



HAL
open science

Repenser la formation enseignante dans et par le travail pour construire de véritables sujets professionnels

Cécile Berterreix, Sébastien Chaliès

► To cite this version:

Cécile Berterreix, Sébastien Chaliès. Repenser la formation enseignante dans et par le travail pour construire de véritables sujets professionnels. Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles - Édition 2021, Sep 2021, Paris, France. hal-03497126

HAL Id: hal-03497126

<https://hal.science/hal-03497126>

Submitted on 20 Dec 2021

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

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

Repenser la formation enseignante dans et par le travail pour construire de véritables sujets professionnels

-
Cécile Berterreix & Sébastien Chaliès
UMR EFTS, université de Toulouse

Résumé :

La formation continue des enseignants français vit actuellement une nouvelle réforme. L'ambition de l'asseoir sur la construction de territoires apprenants y est affirmée. Cette ambition témoigne de la volonté de rapprocher le « faire » son travail en établissement scolaire et « se faire » en cours de celui-ci et/ou à partir de celui-ci.

Une synthèse de la littérature scientifique permet d'assimiler le territoire apprenant à un espace source et ressource d'une communauté d'apprentissage professionnelle (Leclerc, 2012). Le territoire serait donc apprenant, si et seulement si, il offrait la possibilité aux membres de la communauté d'user du potentiel formateur de leur espace de travail en permettant le recouvrement entre exercice du travail et formation à celui-ci (Baeten & Simons, 2014).

Cette communication de recherche rend compte des retombées d'un dispositif transformatif de formation visant la construction d'un territoire apprenant. Conçu à partir de postulats empruntés au cadre théorique de l'anthropologie culturaliste (Chaliès, 2016), ce dispositif est structuré selon quatre principales étapes : (a) délimitation d'un problème de métier partagé au sein de la communauté professionnelle ; (b) séquences de formation-travail en réseau pour construire collectivement des solutions envisageables ; (c) réalisations effectives de ces solutions en situation de travail-formation et (d) séquences de formation-travail pour analyser la pertinence des solutions réalisées et la possibilité qu'elles fassent culture pour la communauté.

Les résultats empiriques montrent que la nature du développement professionnel de chaque membre de la communauté est tenue par la nature des situations de « formation-travail » et/ou de « travail-formation » déployées. Ces résultats étayent le postulat théorique selon lequel la subjectivisation professionnelle est irriguée par l'engagement successif et cumulatif de capacités anthropologiques de type « compréhension », « simulation » et « réalisation ».

Des pistes sont finalement tracées pour penser singulièrement la construction de territoires apprenants et permettre aux enseignants qui les investissent de s'y construire comme sujets professionnels.

Mots clés : territoire apprenant, communauté d'apprentissage professionnelle, formation dans et par le travail, développement professionnel, anthropologie culturaliste

Abstract:

In-service teacher training in France is currently undergoing a new reform. The ambition to base it on the construction of learning territories is affirmed. This ambition is evidence of the desire of bringing together two aspects of working in a school, “doing” one’s work and “shaping your working personality” in the course of it and/or from it.

A synthesis of the scientific literature allows us to assimilate the learning territory to a professional learning community’s (Leclerc, 2012) source and resource space. The territory would therefore be learning if, and only if, it offered the possibility for the members of the community to use the training potential of their workspace by allowing the overlap between practice and training (Baeten & Simons, 2014).

This research paper reports on the impact of an experimental training device aimed at building a learning territory. Designed from postulates borrowed from the theoretical framework of culturalist anthropology (Chaliès, 2016), this device is structured according to four main steps: (a) delineation of a shared professional problem within the community; (b) training-networking sequences to collectively construct conceivable solutions; (c) actually implementing these solutions in a work-training situation; and (d) training-working sequences to analyze the relevance of the solutions implemented and the possibility of their becoming part of the community.

The empirical results show that the nature of each community member's professional development is held together by the nature of the "training-work" and/or "work-training" situations deployed. These results support the theoretical postulate that professional subjectivization is suffused with the successive and cumulative engagement of anthropological capacities of "understanding", “simulating » and « implementing”

Finally, tracks are drawn to think singularly about the construction of learning territories and to allow the teachers who invest them to build themselves as professional subjects.

Keywords: Learning territory, professional learning community, workplace learning, professional development, cultural anthropology

Introduction

La formation continue des enseignants français connaît actuellement une nouvelle réforme (MEN 2020; Villani & Torossian, 2018). L'ambition d'une construction de « territoires apprenants » y est affirmée, pourtant, aucune définition n'y est réellement associée.

Une revue de littérature institutionnelle sur la formation des enseignants permet d'en esquisser de premières caractéristiques, en les adossant, tout d'abord aux concepts de « périmètres » et d'« organisations ». Sont évoqués, par exemple, des établissements apprenants ou des circonscriptions apprenantes (Villani & Torossian, 2018), des académies apprenantes (Erin et al., 2018), (Versailles, Dijon, Poitiers en sont des exemples labélisées¹) ou encore des établissements de formation comme les ESPé apprenantes (Ibid.).

Dans toutes ces organisations, la volonté, à l'échelle d'un collectif de professionnels, de rapprocher le « faire » son travail en établissement scolaire et « se faire » en cours de celui-ci et/ou à partir de celui-ci est affichée. Différents dispositifs de formation sont sur cette base pensés et avancés comme par exemple les « échanges de pratique entre pairs », les dispositifs « Lesson Study » (Villani & Torossian, 2018)¹ ou encore les observations croisées entre enseignants et/ou formateurs, (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020).

Au sein des territoires apprenants, le travail collectif enseignant (Caroly, 2010) est fortement encouragé (Fillâtre, 2018; Ministère de l'Éducation Nationale, 2020; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2020; Villani & Torossian, 2018). Il doit en effet contribuer au développement de communautés dont les caractéristiques sont proximales de celles des communautés d'apprentissage professionnelles (Villani & Torossian, 2018).

