

**Diplôme d'établissement
PASSEUR EN ÉDUCATION
2021 / 2022**

Garantir le développement des capacités des acteurs d'un collectif apprenant à aider à apprendre, à donner envie d'apprendre et à devenir passeurs pour un essaimage de ces collectifs.

Jean-Mary LE CHANONY
Inspecteur de l'éducation nationale
Circonscription de Val de Reuil

Stage encadré par
Michèle PRIEUR
Responsable du Pôle Interface et Incubation
Responsable scientifique du réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFÉ (LéA)

Remerciements

La formation « Diplôme d'Établissement, Passeur en Éducation » a été une fort belle aventure dont je sors résolument réassuré dans mes convictions et doté d'une force pour les essayer tant que de possible.

Pour cette raison, je veux en premier lieu remercier Chantal Blanchard.

Merci Chantal d'avoir si rapidement perçu les valeurs que je voulais porter sur ma circonscription et que nous partageons. Merci très sincèrement d'avoir pensé à moi.

Une formation de la qualité de celle-ci, avec l'équipe de l'IFÉ, c'est extrêmement engageant, et ce en parallèle d'une profession qui ne l'est pas moins. Se sentir soutenu est essentiel.

Je veux te remercier Stéphanie, ma compagne, ma discrète boussole. Remercier également mes belles-filles, vous ne m'interrogez pas sur mes retours parfois si tardifs quand vous me souhaiteriez davantage à vos côtés, vous comprenez qu'une profession peut-être une passion et qu'une passion ne s'explique pas. Remercier enfin ma famille retrouvée, nos partages sont une aide précieuse.

Cette formation a tant éclairé mon projet professionnel que nombreux sont les personnels, collègues, collaborateurs et hiérarchie, que je tiens à remercier. Je sais qu'aucun de vous ne prendra ombrage de l'absence de protocole dans mes remerciements. Vous avez chacun votre part dans tout ce que j'ai appris et construit.

Le tout premier collectif, petit mais déjà inter-statuts, une directrice, une formatrice, une conseillère. Stéphanie, Muriel, Anne, merci d'avoir cru en ce qui n'était qu'un pari, un désir de changement.

Merci Nora pour ton soutien des premières heures. Merci Myriam pour la qualité de ton travail sur la communication.

Merci Olivier d'avoir rejoint l'aventure avec tes convictions, ta jovialité et ton intelligence.

Merci à ma formidable équipe de circonscription sans qui un IEN n'est rien. Dont un spécial merci à Maryline, secrétaire qui ne cesse de suppléer à la mémoire parfois défaillante de l'Inspecteur.

Merci Monsieur Lemerrier de m'avoir confié la mission innovation.

Merci Madame Moncada pour vos qualités humaines, pour avoir restauré mes convictions, pour votre écoute qui vous a amené à mettre à disposition de la mission une ressource essentielle : le temps. Merci donc pour la création de ce poste de conseiller pédagogique départemental à l'Innovation.

Merci à Monsieur Denis Rolland, un recteur aux discours si inspirants.

Merci à tous les collègues qui se sont investis dans les collectifs apprenants. Merci pour votre générosité professionnelle, pour vos partages et votre confiance. Merci aux seize d'entre vous qui ont accepté, une fois de plus, de prendre de leur temps pour mon enquête exploratoire, sans vous je n'aurais pu évaluer tout ce que nous avons construit ensemble.

Et c'est une évidence, merci à tous les directeurs et enseignants de la circonscription, dans les écoles et les classes desquels j'apprends toujours. Votre richesse et votre diversité me nourrit.

Enfin, une formation c'est une équipe de formateurs et de stagiaires, un collectif.

Merci à toute l'équipe de l'IFÉ pour vos compétences, vos connaissances, vos talents de communication, votre richesse et vos apports tout autant que vos qualités humaines, votre écoute et votre soutien. Merci d'avoir su faire émerger durant 18 mois une fort belle intelligence collective.

Merci les collègues normands. Nous avons fait Normandie dans nos partages de réflexions et dans nos moments conviviaux si importants au soutien des uns et des autres.

Pour finir, merci à toi Michèle, merci pour ton intelligence éclairante dans la modestie apaisante qui est la tienne. Tu as été pour moi le tuteur idéal, le passeur qui écoute et observe, qui devine où je souhaite aller et qui toujours, au moment où il le faut, apporte la lumière dont j'ai besoin sur un chemin que je n'ose ou ne sait emprunter. Merci.

Garantir le développement des capacités des acteurs d'un collectif apprenant à aider à apprendre, à donner envie d'apprendre et à devenir passeurs pour un essaimage de ces collectifs.

Circonscription apprenante, tel est le nom donné à un projet professionnel en qualité d'Inspecteur de l'éducation nationale. Issu d'une intuition et d'une lecture inspirante, il représente la volonté de voir évoluer les relations au sein des collectifs professionnels et pour cela apporter un changement à la conduite de ces derniers dans le but de créer du développement professionnel. Le projet s'intéresse aux collectifs à l'intérieur de l'éducation nationale, au développement de recherches collaboratives ainsi qu'à l'installation de plateformes d'échanges inter-métiers. Le mémoire porte sur les premiers. Un prototype a été élaboré afin que les travaux collectifs ordinairement mis en place soient davantage des collectifs de travail et plus encore des collectifs apprenants. La genèse du prototype et sa conduite sont analysées sous l'angle de différents courants de recherche, l'activité en formation, les organisations professionnelles, la psychologie du travail, pour évaluer sa propension à développer les capacités des acteurs à aider à apprendre, à donner envie d'apprendre. Il est recherché les conditions permettant de dire qu'un collectif relève d'une organisation apprenante ainsi que les indicateurs mettant en évidence l'exercice effectif de ces conditions. Conjointement, en mobilisant une compétence de passeur, en accompagnant les processus de médiation dans une visée d'autonomisation des acteurs, il est évalué si un certain isomorphisme s'installe, si des acteurs d'un collectif apprenant peuvent devenir passeurs à leur tour.

Mots-clés :

[apprenance, organisation apprenante, collectifs de travail, activités, formation, passeur en éducation, pouvoir d'agir, espace partagé, relation hiérarchique, éthique professionnelle, environnement capacitant, capacité, auto-régulation, approche pragmatiste, enquête exploratoire]

Table des matières

Introduction	7
1. Garantir le développement des capacités des acteurs d'un collectif apprenant à aider à apprendre, à donner envie d'apprendre.	10
1.1. Être seul n'est pas être isolé.	10
1.2. Les interactions entre pairs, un capital social.	11
1.3. Une place centrale à la parole des acteurs.	11
1.4. Du savoir agir vers le pouvoir d'agir.	13
1.5. Vers des enseignants passeurs pour un essaimage de collectifs apprenants.	15
2. Un prototype de circonscription apprenante.	16
2.1. Une culture de l'apprenance.	16
2.2. Un espace partagé.	16
2.3. Auteur de sa formation.	18
2.4. Une hiérarchie facilitante.	19
2.5. Des valeurs pour indicateurs.	20
3. La parole des acteurs pour dispositif d'expérimentation.	22
3.1. L'analyse de collectifs par la parole des acteurs.	22
3.2. Les questions soumises aux acteurs.	23
3.3. Préparer et anticiper l'analyse.	25
4. Quand le développement des compétences professionnelles impacte le développement des métiers.	27
4.1. Une pré-analyse pour une cohérence de traitement.	27
4.2. Des enseignants sensibles à l'objet frontière et aux figures de l'espace de collaboration, une hiérarchie interrogée.	28
4.3. Un engagement professionnel renforcé, une capacité d'analyse et de formation accrue dont les facteurs doivent être davantage explicites.	29
4.4. Le temps, facteur essentiel à l'autonomisation des acteurs.	34
4.5. Une apprenance toujours perfectible et sous conditions.	36
Conclusion	39
Table des annexes	41
Références bibliographiques	82

Introduction

Personne qui fait passer une rivière, personne qui fait le lien entre deux époques, deux cultures. Telle est la définition que nous donne Le Robert d'un mot, ce mot : passeur.

