *Et bravo pour cette recherche ambitieuse.*
- *Merci*
- *Bonne continuation.*
- *Bon courage pour la suite de tes recherches et de ton travail d'écriture.*
- *J'ai déjà hâte de lire votre travail ... Bonne route pour votre thèse !*
- *Merci pour votre travail. Ravie d'avoir répondu. Bonne continuation*
- *A titre purement personnel, je pense que votre thèse, son thème et son approche, sont essentiels, et je vous souhaite bonne continuation.*
- *Merci pour ce questionnaire qui me permet de prendre un court instant pour avoir une vue globale et une réflexion sur mes pratiques de formatrice. J'essaie de le faire régulièrement mais ce questionnement ciblé éveille de nouvelles critiques.*

## Annexe 21 : Résultats des tests de cohérence interne questionnaire, logiciel Jamovi

Scale Reliability Statistics

| | Cronbach's α | McDonald's ω |
|---|---|---|
| scale | 0.766 | 0.779 |

Note. item 'P4 (2)' correlates negatively with the total scale and probably should be reversed

Item Reliability Statistics

| | if item dropped | |
|---|---|---|
| | Cronbach's α | McDonald's ω |
| E1 (2) | 0.758 | 0.772 |
| E2 (2) | 0.757 | 0.771 |
| E3 (2) | 0.759 | 0.771 |
| E4 (2) | 0.757 | 0.770 |
| E5 (2) | 0.759 | 0.772 |
| E6 (2) | 0.757 | 0.772 |
| E7 (2) | 0.757 | 0.772 |
| E8 (2) | 0.755 | 0.768 |
| E9 (2) | 0.758 | 0.771 |
| E10 (2) | 0.762 | 0.776 |
| E11 (2) | 0.755 | 0.770 |
| E12 (2) | 0.754 | 0.770 |
| E13 (2) | 0.755 | 0.770 |
| E14 (2) | 0.753 | 0.766 |
| E15 (2) | 0.759 | 0.772 |
| E16 (2) | 0.758 | 0.773 |
| P1 (2) | 0.761 | 0.775 |
| P2 (2) | 0.767 | 0.782 |
| P3 (2) | 0.766 | 0.779 |
| P4 (2) | 0.778 | 0.787 |
| P5 (2) | 0.763 | 0.777 |
| P6 (2) | 0.762 | 0.776 |
| P7 (2) | 0.763 | 0.777 |

Item Reliability Statistics

| | if item dropped | |
|---|---|---|
| | **Cronbach's α** | **McDonald's ω** |
| P8 (2) | 0.771 | 0.782 |
| P9 (2) | 0.763 | 0.777 |
| P10 (2) | 0.760 | 0.774 |
| P11 (2) | 0.765 | 0.779 |
| P12 (2) | 0.760 | 0.774 |
| P13 (2) | 0.759 | 0.773 |
| P14 (2) | 0.753 | 0.768 |
| P15 (2) | 0.766 | 0.779 |
| P16 (2) | 0.759 | 0.774 |
| P17 (2) | 0.760 | 0.775 |
| P18 (2) | 0.760 | 0.775 |
| P19 (2) | 0.759 | 0.774 |
| P20 (2) | 0.763 | 0.777 |

## References


**[1]** The jamovi project (2021). *jamovi*. (Version 2.2) [Computer Software]. Retrieved from https://www.jamovi.org.

**[2]** R Core Team (2021). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.0) [Computer software]. Retrieved from https://cran.r-project.org. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2021-04-01).

**[3]** Revelle, W. (2019). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. [R package]. Retrieved from https://cran.r-project.org/package=psych.