Malgré les efforts entrepris pour qualifier au mieux ce que pourraient être des territoires apprenants, le qualificatif d'« apprenant » alloué au territoire reste encore peu travaillé d'un point de vue scientifique (Bier, 2010). De récentes publications invitent, d'ailleurs, à la multiplication des travaux pour mieux définir ce que pourrait être ce type de territoires éducatifs et quelles pourraient être les conditions nécessaires à sa construction (Guillemette et al., 2018; Gwiazdzinski & Drevon, 2018). Une synthèse de la littérature scientifique portant sur les dispositifs de formation usant du potentiel formateur des situations de travail et du travail collectif, nous permet d'identifier différentes caractéristiques d'un territoire apprenant, perçu comme espace source et ressource d'une communauté d'apprentissage professionnelle (Leclerc, 2012). Sept caractéristiques leur sont particulièrement attribuées, dont entre autres : une vision de l'école partagée, des « *conditions physiques et humaines qui permettent aux enseignants de collaborer, échanger, mutualiser* », une « *diffusion de l'expertise et de l'apprentissage collectif* », des « *thèmes abordés* » lors des réunions collectives, « *la prise de décision basée sur l'utilisation de données précises* »... (Leclerc, 2012, p. 26).

Cadre théorique

L'étude réalisée s'inscrit dans un programme de recherche mené en anthropologie culturaliste (Chaliès, 2019). L'adossement à ce programme permet de considérer le processus de subjectivisation d'un acteur engagé en formation professionnelle à partir de ses expériences normatives situées (ENS) (Chaliès, 2016). Normatives, ces ENS sont socialement apprises et considérées au sein d'une communauté professionnelle engagée. Elles sont également holistiques car elles comportent des dimensions sensori-motrices et émotionnelles. Par ailleurs, elles sont aussi situées car elles s'inscrivent dans la complexité d'une situation contextualisée.

¹ Consulter par exemple : <http://www.cardie.ac-versailles.fr/territoires-apprenants/>

¹ Villani, C., & Torossian, C. (2018). 21 mesures pour l'enseignement des mathématiques (p. 96).

Enfin, ces ENS s'inscrivent dans un flux expérientiel (Theureau, 2015) au cours duquel s'articulent ou s'enchaînent les actions professionnelles. Ces dernières ont une signification et une syntaxe et peuvent être formalisées sous la forme de « règles ». Dans le détail, ces règles comportent un « lien de signification » (Bertone et al., 2009) entre trois composantes distinctes : une composante pour « étiqueter » l'expérience considérée, une composante pour l'exemplariser et une composante pour y associer une intentionnalité, soit le résultat constaté ou escompté de l'action considérée. Chaque règle peut être formalisée comme suit : Règle = [« Étiquette » vaut pour « Exemples » ce qui permet d'obtenir comme « Résultats attendus »].

Du point de vue de l'anthropologie culturaliste, la finalité de la formation continue se situe dans la construction de sujets professionnels, construction nécessitant que ces derniers s'engagent dans l'interprétation des actions réglées propres à la communauté professionnelle. Dans le détail, cette interprétation nécessite leur engagement de différentes capacités normatives : (a) « comprendre », au sens de signifier le caractère inadapté de l'action observée et y associer des solutions envisageables pour y répondre, (b) « connaître », lorsque les acteurs font part de connaissances formalisées et énoncées potentiellement sous forme de règles et (c) « être capable de », soit être en mesure de déployer *in situ* de nouvelles actions suivant de nouvelles règles formalisées (Chaliès, 2016) ou des extensions de celles-ci (Chaliès, 2019).

En somme, envisager le développement du sujet en formation, c'est contribuer théoriquement à l'enrichissement de son cours d'activités (Chaliès, 2019), ce qui suppose la conception d'un dispositif de formation transformatif, permettant l'engagement d'un certain nombre de capacités chez les formés : (a) la compréhension d'un problème professionnel c'est-à-dire l'identification de difficultés éprouvées et la construction de solutions permettant d'y répondre, (b) la réalisation de ces solutions intrinsèquement porteuses d'un développement professionnel dans un contexte de pratique aménagée puis (c) ordinaire de travail.

Sur la base de cet ancrage théorique, nous avons formalisé puis testé l'hypothèse suivante : la construction d'un territoire apprenant nécessite l'agencement d'un cheminement situationnel, source de diffusion, partage et enrichissement d'actions et de significations professionnelles au sein du collectif des formés. Les activités de formation constitutives de ce cheminement devraient potentiellement permettre à ces derniers d'engager leurs capacités normatives de signification, compréhension et résolution de problèmes partagés.

Méthode

1.1. Dispositif transformatif

Pour tester la (l'in)validité de l'hypothèse préalablement détaillée, un dispositif transformatif a été construit à partir du cadre théorique de l'anthropologie culturaliste (Figure 1). Déployé auprès de trois écoles maternelles d'une même circonscription mises en réseau, ce dispositif avait pour finalité de les instituer progressivement en territoire apprenant. Il était structuré autour de quatre étapes de telle sorte que les formés y étant engagés puissent se développer professionnellement :

- Étape 1 d'« identification » en collectif école d'un problème de métier partagé susceptible d'être adopté et traité à l'échelle du réseau inter-écoles ;
- Étape 2 de « compréhension » lors de laquelle les problèmes de métier étaient partagés et discutés jusqu'à la construction d'un problème de réseau. Sur cette base des solutions permettant potentiellement d'y répondre étaient envisagées et formalisées ;
- Étape 3 de « réalisation » lors de laquelle les collectifs école étaient engagés dans un travail de contextualisation des solutions envisagées en réseau. Elles étaient ensuite réalisées en situation de travail aménagée puis ordinaire
- Étape 4 de « constitution d'une culture commune ». Lors de cette séquence de formation les solutions réalisées en classe au sein des différentes écoles étaient réinterrogées

pour finalement être, ou pas, avec ou sans aménagement, conservées pour faire culture pour la communauté.