Sur le plan personnel je ne me suis intéressé à ce mot que depuis peu, quelques années, et dans l'exercice de ma profession. J'ai découvert l'usage de ce mot en premier lieu dans une lecture professionnelle que j'expose plus bas puis j'ai désiré mieux l'appréhender, en saisir son essence, son périmètre s'il en existe un. Quelle peut-être cette rivière ? celle des connaissances, des compétences dont on cherche toujours à faire croître son débit ? Quels sont ces liens à construire, ces époques et ces cultures ? entre formés et formateurs ? dans la diversité des statuts au sein du monde de l'éducation ?

Là se trouve la source de mon engagement dans la formation donnée par l'Institut Français de l'Éducation : « Passeurs en éducation ». Une formation qui, nous incitant à une sorte d'« arrêt sur image » pour explorer le travail, a engagé l'analyse des processus en jeu dans notre quotidien professionnel et dans les inter-relations « des » mondes de l'éducation, nous fait appréhender que le passeur est celui qui navigue sur la rivière entre les concepts, entre les activités, entre les acteurs. Il tisse les liens, il met en résonance harmonique concepts, activités et acteurs.

Le passeur n'est pas un statut, un poste ou un niveau hiérarchique, bien davantage un professionnel qui a développé une somme de compétences spécifiques l'amenant à avoir la capacité d'être ce tisseur de liens. Il est un professionnel de l'éducation maîtrisant un référentiel de compétences¹. C'est pour le moins ce que je comprends et dans ce mémoire je m'intéresse plus spécifiquement à une des compétences de ce référentiel, une compétence que je soumetts à l'analyse tant elle représente une motivation quotidienne dans mon exercice professionnel. Il s'agit de la compétence 3.3 « *Accompagner les processus de médiation dans une visée d'autonomisation des acteurs* ».

Avant cela, il apparaît essentiel de comprendre le contexte professionnel dans lequel s'inscrit cette analyse. Elle est la conjonction de trois paramètres.

Le premier, après deux premières années d'exercice du métier d'IEN, j'obtiens un poste dans une circonscription choisie. Un choix porté sur la diversité : travailler auprès d'enseignants confrontés aux questions des territoires ruraux isolés, aux environnements extrascolaires plus pauvres que les territoires urbains ; travailler également auprès d'enseignants en milieu d'éducation prioritaire renforcée confrontés aux questions du désengagement scolaire, du multiculturalisme, du sens de l'école pour les enfants et leurs familles.

Le second, avec l'assise professionnelle construite, ma volonté sur le nouveau poste est de faire de ma profession et de mon statut une sorte de créateur de liens, de facilitateur des mises en réseau des acteurs du territoire que j'ai en responsabilité. La même année paraît le rapport Taddei, sa lecture me permet de mettre en mots cette volonté d'orientation de ma profession,

¹ Annexe 01 : Référentiel de compétences du passeur en éducation.

il est aussi un appui pour donner une structure organisationnelle à ce que je souhaite voir se développer sur le territoire.

Le troisième, outre leur territoire, les IEN possèdent chacun une mission départementale. À mon arrivée sur le département de l'Eure, évoquant au directeur académique ma volonté et en la croisant avec un territoire précisément très diversifié pouvant représenter une image réduite du département et donc une sorte de terrain d'expérimentation d'actions éventuellement transposables, il m'est proposé de porter l'innovation sur le département.

L'innovation est un sujet vaste que je n'aborderai pas dans ce mémoire, cependant le choix que j'ai opéré il y a cinq ans est de problématiser le développement de l'innovation de la façon suivante : « quels peuvent être les facteurs entraînant l'enseignant vers un besoin, et même un désir d'innover au service des élèves ? ». Une problématique qui immédiatement sous-tend deux questions, celle d'une définition de l'innovation et celle du développement professionnel.

Des lectures sont essentielles pour s'emparer d'un tel sujet, le but étant de trouver des convergences entre le « lu » et sa perception propre du sujet pour être rapidement opérationnel. Le rapport de l'Inspectrice générale Catherine Becchetti-Bizot et de François Taddei : « un plan pour co-construire une société apprenante »², représente l'horizon vers lequel je me suis dirigé, cette lecture professionnelle inspirante évoquée plus haut.

8

Pour autant la suite, c'est-à-dire les mises en œuvre, revêt une grande part d'empirisme. C'est de la sorte qu'il m'est apparu que l'innovation au service des élèves ne se décrète pas ni ne se définit sans se placer au niveau du professionnel, de l'individu : innover par rapport à soi, à ce que l'on mène déjà pour aller plus loin. Une approche qui oriente la réflexion sur le développement professionnel et ainsi la gestion des ressources humaines.

Aborder l'innovation sous cet angle de la gestion des ressources humaines et plus précisément encore celui des conduites de collectifs professionnels devant favoriser les montées en compétences, m'a naturellement amené à développer un dispositif de circonscription apprenante que je peux, aujourd'hui, questionner avec les apports de la formation au D.E. Passeurs en éducation.

Les objectifs initialement posés à l'élaboration d'un prototype de circonscription apprenante sont ceux de développer des lieux d'installation de recherches collaboratives, de développer des plateformes d'échanges inter-métiers, de développer des collectifs apprenants. C'est ce dernier point que je questionne dans ce mémoire. Le dispositif en place permet-il véritablement le développement de collectifs apprenants, favorise-t-il l'autonomisation des acteurs ?

Cette question revient à la recherche des conditions d'une évaluation fiable, celle des critères évaluatifs. Elle entraîne donc nécessairement une série de questions enchâssées : quelle gestion des ressources ? visant quel développement ? dans quelle forme de collaboration ? qu'est-il entendu dans collectifs apprenants et un collectif peut-il favoriser l'autonomie de ses acteurs ? quelles sont les environnements conditionnant ce type de collectifs ? comment doit-on regarder les acteurs le composant ? sous l'angle de leur statut ? sous l'angle de leurs

² Taddéi, F., Becchetti-Bizot, C., Houzel, Mainguy, G., Naves, MC., (2018, 4 avril), Un plan pour co-construire une société apprenante, Rapport remis à la ministre du Travail, au ministre de l'Éducation nationale et à la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation

rôles ? ces derniers sont-ils figés ou évolutifs ? si selon l'intuition initiale la création de tels collectifs favorisent les montées en compétences, de quel ordre peuvent-elles être ? enfin, si impact il y a sur l'activité au travail et sur le développement professionnel, quels en sont les indicateurs ?

Ces questions enchâssées que soulèvent celle initiale de l'évaluation sont nécessairement liées en un même système réflexif. Elles sont donc l'objet d'une problématisation dont la première partie de ce mémoire propose d'en présenter le processus réflexif en appui sur les apports de la formation, sur les éléments théoriques apportés et découverts.

En seconde partie, le prototype de « circonscription apprenante » est présenté dans une mise en perspective avec les apports théoriques afin de dégager les indicateurs pouvant permettre son analyse.

La troisième partie est consacrée à la description de l'expérimentation mise en place devant permettre l'évaluation effective du dispositif.

Enfin, une analyse réflexive des résultats de l'expérimentation est proposée en quatrième partie.

1. Garantir le développement des capacités des acteurs d'un collectif apprenant à aider à apprendre, à donner envie d'apprendre.

1.1. Être seul n'est pas être isolé.

« *Le collectif et l'individu, ce n'est pas contradictoire, l'individu, c'est la forme supérieure du collectif*³ ». Cette phrase est probablement celle représentant le mieux l'intuition initiale ayant conduit au processus d'élaboration d'une circonscription apprenante.

Je la découvre quelques années plus tard dans une conférence d'Yves Clot, psychologue du travail. Ses travaux éclairent certaines des questions posées en introduction, notamment lorsqu'il s'agit de se demander si le collectif peut favoriser l'autonomie de ses acteurs. À cette fin, Yves Clot développe l'idée que l'intéressant n'est pas la présence des acteurs dans le collectif mais que « *le collectif passe à l'intérieur de l'individu*⁴ ».

Il apparaît intéressant ici d'évoquer en parallèle Philippe Lorino dans son analyse de la critique du taylorisme par John Dewey⁵. Il y expose l'importance d'une approche du travail développant l'intérêt intelligent des acteurs pour ce qu'ils font par rapport à celui des apports purement techniques et externes. Une analyse qui conduit Lorino à montrer que cet intérêt intelligent des acteurs se développe dans l'expérience partagée, dans l'activité collective et pluraliste, dans un impératif dialogique plutôt qu'une individualisation et un leadership des experts.