D'une durée de cinq mois, ce dispositif de formation comportait donc des séquences dites de « travail-formation » (en vert sur la Figure 1), constituées de : (a) temps de travail en équipe sous forme de co-planification (exemples : Temps 1, 5, 9 sur la Figure 1), (b) temps de situation de travail ordinaire ou aménagé avec du co-enseignement (exemples Temps 2, 6, 10) et (c) de temps d'analyse de pratique pour co-analyser les solutions testées (exemples Temps 3, 7, 10).

Ces séquences de travail-formation ont ensuite nourri des séquences dites de « formation-travail » (en bleu sur la Figure 1, exemples 4, 8, 11), en réseau, regroupant les enseignantes des trois écoles participantes.

Le dispositif était bâti autour de deux boucles itératives, selon un même agencement, alternant les séquences de travail-formation et de formation-travail.

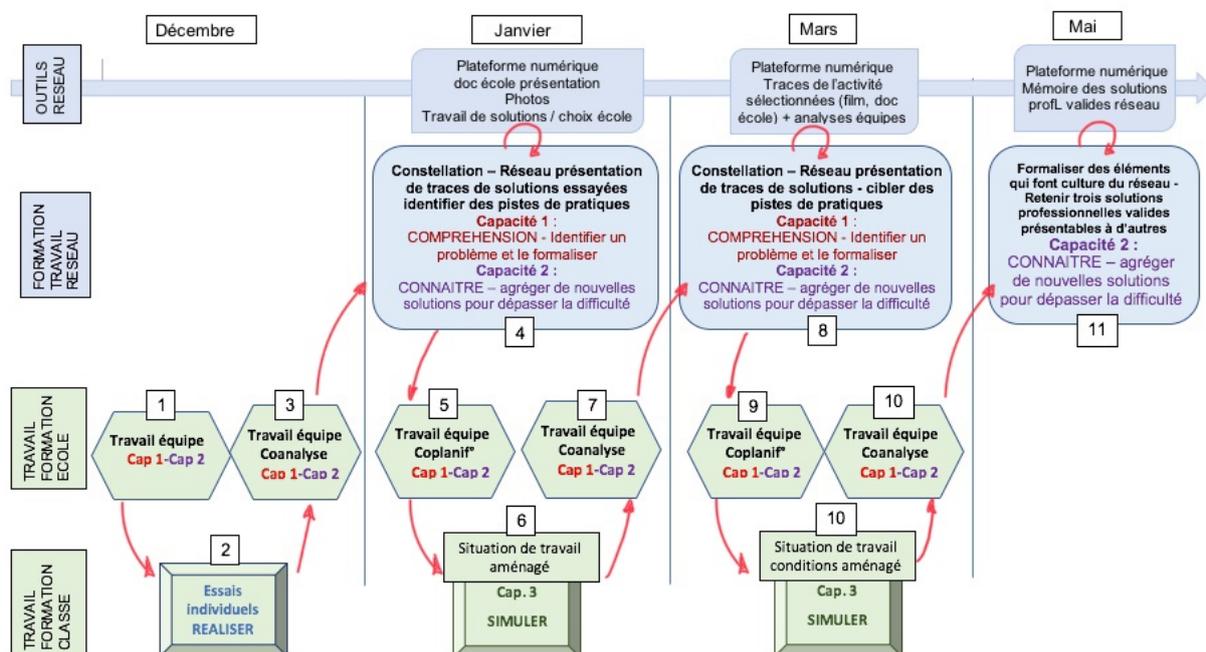


Figure 1 : structure du dispositif, agencement de la nature et des activités de formation

1.2. Participants

La formation a regroupé les équipes pédagogiques de trois écoles maternelles. Au total 11 enseignantes étaient engagées dans le dispositif transformatif de formation. Trois d'entre elles ont été volontaires pour participer au recueil des données. Âgées de 26 à 51 ans, deux d'entre elles avaient la responsabilité d'une classe pour la première fois de leur carrière. La troisième, une enseignante expérimentée, comptait 28 ans d'ancienneté. La formation proposée lors du dispositif transformatif était inscrite dans le plan de formation continue institutionnelle du département.

1.3. Recueil de données

Pour identifier le développement des formés au fil du dispositif, deux types de données ont été récoltées.

Chaque séquence de formation-travail ou de travail-formation mis en œuvre a fait l'objet d'un enregistrement audio-visuel. A l'issue de ces différents enregistrements, des entretiens d'autoconfrontation ont été menés auprès des trois enseignantes volontaires. Au total, huit entretiens de ce type ont été réalisés avec chacune d'entre elles.

1.4. Traitement des données

Les données ont été traitées selon la procédure proposée par Chaliès et al., (2010). Les enregistrements audio-vidéo des temps de formation réseau, de réunion d'équipe, de classe ont été visionnés. Au sein de chaque enregistrement, des épisodes ont été ciblés par le chercheur, lorsqu'ils présentaient une potentielle transformation des actions professionnelles, attribuable au déploiement du dispositif (exemple d'objets ciblés : les modalités de groupement, le dispositif matériel de l'espace, l'étayage auprès des élèves, au service de l'autonomie des élèves...).

Le questionnement du chercheur a permis d'accéder aux significations accordées par chaque enseignante à ses expériences, autrement dit à la syntaxe des règles suivies pour en rendre compte au chercheur. Pour ce faire nous l'avons questionné et relancé, parfois en jouant la controverse, afin de l'amener à :

- Nommer l'expérience considérée et y associer un jugement de (d'in)satisfaction ;
- S'engager dans un étayage à l'envers de ce jugement ;
- Préciser les résultats attendus et/ou constatés associés à l'expérience considérée.

Le traitement des données recueillies lors des EAC a été effectué en plusieurs étapes :

- Après avoir été retranscrit, le corpus de données a été découpé en unités à partir de la signification accordée par l'enseignante participante à ses expériences ;
- Pour chaque expérience signifiée, le jugement, les éléments d'étayage énoncés par elle. Lors des deux temps du questionnement, les résultats attendus/ou constatés y étant associés ont ensuite été identifiés ;
- Finalement, les règles suivies par elle ont été formalisées. Par convention, chaque règle a été étiquetée à partir (a) de l'objet attribuée à l'expérience signifiée, (b) de l'ensemble des éléments énoncés pour étayer cette signification et (c) des résultats constatés et/ou usuellement attendus.

Résultats

L'objet de formation retenu sur la base des problèmes de métier a été celui de la construction de l'autonomie (langagière et coopérative) des élèves sur des espaces d'apprentissage. L'analyse des différentes EAC nous permet de formaliser plusieurs règles témoignant du développement professionnel des enseignantes volontaires. Nous détaillerons en particulier le développement de l'Enseignante 1 (E1).

Nous analysons tout d'abord, deux premières significations portées par E1 en début de dispositif, soit aux Temps 1 et 2 (Figure 2).

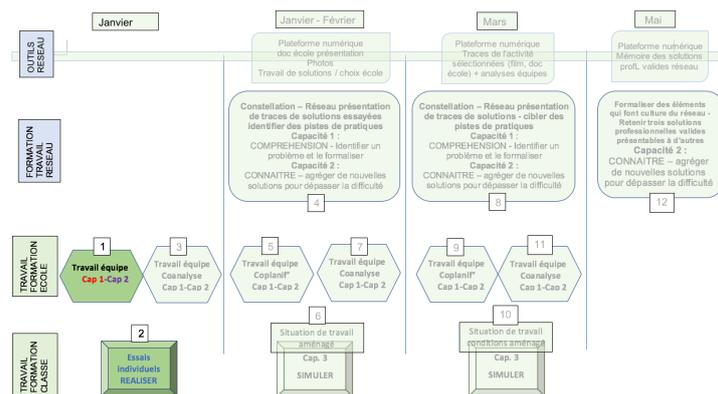


Figure 2 : Temps 1 et 2 du dispositif

Au Temps 1 du dispositif, E1 et ses collègues co-planifient une situation favorisant le développement du langage pour tous les niveaux de classe de l'école. Elles discutent le choix d'une recette qui serait potentiellement support d'un espace d'apprentissage cuisine (Extrait a).

Extrait a :

[01:07:09] **E1** : C'est le moment où l'on se met d'accord au sein de l'équipe sur le support pour les procédures qu'on veut faire acquérir aux élèves. Et du coup, E4 avait proposé [la recette du] le pain parce qu'il semblait basique. Moi, ça me semble difficile, donc je donne mon avis. [...] Du coup je dis à E4, que je préfère autre chose. Oui, la recette du gâteau au yaourt.

Chercheuse (**CH**) : C'est un support qui est entièrement commun à toute l'école ?

E1 : Oui, oui, c'est exactement le même, en fait, on a vraiment envie d'avoir des outils communs qui fasse écho aux enfants au fil de leur scolarité à la maternelle.

Le traitement de cet extrait d'EAC permet de formaliser la règle suivie par E1 pour rendre compte de son activité. A cet instant, elle suit la règle (R1) [« se mettre d'accord au sein d'un équipe sur le support et les procédures » vaut pour « prendre en compte l'avis des collègues », « se dire que cela semble difficile », « donner son avis », ce qui permet d'obtenir pour résultat d'« avoir des outils communs »]. Cette règle nous renseigne sur le fait qu'E1 et ses collègues cherchent à construire, « des outils communs qui fassent échos aux enfants au fil de leur scolarité ». Pour y parvenir, E1 et ses collègues construisent une solution pédagogique singulière, engageant une capacité normative de compréhension. Selon E1, développer un espace cuisine permettrait d'enrôler les élèves pour construire progressivement leur autonomie langagière et coopérative, en leur faisant « vivre des mots fréquents en situation » avant de les mobiliser hors de ce contexte. Finalement, les enseignantes déterminent une solution commune partagée de type recette de cuisine.

Au Temps 2 du dispositif, E1 met en œuvre la solution co-planifiée en équipe. A l'instant considéré, elle s'adresse à trois élèves qui s'approprient à travailler sur l'espace cuisine, avant de les laisser pratiquer en autonomie (Extrait b).

Extrait b :

E1 : Là, j'évite l'emballage lié à la nouveauté, la précipitation de se lancer.

CH : Si je devais le faire à ta place comment m'y prendre ?

E1 : On a préparé un livre de recette avec l'équipe. On a travaillé la semaine dessus [avec les élèves]. On a appris à le lire. Je demande aux élèves de quoi on va s'aider pour préparer la recette.

CH : Ce que tu vises ?

E1 : L'autonomie. Pour leur rappeler que c'est un outil [le livre de recette] qui a une importance et qui va être un support (...) pour avancer dans la recette. C'est rappeler une procédure, une méthodologie, on ne part pas sans rien. Remettre le livre en disant : « On se rappelle ! ».

Lors de cet EAC, E1 suit la règle suivante (R2) pour rendre compte de son activité : [« Éviter l’emballage des élèves » vaut pour « avoir préparé en équipe un livre recette », « avoir travaillé sa lecture avec les élèves en amont de la réalisation » et « demander aux élèves de quoi ils doivent s’aider pour réaliser la recette » vaut pour « rappeler aux élèves d’utiliser le livre pour être autonome sur l’espace cuisine »].

La formalisation de cette règle permet de soutenir qu’E1 s’engage dans la réalisation en classe de la solution préalablement co-planifiée avec ses collègues.

Nous poursuivons l’analyse, en exposant les retombées des trois temps de la séquence de travail-formation (Temps 5, 6, 7 de la Figure 4).