Pour autant, l'enseignant est seul face aux élèves, souvent seul face au prescrit. Y compris au sein d'une grande école. Dans l'exécution de ses tâches, dans sa classe, il est seul face à des activités professionnelles toujours plus complexes. Alors, comme l'exprime Yves Clot, « *dans le travail on est souvent contraint d'être seul, mais on n'est pas obligé d'être isolé*⁴ ». Dans ces propos s'entrevoit l'idée que favoriser l'autonomie des acteurs d'un collectif c'est trouver les moyens de construire « *un collectif qui rend capable d'être seul*⁴ ».

Autrement dit si, dans ce que l'individu entend et dans ce qui lui est exposé et partagé, le collectif peut être un lieu de ressources au pluriel, il doit surtout être une ressource au singulier, celle de rendre capable l'individu de mobiliser les ressources plurielles pour son activité propre et se construire professionnellement.

Comme le formalise Yves Clot, il s'agit de viser un collectif qui donne le pouvoir de « *s'affranchir des routines du métier et du genre professionnel en développant le style de sa propre action*⁴ ».

³ Vygotski, cité par Clot, Y., (2012, mai) dans Partie 3, L'individu et le collectif, colloque de l'ARIS, Amiens

⁴ Clot Y., (2012, mai), Partie 3, L'individu et le collectif, colloque de l'ARIS, Amiens

⁵ Lorino, P., (2019, 10 avril), L'activité collective organisée, au cœur de l'approche pragmatiste des organisations, Conférence université Clermont Auvergne 42'37" , <https://www.youtube.com/watch?v=w6bj0qHNP-o>

1.2. Les interactions entre pairs, un capital social.

Il a été évoqué précédemment la solitude de l'enseignant dans la pratique de son métier. Si les enseignants peuvent travailler collectivement en divers conseils de maitres, de cycles, la pratique de leurs pairs reste toujours invisible. Sur ce point, Vincent Dupriez⁶ indique que l'organisation même de l'école entraîne la séparation des pratiques pédagogiques.

L'institution, via la formation continue, propose des regroupements d'enseignants, cependant ces collectifs constitués permettent pour le moins d'acquérir des compétences notionnelles sans que ne soient données les conditions de leur opérationnalisation. Au mieux ils amènent les enseignants à pouvoir travailler autour de questions de leur quotidien et alors tenter de répondre à des besoins immédiats.

En évoquant les enjeux de la contribution pragmatiste aux organisations du travail, Lorino indique le besoin de méthodes expérimentales, transformatrices dont les acteurs de terrain participent comme co-enquêteurs.

Cette indication se rapproche ainsi de constats de pilotes de formation et de formateurs où toute notion acquise ne peut devenir une compétence opérationnelle que s'il est permis aux enseignants de l'analyser dans une confrontation au réel de chacun.

Dans cet esprit, dans un ouvrage sous la direction de Luc Ria, Clémence Jacq⁷ propose qu'« *une des pistes prometteuses en formation continue serait de faire du développement professionnel de collectifs d'enseignants une visée explicite et non pas une conséquence* ». Sa réflexion l'amène à proposer un outil pour observer, décrire, positionner et accompagner le développement des collectifs professionnels, il prend la forme d'une grille de positionnement à trois dimensions⁸.

Dans cette idée que le collectif est le ferment du développement professionnel, un capital social⁹, cette grille indique les principes de fonctionnement et les conditions de pérennisation d'un collectif pour sa transformation d'une simple collection de professionnels à une véritable organisation apprenante. Cette dernière représente le stade où chaque acteur d'un collectif est engagé dans un processus autonome de recherche de savoirs et d'auto-régulation de ses savoirs.

1.3. Une place centrale à la parole des acteurs.

Les formateurs sont pris dans une tension entre deux exigences, « la nécessité de s'articuler à la réalité et à la quotidienneté des problèmes... » et « l'indispensable obligation de prendre du recul pour aider les acteurs à en prendre eux-mêmes ». Cette prise de recul des formateurs

⁶ Dupriez V. (2015), Peut-on réformer l'école ?, De Boeck, cité par Clémence Jacq (2019), Etapes de développement des collectifs professionnels, Partie 3 chapitre 2. Dans RIA, L (Dir.), Accompagner le développement professionnel des enseignants. ESF Pédagogie.

⁷ Clémence Jacq (2019), Etapes de développement des collectifs professionnels, Partie 3 chapitre 2. Dans RIA, L (Dir.), Accompagner le développement professionnel des enseignants. ESF Pédagogie.

⁸ Annexe 02

⁹ Rey, O., (2016), Le changement c'est comment ? Dossier de veille de l'IFE, n°107, ENS de Lyon. Dans RIA, L (Dir.), (2019), Partie 3 chapitre 2, Accompagner le développement professionnel des enseignants. ESF Pédagogie

et des pilotes de formations peut être la mise à distance progressive de ces derniers prévue au sein de circonscription apprenante. Elle interroge la place et le rôle de chacun au sein du dispositif.

L'analyse du travail est un moyen de construire des situations de formation tenant compte des situations de travail. L'usage de ces dernières doit nécessairement servir de supports pour la formation des compétences. Être compétent, selon P. Pastré, c'est « *savoir comprendre et analyser ce que l'on fait*¹⁰ ». Le dispositif visant les montées en compétences, les enseignants y participant doivent pouvoir construire et partager cette approche de la compétence.

La clinique de l'activité explore les conditions du développement du *pouvoir d'agir* des acteurs dans et par le travail. Dans ce champ de recherche, Yves Clot indique que « *l'analyse ne laisse pas les activités en l'état et qu'elle les développe* ». L'analyse revient donc nécessairement à s'intéresser au « *changement de sens de la situation par le sujet* ». L'auteur va jusqu'à exprimer que ce qui pour le sujet est « *formateur, ce qui accroît son rayon d'action et son pouvoir d'agir, c'est de parvenir à changer le statut de son vécu* ». Les acteurs de circonscription apprenante ressentent-ils ce type de changement ? En s'intéressant plus précisément aux acteurs du pilotage, ce changement n'est-il pas un changement de paradigme ? Il s'agit pour le moins d'éléments à avoir à l'esprit dans l'analyse du dispositif.

12

L'exploration du travail se fait à l'occasion de processus de transmissions des expériences, des savoir-faire d'un professionnel en direction d'un pair. Il s'agit d'inciter l'autre à dire, à écrire son activité à quelqu'un qui en ignore tout, ou ne peut la connaître telle qu'elle est en réalité, c'est-à-dire de l'intérieur¹¹. Yves Clot propose pour cela le principe de l'instruction au sosie. Ce principe précis n'a pas été mis en place au sein du dispositif mais certaines actions tels les « *speed dating*¹² » peuvent s'y apparenter.

Yves Clot propose plus précisément un triptyque méthodologique où s'ajoutent les auto-confrontations simples et croisées. Les buts étant que « *l'activité de commentaire ou de verbalisation différée (...) donne un accès différent au réel de l'activité du sujet* », ainsi que l'acteur voit sa propre activité par les yeux des autres. Il peut ici être interprété que ce triptyque produit de l'expérience partagée, qu'il développe l'activité et, de cette façon, qu'il s'inscrit dans un processus de formation. Les marchés de connaissances, les captations vidéo des collègues visionnées au sein des collectifs sont d'autres actions vécues dans le dispositif ayant permis les transmissions de pair à pair. Il pourra être cherché ce qu'il s'en dégage.

Les travaux du champ de recherche de la psychodynamique du travail mettent en évidence le rôle primordial de l'échange pour expliquer comment ceux qui travaillent peuvent, malgré les contraintes qu'ils rencontrent, maintenir leur santé psychique. Selon Dejours, les tensions entre travail prescrit et travail réel pouvant produire de la souffrance ne peuvent être affrontées sans que soient réunies des conditions d'intercompréhension, de débat, et sans que soient

¹⁰ Pastre, P., (1999), cité par CHAMPY-REMOUSSENARD, P. (2005), dans Les théories de l'activité entre travail et formation, CAIRN.INFO, p.21

¹¹ Sur les travaux de Clot, Y. (2000) par CHAMPY-REMOUSSENARD, P. (2005), dans Les théories de l'activité entre travail et formation, CAIRN.INFO, p.23

¹² Des speed-dating de connaissances mutuelles peuvent être observés au sein d'une capsule vidéo réalisée à la suite d'une première rencontre des partages de l'innovation, de 1'00 à 1'26" - https://youtu.be/ge_OSnw_I9s

surmontés un certain nombre d'obstacles à la prise de parole et à l'écoute authentique¹³.

Un dispositif favorisant ce que relève Dejours, doit donc rendre possible la verbalisation des acteurs pour favoriser l'analyse du rapport collectif au travail. Cette analyse doit ensuite déboucher sur des modifications au sein du collectif, des solutions concrètes appartenant aux seuls acteurs. Donc, un dispositif soutenant souplesse et liberté pour garantir la construction des idées.

Que ce soit selon les approches de Pastre, Clot, ou Dejours, l'analyse de l'activité se développe toujours par la verbalisation des acteurs (mise en mots, présentations écrites, échanges sur supports vidéos...). Il peut donc être dit que l'analyse du travail favorisant l'acquisition de compétences, celle ayant véritablement statut de formation, passe par une place centrale donnée à la parole des acteurs.

1.4. Du savoir agir vers le pouvoir d'agir.

S'il y a une volonté exprimée avec force concernant le prototype en place de « circonscription apprenante », c'est bien celle de renforcer le potentiel formateur d'un dispositif proposé en s'appuyant sur les situations professionnelles vécues par les acteurs. Une volonté qui peut être rapprochée de cette nécessité exprimée par Solveig Fernagu-Oudet de « *didactiser/manager les contextes de travail pour en renforcer la dimension formatrice*¹⁴ ». Pour aspirer à cela, il développe l'idée d'une approche par les capacités et des environnements capacitants. Il appuie cette idée sur les travaux de l'économiste Amartya Sen et la notion de capabilité qui relie la question des libertés à celle de la capacité d'agir.

Amartya Sen distingue la capacité, étant « *le savoir-faire* », de la capabilité, le « *être en mesure de faire* ». La capabilité définit donc « *un champ de possibles tout à la fois pour l'individu qui en est porteur et pour l'organisation qui peut en profiter*¹⁵ ».

Cette approche qui s'interroge sur les environnements des collectifs favorisant l'autonomisation de ses acteurs, est nécessairement intéressante pour l'analyse du dispositif « circonscription apprenante ». Fernagu-Oudet explique que la disponibilité d'une capacité par un acteur ne peut suffire à sa mise en œuvre, cette dernière dépend en effet d'un ensemble de conditions organisationnelles et sociales, autrement dit de facteurs qui facilitent ou entravent la conversion en capabilité. Il s'impose ici une réflexion sur les contraintes qui pèsent sur un acteur et les opportunités dont il dispose pour agir ; une réflexion donc sur les conditions d'un environnement capacitant.

Ce dernier peut se définir comme « *un environnement qui permet [à son acteur] de développer de nouvelles compétences et connaissances, d'élargir ses possibilités d'actions, son degré de*

¹³ Sur les travaux de Dejours, C., (1995) par Champy-Remoussenard, P. (2005), dans Les théories de l'activité entre travail et formation, CAIRN.INFO, p.31

¹⁴ Fernagu-Oudet, S. (2012, juillet-septembre), Concevoir des environnements de travail capacitants, *Formation emploi, Revue française de sciences sociales*, 119, p.8

¹⁵ Zimmermann, (2008), cité par Fernagu-Oudet, S., (2012, juillet-septembre), Concevoir des environnements de travail capacitants, *Formation emploi, Revue française de sciences sociales*, 119, p.10

contrôle sur la tâche et la manière de la réaliser, c'est-à-dire son autonomie¹⁶ ». Une définition qui amène à réaliser la mise en équation suivante :

Développement des savoirs + Croissance de l'autonomie = Extension du pouvoir d'agir

Cette équation montre l'impact que peut avoir un dispositif sur les acteurs d'un collectif, de tous ses acteurs quels que soient leurs rôles et leur statut (stagiaires, formateurs, hiérarchie).

Seulement comment faire preuve d'autonomie et de responsabilité sans que soient aménagés des espaces où ces qualités peuvent s'exercer ? Ainsi, en conservant cette analogie de l'équation, la distribution des rôles et la flexibilité des statuts peuvent être interprétées comme les coefficients multiplicateurs de la croissance de l'autonomie impactant donc d'autant plus l'extension du pouvoir d'agir.

S'appuyant sur l'exemple des réseaux d'échanges réciproques de savoirs (RERS), Fernagu-Oudet expose les fondamentaux d'un collectif évoluant dans un environnement capacitant ainsi que sa portée.

Concernant les fondamentaux, ils peuvent être synthétisés en trois points¹⁷ :

- l'étendue du collectif, à la fois pédagogique et éthique (chacun a à partager) ;
- les principes du collectif, de pluralité (tout savoir est enseignable), de parité (pas de savoirs supérieurs à un autre), d'alternance (je donne, je reçois) ;
- l'accompagnement du collectif, chacun peut entrer et être aidé à repérer ses savoirs, à découvrir et exprimer ses besoins.

Pour ce qui est de sa portée, elle est composée de quatre fonctions¹⁸ :

- fonction d'intégration dans l'organisation, création de liens et préparation au changement ;
- fonction de socialisation professionnelle, développement du sentiment d'appartenance et d'efficacité personnelle ;
- fonction d'apprentissage, développement de sa capacité à autoréguler ses savoirs ;
- fonction de diversification pédagogique, développement d'une culture de l'apprenance, donner aux acteurs les moyens d'aller chercher le savoir.

De son analyse de l'exemple des RERS, Fernagu-Oudet explique qu'un environnement capacitant pourrait être appréhendé comme un environnement qui participe du développement de ses propres dispositions à apprendre. Il peut donc être entendu ici l'idée d'une évolution interactive perpétuelle. Sur cette idée et par extension, le dispositif circonscription apprenante présenté comme un prototype ne doit donc pas prétendre à devenir un projet, un plan définitif, le caractère mouvant est une condition de l'essaimage, condition à vérifier.

¹⁶ FALZON (2005, 2008), cité par FERNAGU-OUDET, S., (2012, juillet-septembre), Concevoir des environnements de travail capacitants, *Formation emploi, Revue française de sciences sociales*, 119, p.12

¹⁷ FERNAGU-OUDET, S. (2012, juillet-septembre), Concevoir des environnements de travail capacitants, *Formation emploi, Revue française de sciences sociales*, 119, p.14

¹⁸ FERNAGU-OUDET, S. (2012, juillet-septembre), Concevoir des environnements de travail capacitants, *Formation emploi, Revue française de sciences sociales*, 119, p.20

1.5. Vers des enseignants passeurs pour un essaimage de collectifs apprenants.

Comme cela a été indiqué en introduction, la question initiale de l'évaluation d'un prototype de circonscription apprenante, simple en apparence à exprimer est en fait très complexe à traiter tant elle soulève de questions enchâssées. Il résulte de cet enchâssement qu'aucune des questions ne peut obtenir de réponses isolées. Elles forment un système qui nécessite d'être exploré et analysé afin d'en dégager les points de force.

Par ailleurs le prototype circonscription apprenante a été mis en place sur la base d'une intuition et dans une construction progressive et empirique. Les éléments d'évaluations initialement posés¹⁹ ne s'avèrent pas aujourd'hui suffisamment adaptés.

La compréhension de concepts liés aux organisations professionnelles est apparue essentielle et préalable à toute volonté d'évaluation. Les apports de la formation, les éléments théoriques qu'elle a apportés et permis de découvrir sont les outils du processus de maturation nécessaire à l'objectivation des effets du prototype. De la sorte, il est mis en évidence que ce sont ces effets qui doivent être évalués et ce par le prisme de la compétence de passeurs principalement visée et travaillée dans le dispositif.

Cette compétence étant celle d'accompagner les processus de médiation dans une visée d'autonomisation des acteurs, l'évaluation voulue revient alors davantage à la problématisation suivante : **comment mettre en œuvre les conditions objectives garantissant le développement des capacités des acteurs d'un collectif apprenant à aider à apprendre, à donner envie d'apprendre et à devenir passeurs pour une pérennisation et un essaimage de ces collectifs ?**

En annexe 04 est présenté un schéma synthétique illustrant le chemin réflexif conduisant à cette problématisation.