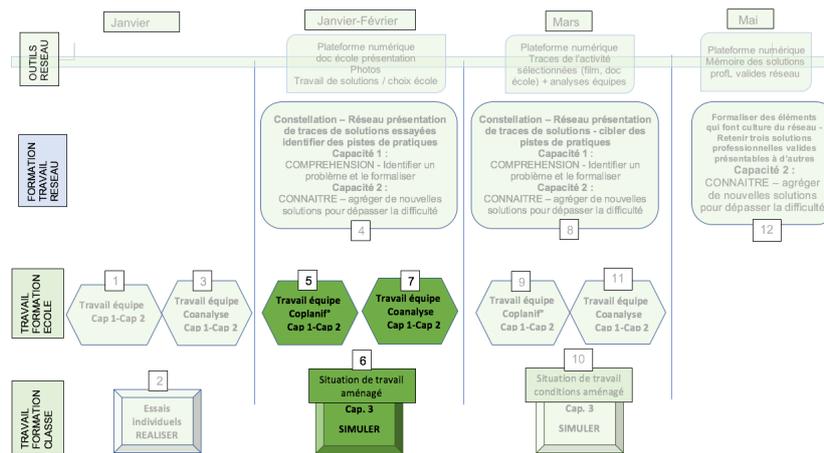


Figure 3 : travail-formation Temps 5 (co-planification), Temps 6 (co-enseignement), Temps 7 (co-analyse)

Lors du Temps 5 (Figure 4), deux enseignantes, dont E1, font état de l’autonomie des élèves sur le support recette et rendent compte de leurs progrès. Parallèlement, elles mettent en avant un nouveau problème de métier. Les élèves ont en effet mémorisé la recette ; Ils n’ont donc plus à la lire. La situation mise en œuvre ne permet plus d’amener les élèves vers les objectifs recherchés. L’équipe s’engage à la recherche d’une solution pour y répondre (Extrait c).

Extrait c :

E1 (exerce auprès de Grande Section) : peut-être qu’on est à deux niveaux entre les petits et les grands. Nous, je pense qu’on peut attaquer une autre recette, nous.

E2 (exerce auprès de GS) : Oui, maintenant, ils ont compris comment cela fonctionne.

Tourner les pages, c’est bon. Bon, ça arrive [que les élèves commettent des erreurs dans l’usage du livre recette] mais ça reste exceptionnel et c’est vrai, moi je pense qu’ils ont vraiment mémorisé la recette.

E3 (exerce auprès de PS/MS) : ça vaut le coup, qu’on y travaille car du coup, si vous développez d’autres livre en respectant ces codes que l’on met en place. [...]

E1 : Oui, moi, je peux le faire. Je vous avais dit pour les grands, c’est facile et du coup, je l’ai fait pour le gâteau aux bananes. Je me suis dit, si on veut faire une fiche variable gâteau au yaourt « bananes », j’ai pris les photos, mais sans prendre les gamins

Cet extrait nous renseigne sur le fait qu’à cette étape du dispositif, le travail engagé par le collectif école vise la résolution d’un problème partagé (« être à deux niveaux entre les petits et les grands ») par la planification de différentes solutions communes (« garder le même espace support mais différencier les recettes avec des variantes »). Suite à ce temps d’analyse, les enseignantes s’engagent dans une situation de travail aménagé (Temps 6, Figure 4), de type co-enseignement en séquentiel, afin de tester la validité de la nouvelle solution adoptée : proposer une variante de la recette aux élèves de grandes sections de sorte qu’ils soient

contraints de la lire. Lorsqu'E1 met en œuvre cette solution, elle l'accompagne d'une affiche murale (appelée « référent mural ») accompagnant le livre recette. A un moment, alors qu'elle s'est écartée de l'espace cuisine, E1 observe sa collègue intervenir auprès des deux élèves réalisant la recette (Extrait d).

Extrait d ;

[00:43:49] **E1** : Je suis en train d'observer et de prendre des notes...

CH : Observer, prendre des notes, si je devais le faire à ta place, qu'est-ce que je dois faire ?

E1 : Je vois que l'élève 1 (K) utilise beaucoup le livre. Je trouve que c'est chouette, je suis contente. Je ne pensais pas qu'on était à ce niveau-là, déjà. Je vois que E2 montre (le référent mural), mais de manière logique, car je pense que j'aurais fait la même chose. Et comme je ne l'ai pas entendue, un bruit de fond et qui masque tout ça, je ne sais pas, je n'ai pas compris à ce moment-là. Je vois qu'il [élève K] utilise le livre et qu'il ne va pas sur le référent mural, mais ça n'a pas fait tilt. Là, je me suis plutôt dit, « dis donc, il l'utilise » !

CH Qu'est-ce que tu vises au moment de l'observation lors du co-enseignement ?

E1 : (...) c'est d'observer comment les enfants vont s'emparer de ce nouveau support, et, qu'est-ce qu'ils vont en faire ?

Le traitement de cet extrait d'EAC permet de formaliser la règle suivie par E1 pour rendre compte de son activité. A cet instant elle suit la règle suivante (R3) : [*« Prendre des notes sur les actions de la collègue »* vaut pour *« Voir l'élève K utiliser beaucoup le livre »*, *« se dire que c'est une réussite »*, *« regarder sa collègue montrer de manière logique le nouveau support affiché sur le mur »*, *« ne pas entendre du fait du masque, du bruit ambiant »* ce qui permet d'obtenir le résultat : *« observer l'activité des élèves »*].

La formalisation de cette règle permet de mettre en exergue que l'E1, placée en retrait du fait de la situation de co-enseignement en séquentiel, observe la manière dont les élèves s'emparent d'un nouveau support. Elle est d'autant plus satisfaite qu'elle a participé à la mise en œuvre de cette solution.

Lors du Temps 7, E1 et E2 analysent leurs activités durant la situation de co-enseignement. Elles discutent de la solution d'associer des fiches murales au livre de recettes. Lors de son EAC, E1 s'arrête sur ce temps d'analyse en équipe (extrait e).

Extrait e

E1 : E2 me dit : « C'est intéressant, mais je pense que c'est trop difficile !... C'est assez perturbant d'avoir le référent en dehors ». Oui, et je dis : « Je ne pense pas que pour des grandes sections, ce soit tant un problème que ça ». La Formatrice 1 ou non, la Formatrice 2 dit : « je pense que c'est accessible à des grandes sections ». Ce qui est effectivement vrai puisque l'élève M nous l'a prouvé, mais qui est à modérer selon le binôme. [passage de l'extrait vidéo ciblé] oui, E2, elle lui dit [à l'élève « K »] : « c'est là ! c'est là ! » [en indiquant le référent mural].

[00:43:36] Et, c'est pour ça qu'elle m'a renvoyé dans la réunion, dans le débriefe, c'est trop difficile pour des enfants comme K de sortir du livre de recette. Effectivement, puisqu'elle l'a vécu.

Et effectivement, c'est cette réunion qui a permis ça...

L'équipe poursuit les échanges et s'engage spontanément dans la recherche de solutions à la suite de la formalisation du nouveau problème (extrait f).

Extrait f

E1 : J'ajoute des idées d'E2 : rajouter des pages dans le livre.

[00:38:07] **CH** : avec des alternatives différentes ? Une formatrice te dit : il pourrait y avoir un scratch avec une petite étiquette qui signale le fait qu'il faut sortir du référent et aller sur le mur.

E1 : oui, mais ça c'était trop dur pour ce matin [situation de classe ordinaire avec un nouveau binôme].

CH : E2 te dit, il faudrait plutôt qu'il soit à l'intérieur ou rajouter des pages. Et si on rajoute des pages, tu as plusieurs référents.

E1 : oui. Et donc l'idée du scratch dedans, mais qui reste comme ça, ça vient combiner. Et cet échange, territoire apprenant, c'est vraiment bien. Là, t'es portée par l'équipe. L'équipe te porte dans le changement

alors que l'animation pédagogique, dans le cadre formel, comme on les a vécues jusqu'alors, tu n'étais pas portée. Et en plus, c'était présenté, ce n'était pas vécu.

Il est intéressant de noter un désaccord entre les enseignantes de l'école. L'interprétation des difficultés éprouvées par un élève lors de la situation n'est effectivement pas la même. E1 a alors engagé sa capacité normative de compréhension, la conduisant à ajouter une composante à la règle R3 (« [c'est] à modérer selon le binôme (...) le référent ajouté est intéressant, mais c'est trop difficile pour des enfants comme K de sortir du livre de recette »).

Lors du retour dans sa propre classe en situation ordinaire de travail, E1 transforme à nouveau son activité. Elle en fait part à la chercheuse lors de son EAC (Extrait g).

Extrait g :

[00:28:22] **E1** : Je leur présente le nouvel outil.

CH : présenter un nouvel outil, si je dois le faire à ta place, comment m'y prendre ?

E1 : Du coup, il y a un support qui est connu. C'est notre livre de recettes et je leur montre qu'il est modulable. On peut ajouter [une variante de recette avec] les scratch. Je n'ai pas été très précise non plus là, mais j'aurais pu leur dire un jour je mettrais des pommes, une autre fois du chocolat, comme faire notre gâteau yaourt. On pourra faire plein de recettes différentes et donc je leur présente pour qu'ils ne soient pas surpris quand ils arriveront en tournant les pages au fur à mesure qu'ils arriveront sur cette partie-là, qu'ils sachent [s'y référer].

CH : D'où ça vient ? [...]

E1 : Je sais exactement : « [la formation-travail n°5 sur] la pause déjeuner ».

A cet instant, E1 suit la règle (R5) [« Présenter un nouvel outil aux élèves » vaut pour « avoir un support déjà connu », « montrer qu'il est modulable » ce qui permet d'obtenir le résultat : « ne pas surprendre les élèves et faire en sorte qu'ils s'y réfèrent »] pour rendre compte de son activité. Les solutions qui ont émergé, lors de la co-analyse au Temps 7, en réponse à l'(in)adéquation partielle de la solution testée en co-enseignement au Temps 6, sont à l'origine de la transformation dont fait part E1. La solution finalement conservée combine plusieurs des solutions envisagées et testées en amont. A l'issue de cette séquence de travail-formation, E1 se sent « portée » par le collectif dans l'élaboration de nouvelles actions professionnelles. Elle est satisfaite de son développement professionnel.

C'est sur la base de ce développement professionnel que la formation-travail en réseau s'engage (Figure 5, Temps 8).

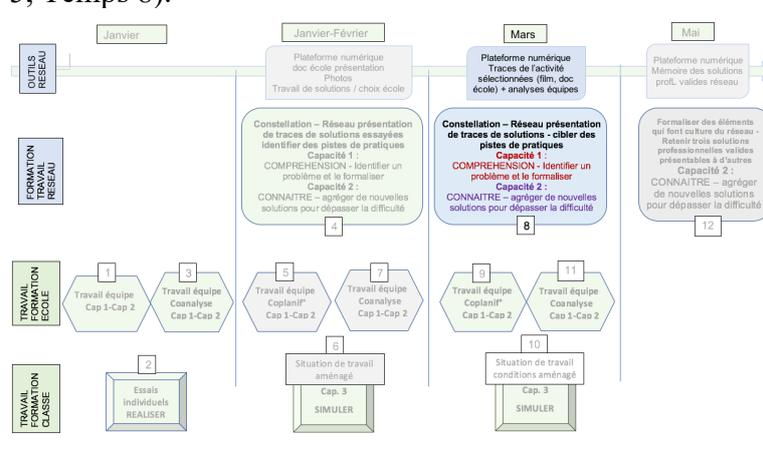


Figure 4 : Temps 8 de formation-travail, faisant suite au travail-formation

Lors de ce temps de formation en collectif inter-écoles, les enseignantes sont amenées à rendre compte des tentatives engagées au sein de leurs écoles respectives. A l'instant

considéré, E1 restitue à l'ensemble des enseignants du réseau les problèmes rencontrés et solutions envisagées au sein de son école.

L'auto-confrontation d'une enseignante (EA), travaillant dans une autre école, nous renseigne sur les significations qu'elle associe aux solutions construites par E1 et ses collègues. Elle rend compte de son activité en suivant la règle (R6) [*« Écouter et prendre des notes »* vaut pour *« retenir des solutions concrètes »* et *« retenir la nécessité de faire évoluer une tâche bien connue des élèves avec de petites variables sans tout changer »* ce qui permet d'obtenir comme résultat : *« se doter de tous les outils qui fonctionnent pour les mettre en œuvre dans une prochaine séance »*].

L'ensemble de ces résultats nous permet de retracer le cours des significations suivant, incluant la circulation d'une signification partagée en réseau (Figure 6).