Les éléments théoriques exposés dans cette première partie et ayant amené à cette problématisation ont en commun que le développement des compétences professionnelles passe par le développement même du métier. Ils permettent une analyse sous différentes dimensions : cesser avec l'isolement ; tirer bénéfice du capital social que sont les interactions entre pairs ; donner une place centrale à la parole des acteurs ; stimuler et étendre le pouvoir d'agir.

Ces quatre éléments réflexifs issus du processus de maturation évoqué plus haut sont in fine les quatre conditions de l'hypothèse qui se décline de la problématique, à savoir : **s'il est montré que le prototype circonscription apprenante permet l'exercice de ces quatre conditions, alors il participe de la construction d'organisations apprenantes.**

¹⁹ Annexe 03

2. Un prototype de circonscription apprenante.

2.1. Une culture de l'apprenance.

Tel qu'évoqué en introduction, pour engager la mission innovation, le choix effectué a été celui d'une entrée par la gestion des ressources humaines. Le but est de mettre en place des formats d'organisation permettant de libérer les dynamiques d'innovation plutôt que des actions pédagogiques dites innovantes qui seraient à développer au sein des classes.

L'opérationnalisation de cette mission, sur le territoire d'une circonscription, s'est donc portée sur le développement d'un prototype d'organisation des ressources humaines permettant de créer de l'intelligence collective et de faciliter les avancées de chacun dans sa pratique et à son niveau. Sur la base du rapport Bizot-Taddéi, ce choix d'entrée, ce projet d'organisation, a naturellement pris le nom de "circonscription apprenante". Il convient donc de donner une définition de l'apprenance.

Philippe Carré la définit comme un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorable à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite²⁰. Par extension, il peut être dit qu'une organisation apprenante garantit les conditions de l'apprenance.

Différentes pistes ont été expérimentées sur le territoire de la circonscription, différentes actions promues ainsi que différentes modalités de recherche participant de l'apprenance ont été mises en place avec l'INSPE de Rouen (recherche collaborative et Lesson Studies).

Une présentation graphique produite pour une communication en conseil d'IEN montre le réseau des dynamiques d'actions sur le territoire²¹. Au cœur de ce visuel sont les collectifs « *métacognition et confiance en soi* » ainsi que « *partages de l'innovation* ». Ces collectifs, plus précisément leur prototype d'organisation, représentent l'élément spécifiquement analysé en ce mémoire et décrit en cette seconde partie.

2.2. Un espace partagé.

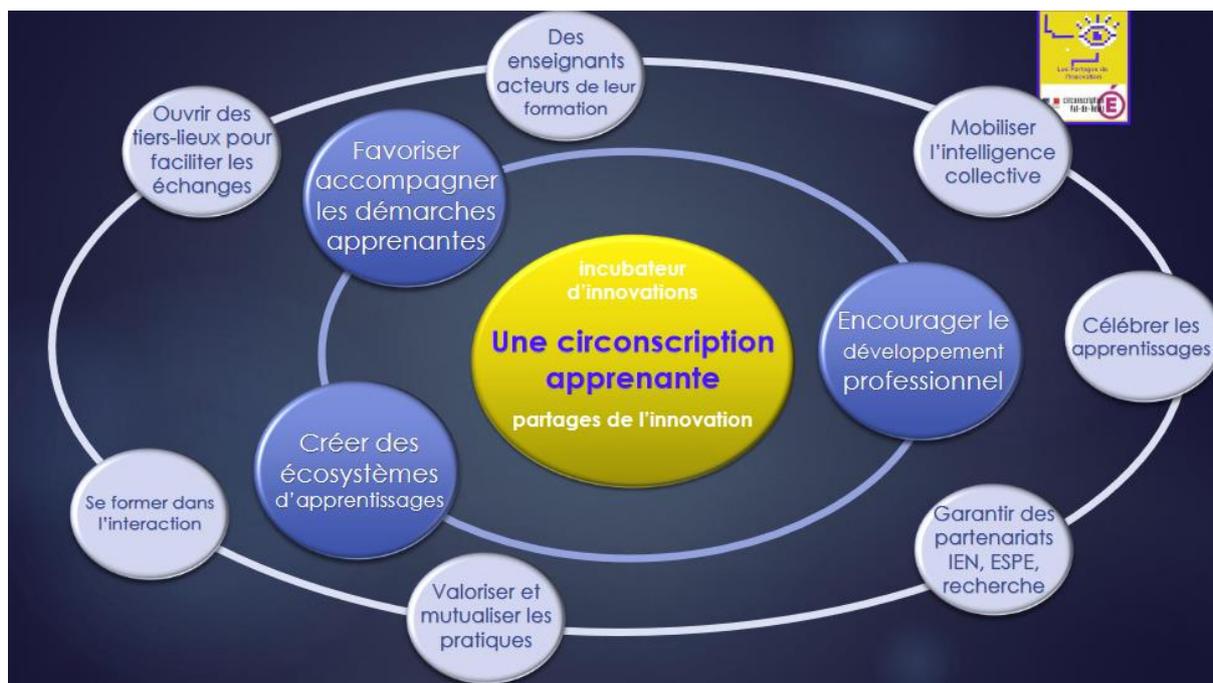
Pour travailler la problématique issue du processus de maturation exposée en première partie et soumettre à l'expérimentation l'hypothèse résultante, il convient d'être préalablement au clair sur le prototype en place, à commencer par ce qui en est à l'origine.

La volonté initiale a été de répondre aux besoins si fortement exprimés des enseignants : pouvoir échanger entre pairs, découvrir des pratiques, croiser les regards et les expériences, avec l'idée de leur permettre de d'autant mieux évoluer dans leur professionnalité.

²⁰ P. CARRE (2005), cité par FERNAGU-OUDET, S. (2012, juillet-septembre), Concevoir des environnements de travail capacitants, *Formation emploi, Revue française de sciences sociales*, 119, p.22

²¹ Annexe 05 – présentation graphique « Une année en circonscription apprenante »

Trois axes essentiels guident l'évolution du prototype de circonscription apprenante. Il n'existe pas de hiérarchie entre ces trois axes ainsi qu'entre leurs sous-objectifs rattachés. La présentation suivante a été réalisée pour une explicitation en conseil d'IEN, la forme prise a volontairement été celle d'une constellation afin de montrer que c'est dans une vision systémique que se développe un prototype de circonscription apprenante. Il est rappelé que les ressources inspirantes (rapport Bizot-Taddéi) sont à l'origine de la démarche pragmatique et empirique mise en œuvre.



17

En premier lieu il est mis en place des groupes de mutualisation d'enseignants en démarche d'innovation, réunis avec la volonté du partage et des échanges autour d'un objectif commun : « *développer la métacognition et la confiance en soi chez l'élève* ». Il s'agit là de l'ouverture de tiers-lieux physiques et numériques, pour faciliter les échanges de connaissances.

Au-delà de cette terminologie Bizot-Taddéi, les apports reçus de la formation montrent qu'un espace partagé est bien plus qu'un lieu ou un moyen. Il est fait référence ici aux travaux de Trompette et Vinck sur la notion d'objet frontière. Selon ces auteurs, cet objet frontière est le véritable espace partagé, il est un objet « *dont la structure commune est suffisamment souple pour s'adapter aux besoins et contenus spécifiques de chacun*²² », « *il fournit la motivation à travailler ensemble* ».

Ce thème évoqué précédemment a initialement représenté l'objet-frontière. Pour le moins, il a assuré les trois activités collectives théorisées par les mêmes auteurs, à savoir :

- l'aspect syntaxique ou transfert, savoir désigner l'objet ;
- l'aspect sémantique ou traduction, construire une compréhension mutuelle de l'objet ;

²² Trompette et Vinck, (2009) cité par Prieur, M., (2021, 4-5 février) dans Atelier 2 Partie 1, Processus en jeu dans la collaboration : comment analyser les interactions ?, Formation IFE « D.E. passeurs en éducation », Diap.8

- l'aspect pragmatique ou transformation, faire usage de l'objet.

2.3. Auteur de sa formation

Outre le développement professionnel il est visé par la nature même des collectifs installés la création de réseaux d'enseignants en démarche d'innovation afin de promouvoir des pratiques, d'établir des lieux d'observation, d'innover les territoires de relais d'innovation.

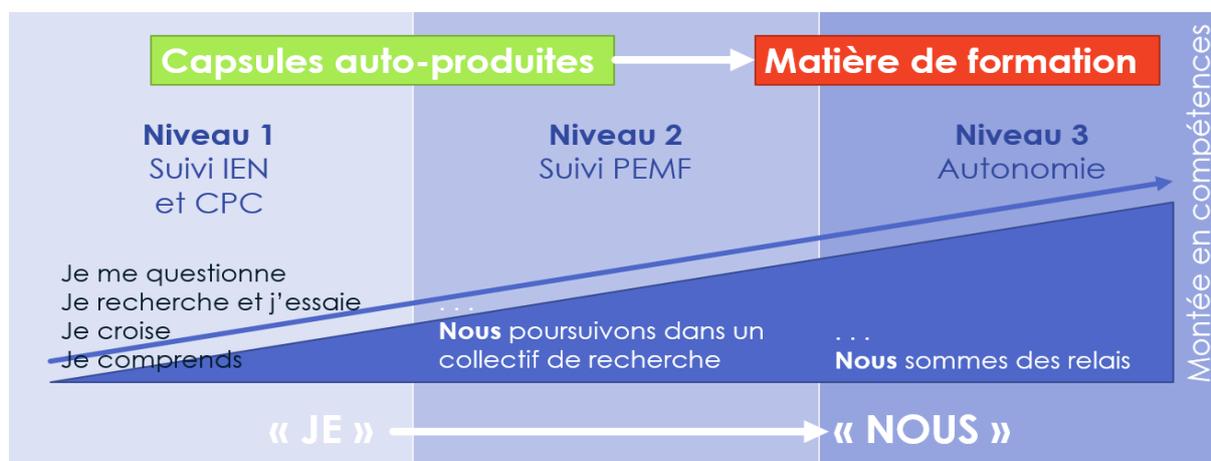
Étant l'objet d'une dérogation au statut des 18h d'animations pédagogiques accordée par le Recteur, les enseignants intègrent le dispositif via une commission d'étude de lettres de motivation. Des enseignants peuvent également entrer hors commission, ils sont issus des observations de l'IEN en accompagnement d'écoles et / ou en rendez-vous de carrière. Il s'agit d'une reconnaissance de l'institution au regard de l'engagement des uns et des autres dans la recherche d'évolution de sa pratique.

Le prototype se voulant une démarche nouvelle de développement professionnel où les enseignants sont acteurs de leur formation et progressivement auteurs, il s'inscrit nécessairement dans la durée.

18

En année 1 (niveau 1), 18 heures sont consacrées à l'expérimentation et la mutualisation avec accompagnement de l'IEN et des CPC. En année 2 (niveau 2) les enseignants formulant le souhait de poursuivre leurs rencontres et leurs travaux le peuvent avec l'accompagnement d'un PEMF, 9 heures leur sont allouées. En année 3 (niveau 3), les enseignants souhaitant toujours poursuivre deviennent autonomes, ils auto-organisent et auto-régulent leur formation avec l'aide administrative éventuelle des CPC, ils permettent l'innervation du territoire en appui sur l'expérience acquise, 9 heures leur sont allouées.

Le visuel suivant extrait du livret de communication²³ du prototype montre les trois années du processus.



²³ Livret initialement produit pour une intervention à l'IH2EF en 2019 puis enrichi par la suite, sa version la plus récente est disponible à l'adresse suivante : <https://circvaldereuil.spip.ac-rouen.fr/spip.php?rubrique328> .

Ce visuel montre également un usage de l'écosystème numérique d'apprentissage mis place. Des courts films sont produits présentant les expérimentations des enseignants. Ils permettent aux différents collègues de se voir concrètement, ils sont un outil de transfert de savoirs notionnels en compétences opérationnelles. Ils sont aussi un outil de valorisation des acteurs en servant parfois la formation continue. Certains ont été les supports de création de parcours de formation en autonomie sur la plateforme M@gistere²⁴.

Dans ce processus, les enseignants, seuls dans leur classe, ne sont plus isolés. Il apparaît donc a priori que cela rejoint ce qui a été évoqué en 1.1. Yves Clot exprime la nécessité de « *passer du travail collectif au collectif de travail*²⁵ », il peut être pensé que ce passage est assuré ici.

2.4. Une hiérarchie facilitante

Outre l'organisation et l'émergence de ces collectifs, la mobilisation de la brigade départementale de remplacement est sollicitée pour installer deux rencontres annuelles : « les partages de l'innovation²⁵ ».

Ces rencontres sont l'occasion, chaque année, de réunir une partie des enseignants intégrés au réseau. Sollicités par l'équipe de circonscription et s'ils sont volontaires, il leur est proposé et donné les moyens d'aller plus loin encore dans l'expérimentation et la collaboration. Pouvant être issus de groupes d'années différentes, les enseignants partagent leurs sources, leurs lectures, des fiches de partage sont produites ainsi que des padlets²⁶ pour une plus vaste mutualisation.

Dans une démarche de recherche collective des thèmes nouveaux de formation sont travaillés, l'objet frontière initial évolue, de nouveaux peuvent apparaître. Des temps de découverte des spécificités des territoires des uns et des autres sont organisés. La mise à disposition de la brigade leur permet d'aller se rencontrer in-situ, les uns dans la classe des autres.

Ces rencontres sont des temps de cohésion, de partage et de mobilisation d'une intelligence collective pour construire de nouveaux modes d'organisation de la classe et des apprentissages ainsi que pour permettre le développement professionnel par des enseignants engagés eux-mêmes dans leur formation.

Pour le pilotage de la circonscription, pour l'institution, il s'agit de constituer des viviers d'enseignants facilitateurs, peut-être même passeurs.

²⁴ Exemple de parcours M@gistere autonome produit en appui sur les capsules vidéos issues des collectifs : « Pour une évaluation au service de l'élève » - <https://magistere.education.fr/ac-normandie/course/view.php?id=3405>

²⁵ Une capsule vidéo montre une journée de « partages de l'innovation », basée sur différentes interviews elle expose l'esprit des journées ainsi que la perception qu'en ont les enseignants : <https://youtu.be/cH-Lu86NkSA> .

²⁶ Exemple de Padlet produit par un collectif en autonomie complète et sur une journée de rencontre où ils sont tous remplacés dans leur classe : <https://fr.padlet.com/isabelleroussel109/yzcgj8xthvibusay> .

Si l'on prend appui sur le rapport Bizot-Taddéi, ces journées sont l'occasion de réinventer l'accompagnement et la formation en « *passant d'une logique hiérarchique à une logique de mentorat bienveillant qui aide chacun à progresser* ».

2.5. Des valeurs pour indicateurs.

Il a été montré ci-avant que les collectifs « *métacognition, confiance en soi* » et « *partages de l'innovation* » sont deux dispositifs intriqués²⁷. Si ce duo organisationnel s'est empiriquement construit sur la base du rapport Bizot-Taddéi, il doit être aujourd'hui regardé avec les apports de la formation.

Pour cela, la présentation de ce double dispositif tend à montrer que les apports les plus congruents sont ceux liés aux espaces de collaboration. C'est alors dans ces apports que peuvent être retenus les indicateurs permettant de soumettre l'hypothèse à l'expérimentation. Pour autant il pourrait être pensé qu'il s'agit d'indicateurs peu académiques tant ils s'apparentent à des valeurs. En effet dans les quatre chapitres précédents (2.1 à 2.4), il est finalement question de coopération, de partage, d'inclusivité, de confiance²⁸.

L'indicateur doit posséder la qualité d'être simple et spécifique, mesurable, atteignable, réaliste ainsi que temporellement défini²⁹. Ce qui s'apparente à des valeurs peut-il donc être soumis à ce prisme qualitatif ? C'est ce qu'il est tenté de montrer ci-après.