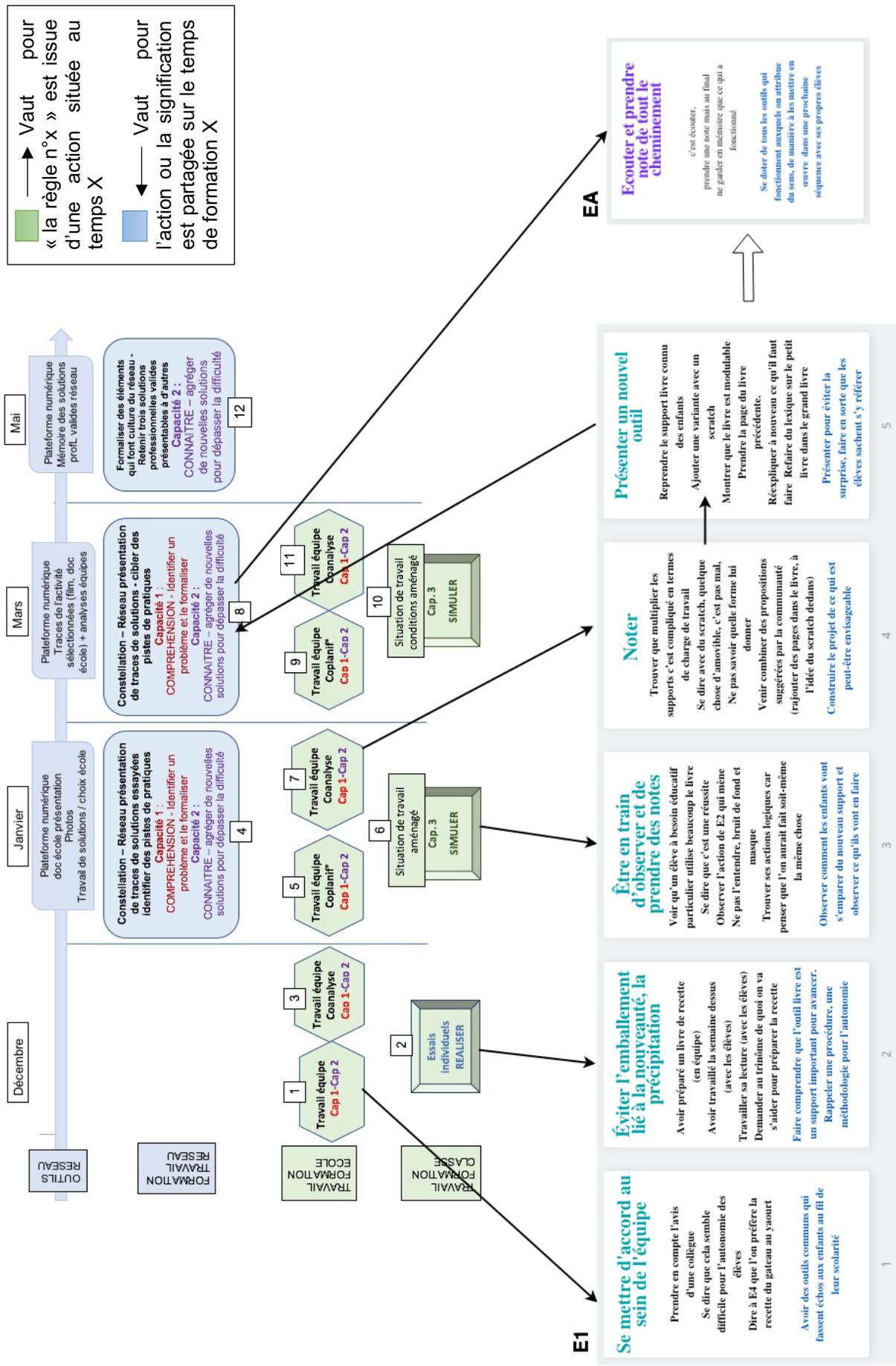


Figure 5 : cours des significations, retraçant 6 règles portées sur la conception et l'usage d'un livre de recette

Discussion

Les résultats obtenus permettent de discuter l'hypothèse avancée et de caractériser les circonstances propices à l'émergence d'un territoire apprenant. Chaque membre du réseau doit pouvoir, d'une part, entrer dans un développement professionnel. D'autre part, les pratiques construites et testées doivent pouvoir faire culture commune pour la communauté. Ce sont ces deux conditions que nous discutons en suivant.

Les résultats montrent, d'abord, que l'agencement situationnel conçu et déployé, articulant des séquences de « formation-travail » et/ou de « travail-formation », génère du développement professionnel chez les enseignantes du territoire.

Le premier temps de travail-formation a ouvert la voie au développement professionnel des enseignants, ce qui a ensuite permis de formaliser de premiers problèmes de pratiques partagés en réseau, appuyés sur des besoins d'élèves identifiés (Leclerc, 2012).

La seconde séquence de travail-formation a nettement accéléré le développement professionnel, engageant des capacités normatives de signification, de compréhension et de résolution de problèmes partagés grâce au potentiel formateur de l'espace de travail (Baeten & Simons, 2014; Huang & Shimizu, 2016; Simons et al., 2020). Dans le détail, la succession du temps de co-enseignement (travail aménagé) et du temps de co-analyse a permis la mise en œuvre d'une solution co-construite, l'identification d'un nouveau problème situé (Williams, 2002) et généré l'extension d'une des composantes de la règle R3 formalisée par E1. La co-analyse a aussi permis d'envisager de nouvelles solutions au problème identifié et partagé, réalisées par la suite en situation de classe ordinaire, suscitant finalement la satisfaction professionnelle d'E1. Ainsi, « faire » en situation de travail aménagé, objet d'un travail collectif (co-enseignement et co-analyse) contribue potentiellement à « se faire » au travail, source de développement et de satisfaction professionnels (Amathieu & Chaliès, 2014) individuelles.