Lorsqu'il est question d'un espace partagé, il a été vu qu'il est in fine discuté de l'objet frontière de l'espace de collaboration. S'intéresser au partage de cet objet, de ses composantes, des actions portées dessus et de sa transformation, c'est bien analyser la problématique avec une focale définie, donc spécifique.

L'ensemble dit stable de dispositions favorisant l'apprenance ne peut précisément pas l'être sans garantir le triptyque éthique de l'espace de collaboration. L'éthique de la reconnaissance, l'éthique de la discussion et l'éthique de l'altérité³⁰. Ces trois éthiques peuvent être retenues comme indicateurs étant chacune parfaitement observable.

L'enseignant s'il est véritablement auteur de sa formation a fort probablement articulé les trois figures de la participation³¹ dans l'espace de collaboration : « prendre part » ou volonté de faire quelque chose ensemble ; « apporter une part » ou marque d'un effort à établir un échange ;

²⁷ En annexe 06 est proposé un visuel de cette double organisation intriquée, il est une version figée d'un support numérique de communication accessible à cette page : <https://view.genial.ly/5e2d6dcd35ef460490bf2219> .

²⁸ Taddéi, F., Becchetti-Bizot, C., Houzel, Mainguy, G., Naves, MC., (2018, 4 avril), Un plan pour co-construire une société apprenante, Rapport remis à la ministre du Travail, au ministre de l'Éducation nationale et à la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, p.6 : « *Une société apprenante développe ses capacités d'adaptation dans un monde où les changements sont toujours plus rapides. [...] L'inclusivité, la confiance, le partage et la coopération sont des valeurs essentielles d'une société apprenante. Elles favorisent la mise en commun des expériences de chacun, pour permettre le progrès de tous et de toutes.* »

²⁹ En annexe 07 est proposé le document utilisé en circonscription lorsqu'il est travaillé la notion d'indicateurs avec les directeurs d'écoles.

³⁰ Lyet, (2017), cité par Prieur, M., (2021, 4-5 février) dans Atelier 1, Participation à une recherche collaborative : tensions, conditions, Formation IFE « D.E. passeurs en éducation », Diap.5 – Annexe 08

³¹ Zask, (2011) cité par Prieur, M., (2021, 4-5 février) dans Atelier 1, Participation à une recherche collaborative : tensions, conditions, Formation IFE « D.E. passeurs en éducation », Diap.3 – Annexe 09

« retirer une part » ou bénéfice permettant de se réaliser. Là encore ces trois figures sont observables et évaluables.

Une hiérarchie facilitante interroge nécessairement les trois niveaux de l'espace de collaboration³² : le pilotage stratégique et politique ou définition du cadre ; la coordination ou opérationnalisation ; l'activité de recherche ou la conduite des travaux collaboratifs. Les trois niveaux peuvent être observables et mesurables.

³² Monod-Ansaldi, R. et Gruson, B. (2018) cité par Prieur, M., (2021, 4-5 février) dans Atelier 1, Participation à une recherche collaborative : tensions, conditions, Formation IFE « D.E. passeurs en éducation », Diap.6 – Annexe 10

3. La parole des acteurs pour dispositif d'expérimentation.

3.1. L'analyse de collectifs par la parole des acteurs.

Il a été posé en 1.5. l'hypothèse que le prototype en place participe de la construction d'organisations apprenantes s'il permet aux acteurs de ne plus être isolés, s'il se développe du capital social de leurs interactions, si leur parole occupe une place centrale et s'il est stimulé leur pouvoir d'agir. Les indicateurs établis en 2.5 représentent le prisme de l'analyse.

En entrée de ce prisme est nécessairement la parole des acteurs afin qu'en sortie se dégagent et puissent être étudiées les composantes de l'organisation en place. L'ensemble du spectre attendu, à savoir les quatre conditions de l'hypothèse, est-il présent ? sinon partiellement ? ou bien inégalement ?

Pour ce faire, l'expérimentation procédant de cette hypothèse porte sur l'élaboration de questionnaires. Deux types de questions ont été réalisés, certaines fermées d'autres ouvertes. Dans les deux cas les réponses sont d'ordre qualitatif, cependant les premières ont principalement une visée statistique et de la sorte favoriser une analyse davantage quantitative quand les secondes, fondées sur l'analyse de contenus, doivent favoriser une interprétation qualitative.

22

Concernant les secondes, par souci de transparence, c'est initialement qu'elles ont été conçues comme des questions ouvertes au sein d'un questionnaire, cependant avec temps, avec réflexion et surtout avec l'apport et les conseils des formateurs en séminaire, elles ont finalement pris la forme d'entretiens directs.

Il s'est en effet avéré que les informations recherchées à travers les questions ouvertes étaient trop complexes ou, plus précisément, que les questions ouvertes portaient trop d'implicites. Les acteurs, seuls face à ces questions, allaient construire des compréhensions différentes. Alors, la probabilité forte du biais interprétatif n'allait pas permettre l'analyse à suivre.

Par ailleurs, en questions ouvertes via un questionnaire, les réponses risquaient très probablement d'être brèves alors qu'en s'exprimant oralement, l'interviewé peut davantage développer et approfondir son discours, notamment via les relances de l'interviewer. Ainsi, s'entretenir avec la personne s'est avéré nécessaire.

Au-delà, le but n'était pas de faire des découvertes mais bien de collecter des informations portant précisément sur la problématique. Les questions ouvertes conçues cherchent toutes à vérifier dans les réponses des interviewés l'évocation ou non des indicateurs posés. Elles doivent valider, invalider ou pour le moins renseigner. C'est en ce sens qu'il s'est agi d'entretiens directs³³. Bien entendu les interviewés avaient toute liberté d'expression, sans aucune modalité de réponses attendue. Pour chaque question, l'interviewé a pu développer son point de vue, sans se limiter. Il pouvait demander des reformulations, il y avait des

³³ Courbon, L., (2021, septembre), L'enquête : entretien et questionnaire, document de formation. D'après Fenneteau, H., (2015), Enquête : Entretien et questionnaire, Ed. 3. Dunod

relances. Chaque question était un dialogue.

Cet outil impose cependant un temps d'expérimentation beaucoup plus long et ne pouvait plus être utilisé dans le temps imparti sur l'ensemble des acteurs initialement prévus. Par ailleurs, le prototype d'élaboration de collectifs mis en place et présenté en partie 2 montre qu'il se déroule sur trois ans pour prétendre viser une autonomie des acteurs. Il est apparu intéressant de constituer deux panels d'acteurs, certains ayant vécu les trois années du prototype, d'autres seulement deux ans.

Le protocole d'expérimentation s'établit donc de la manière suivante.

Le panel 1 a participé aux trois années, ils sont tous issus des collectifs « *métacognition, confiance en soi* » puis ont intégré « *les partages de l'innovation* ». Il est constitué de 11 enseignantes qui ont toutes été destinataires du questionnaire fermé. Quatre d'entre elles ont été l'objet d'un entretien directif. Ces derniers sont de profil pluriel, une directrice d'école de 17 classes en vallée rurale, une directrice d'école de 17 classes en REP+, une enseignante titulaire du cafipemf s'étant engagée dans ce dernier après avoir vécu la première année du prototype, une enseignante engagée plus récemment dans le cafipemf et présentant sa soutenance en cette fin d'année scolaire.

Le panel 2 a suivi un chemin identique, « *métacognition, confiance en soi* » puis intégration aux « *partages de l'innovation* », le paramètre modifié ici est qu'à ce jour ils n'ont participé qu'aux deux premières années du prototype. Ils sont au nombre de 5 enseignantes dont une ayant été l'objet d'un entretien directif, une directrice d'école rurale de 4 classes.

Si la création de deux panels se justifie par la volonté d'observation d'un possible différentiel de degré d'autonomie, les effectifs différents (11 et 5) impliquent que les analyses quantitatives devront être réalisées avec beaucoup de prudence. Une différence de 1 acteur dans le premier panel représente 9% pour 20% dans le second.

3.2. Les questions soumises aux acteurs.

Les questions soumises aux acteurs sont présentées ci-après. Elles sont identiques aux deux panels. Concernant leur codage, « F » indique qu'il s'agit d'une question fermée, « O » d'une question ouverte et donc l'objet d'un entretien directif. Lorsqu'elles présentent un même numéro, il s'agit d'un groupe de questions similaires dont seul un paramètre change de l'une à l'autre.