Néanmoins, cette première condition de développement professionnel individuel, nous semble insuffisante pour caractériser l'émergence d'un territoire apprenant. L'agencement situationnel déployé visait également l'élaboration d'une culture commune, grâce au partage et la mutualisation des expériences professionnelles construites, des pratiques testées, jugées significatives par les enseignants. Cette seconde condition semble essentielle à la construction d'un territoire apprenant.

Le développement professionnel généré en séquence de travail-formation au sein des collectifs écoles a effectivement nourri la séquence de formation-travail faisant suite à la séquence de travail-formation. Les solutions véritablement testées ont fait l'objet d'un étayage et d'une analyse collective en réseau, rendant ces solutions pertinentes pour les membres inter-écoles engagés. Au sein de nos résultats, cette mutualisation est source de nouvelles significations pour les membres inter-écoles engagés. En revanche, ils ne nous permettent pas (encore) de prétendre à la transformation effective des actions professionnelles des membres inter-écoles engagés, sur la base de ces nouvelles significations.

Finalement, ces premiers résultats permettent de préciser quatre caractéristiques d'un territoire apprenant: (a) la contribution du collectif dans l'engagement des capacités normatives nécessaires au développement professionnel propre à chacun de ses membres, (b) le travail au sein des collectifs école de problèmes spécifiques à certains de ses membres, afin d'envisager collectivement des solutions harmonisées et différenciées, adaptées aux élèves et aux enseignants, (c) le travail au sein du collectif inter-écoles du territoire non pas sur un problème partagé, mais sur des problèmes professionnels issus des collectifs écoles, pour envisager une résolution collective, puis en retour un partage concernant les solutions testées, et (d) l'organisation de la réification de la mémoire collective : la circulation, à l'adresse du collectif, des problèmes professionnels rencontrés, des actions et des règles professionnelles signifiées pour y répondre, sources du développement professionnel des membres engagés. Celles-ci pouvant potentiellement nourrir les actions des membres du territoire, du collectif inter-écoles.

Pour permettre le recouvrement nécessaire entre travail et formation, les formateurs, associés aux chercheurs ont déployé un cheminement situationnel visant l'« organisation

collective du travail sur la base et au bénéfice des apprentissages collectifs » (Jacq, 2019). Toutefois, pour faire problème à plusieurs écoles, chaque problème situé propre à chaque école a fait l'objet d'un travail de typicalisation, atrophiant malheureusement en retour son caractère situé. Cela a eu pour impact de « situer » en retour les solutions y étant afférentes. Ce fut la source d'une accélération du développement professionnel des membres des collectifs écoles, mais corolairement, cela a complexifié la circulation des actions et significations professionnelles, entre membres inter-écoles du territoire engagé. Par ailleurs, la question de la temporalité du déploiement du dispositif reste entière, afin que les enseignants puissent s'emparer de manière effective des actions et significations des autres membres inter-écoles du territoire. Une condition potentielle qui permettrait de passer de l'émergence à la construction d'un territoire apprenant, de « se faire » grâce au « faire » des membres inter-écoles engagés.

Références

Amathieu, J., & Chaliès, S. (2014). Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, n° 38(2), 211-238.

Baeten, M., & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching : Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>

Bier, B. (2010). « Territoire apprenant » : Les enjeux d'une définition. *Specificites*, N° 3(1), 7-18.

Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles : Des enjeux pour la santé au travail*. 269.

Chaliès, S. (2016). Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires : Propositions théoriques et illustrations empiriques. *Recherche & formation*, 1, 33-48. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2696>

Chaliès, S. (2019). *Lier « activité » et « compétence » en formation d'adultes : Un détour par la forme de vie professionnelle*. Colloque Réseau International en Éducation et Formation, Toulouse.

Chaliès, S., Bruno-Méard, F., Méard, J., & Bertone, S. (2010). Training preservice teachers rapidly : The need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 767-774. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.012>

Erin, J., Cuisinier, J., & Fardet, E. (2018). *Le pilotage du plan national de formation | Vie publique*. <https://www.vie-publique.fr/rapport/38643-le-pilotage-du-plan-national-de-formation>

Filatre, D. (2018). *Améliorer la formation initiale des professeurs des écoles | Vie publique*. <https://www.vie-publique.fr/rapport/37597-ameliorer-la-formation-initiale-des-professeurs-des-ecoles>

Guillemette, S., Bouvier, A., Begyn, F., & Langanay, J.-Y. (Éds.). (2018). *Bâtir un établissement scolaire apprenant : Expériences tirées d'un séminaire franco-québécois*. Éditions IADT, Institut d'Auvergne de développement des territoires.

Gwiazdzinski, L., & Drevon, G. (2018). Territoires apprenants, la pédagogie à l'épreuve du terrain. *Diversité*, 191(1), 7-18.

Huang, R., & Shimizu, Y. (2016). Improving teaching, developing teachers and teacher educators, and linking theory and practice through lesson study in mathematics : An international perspective. *ZDM*, 48(4), 393-409. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0795-7>

Jacq, C. (2019). *Grille de positionnement des collectifs professionnels*. Centre Alain Savary - Education prioritaire - ifé. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/pilotes/grille-de-positionnement-des-collectifs-professionnels>

Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : Guide à l'intention des leaders scolaires*. Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2020). *Guide pour le Plan Français à destination des pilotes et référents en académie*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/08/3/Guide_plan_francais-2020_1313083.pdf

Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2020). *TALIS - The OECD Teaching and Learning International Survey—OECD*. <http://www.oecd.org/education/talis/>

Simons, M., Baeten, M., & Vanhees, C. (2020). Team Teaching During Field Experiences in Teacher Education : Investigating Student Teachers' Experiences With Parallel and Sequential Teaching. *Journal of Teacher Education*, 71(1), 24-40. <https://doi.org/10.1177/0022487118789064>

Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : L'enaction & l'expérience*. Octares.

Villani, C., & Torossian, C. (2018). *21 mesures pour l'enseignement des mathématiques* (p. 96).

Williams, M. (2002). Tout est-il interprétation ? In C. Chauviré, & A. Ogien (Eds.), *La*

régularité (pp.207-233). Paris : EHESS.