Les questions fermées offrent trois modalités de réponses : choix multiples n'autorisant qu'une seule réponse ; choix multiples autorisant plusieurs réponses et positionnement sur une échelle de niveaux.

- 1.F. Considérez-vous le dispositif vécu comme une formation liée à votre situation professionnelle ?
- 2.F. Le dispositif vous a-t-il amené à prendre du recul sur votre travail ?

- 3.F.** Concernant vos orientations de travail dans le cadre du dispositif, avez-vous vécu une marge de liberté dans vos choix ou au contraire vous êtes-vous senti plutôt contraint ?
- 3.O.A** Si vous avez répondu que vos choix étaient libres, que vous a permis cette liberté sur le plan personnel ?
- 3.O.B** Si vous avez répondu que vos choix étaient libres, que vous a permis cette liberté sur le plan de votre classe ?
- 3.O.C** Si vous avez répondu que vos choix étaient libres, que vous a permis cette liberté sur le plan de votre collectif ?
- 4.O.A** Avec le dispositif, vous avez vécu des partages d'expériences, quels ont été les bénéfices sur le plan personnel ?
- 4.O.B** Avec le dispositif, vous avez vécu des partages d'expériences, quels ont été les bénéfices sur le plan de votre classe ?
- 4.O.C** Avec le dispositif, vous avez vécu des partages d'expériences, quels ont été les bénéfices sur le plan de votre collectif ?
- 5.F.A** Au sein du collectif quand des pairs se sont exprimés sur votre pratique, en avez-vous tiré bénéfice sur le plan personnel ?
- 5.F.B** Au sein du collectif quand des pairs se sont exprimés sur votre pratique, en avez-vous tiré bénéfice sur le plan de votre classe ?
- 5.F.C** Au sein du collectif quand des pairs se sont exprimés sur votre pratique, en avez-vous tiré bénéfice sur le plan de la prise de recul sur vos pratiques ?
- 6.O.** Selon vous, qu'apporte les échanges entre pairs sur le bien-être au travail ou la souffrance au travail ?
- 7.F.** Votre implication dans le dispositif a-t-il eu un impact sur le plan de votre engagement professionnel en formation ?
- 7.O.** Si vous avez répondu oui comment décririez-vous cet impact sur votre engagement professionnel en formation ?
- 8.O.A** Indiquez vos principales évolutions dues au dispositif concernant votre engagement professionnel.
- 8.O.B** Indiquez vos principales évolutions dues au dispositif concernant votre engagement à vous former.
- 9.F.** À travers vos années d'engagement dans le dispositif, quelles personnes vous ont amené à dépasser des obstacles, à trouver des solutions ?
- 10.F.** Si vous avez ressenti un développement professionnel en suivant le dispositif, alors sur quel plan s'est-il porté principalement ?
- 11.O.** Pouvez-vous exprimer ce qui facilite et/ou ce qui entrave votre capacité à faire usage de ressources à votre disposition (lectures, conférences en ligne...) pour les transformer en réalisations concrètes ?
- 12.F.** Le dispositif vous a-t-il permis de développer de l'autonomie et de l'initiative ?
- 13.F.** Si vous avez répondu oui, cette autonomie favorise-t-elle un développement des savoirs ?
- 13.O.A** Si vous avez répondu oui, que dites-vous de l'organisation du dispositif pour le développement d'autonomie ?
- 13.O.B** Si vous avez répondu oui, que dites-vous des espaces du dispositif pour le développement d'autonomie ?
- 14.F.** Vous avez vécu des "marchés de connaissances" au cours des trois années de dispositif, quel rôle y avez-vous joué ?
- 15.F.** Étaient-ce des rôles que vous aviez joués avant votre entrée dans le dispositif ?
- 16.O.** En intégrant le dispositif, quelles étaient vos attentes ?
- 16.F** En intégrant le dispositif, avez-vous pu exprimer des besoins ?

- 17.F. Aujourd'hui, quand vous rencontrez un nouveau problème dans vos activités professionnelles, pensez-vous que l'expérience vécue du dispositif a développé vos capacités à analyser une situation ?
- 18.F. Aujourd'hui, quand vous rencontrez un nouveau problème dans vos activités professionnelles, vous estimez-vous davantage en capacité de prendre en charge par vous-même certains de vos besoins de formation ?
- 19.F. Sur une échelle de 0 à 3 où placeriez-vous le curseur concernant votre sentiment d'être armé au changement ? (0 étant le niveau le plus faible ; 3 le niveau le plus haut)
- 20.F. Sur une échelle de 0 à 3 où placeriez-vous le curseur concernant votre sentiment d'efficacité personnelle ? (0 étant le niveau le plus faible ; 3 le niveau le plus haut)
- 21.F. Sur une échelle de 0 à 3 où placeriez-vous le curseur concernant votre capacité à autoréguler vos apprentissages professionnels ? (0 étant le niveau le plus faible ; 3 le niveau le plus haut)
- 22.F. Sur une échelle de 0 à 3 où placeriez-vous le curseur concernant votre aptitude à aller chercher le savoir ? (0 étant le niveau le plus faible ; 3 le niveau le plus haut)
- 23.O. Comment décririez-vous le rôle joué par votre hiérarchie (l'Inspecteur de l'éducation nationale) dans le dispositif ?
- 24.F. Pensez-vous que votre engagement dans le dispositif vous a amené à modifier votre propre regard évaluatif sur votre travail ?
- 24.O. Si vous avez répondu oui, indiquez ce qui a changé dans votre regard évaluatif ?

3.3. Préparer et anticiper l'analyse.

Que ce soient les questions fermées ou bien celles faisant l'objet des entretiens directifs, elles ont toutes été élaborées au regard des éléments théoriques développés en première partie, elles mettent donc explicitement en lumière les quatre conditions de l'hypothèse.

Concernant les indicateurs, ils ne sont pas visibles dans les questions, mais ces dernières les renseignent bien entendu. Pour cela, il a été établi un tableau ci-après afin que soi(en)t identifié(s) le ou les domaines d'indicateurs renseigné(s) par chaque question ; il présente également la condition de l'hypothèse dont fait référence la question.

Ce tableau a une fonction préparatoire à l'analyse en permettant une anticipation du traitement des réponses au regard de l'hypothèse : de ces conditions et des indicateurs retenus. Le tableau a pour but d'établir une photographie de l'ensemble des retours et faciliter alors la mise en évidence de points saillants dans l'analyse à mener.

Codage question	Domaine d'indicateurs renseigné par la question				Condition de l'hypothèse mise en lumière par la question			
	Objet frontière / espace partagé - son partage - ses composantes - actions portées dessus - sa transformation	Tryptique des éthiques - reconnaissance - discussion - altérité	Figures de l'espace de collaboration - prendre part - apporter une part - retirer une part	Hiérarchie facilitante / niveaux de l'espace de collaboration - pilotage - coordination - activités	Rompre l'isolement	Créer un capital social	Donner une place centrale à la parole des acteurs	Stimuler le pouvoir d'agir et l'étendre
1.F.	X				X			
2.F.		X	X			X		
3.F.	X			X				X
3.O.A		X		X				X
3.O.B		X	X					X
3.O.C		X	X					X
4.O.A		X	X		X		X	
4.O.B			X			X		X
4.O.C				X				
5.F.A			X		X	X		
5.F.B	X		X			X	X	
5.F.C	X			X		X	X	
6.O.		X			X	X		
7.F.				X		X		X
7.O.				X				X
8.O.A			X				X	
8.O.B				X				X
9.F.		X	X			X	X	
10.F.		X						X
11.O.		X		X				X
12.F.			X	X				X
13.F.			X	X		X		X
13.O.A	X			X	X		X	
13.O.B		X		X	X	X		
14.F.			X				X	
15.F.				X			X	
16.O.	X		X		X		X	
16.F.	X	X					X	
17.F.	X			X		X		
18.F.				X				X
19.F.				X		X		
20.F.		X		X	X			X
21.F.			X	X			X	X
22.F.		X		X		X		X
23.O.		X		X		X		X
24.F.		X		X			X	
24.O.				X				X

4. Quand le développement des compétences professionnelles impacte le développement des métiers.

4.1. Une pré-analyse pour une cohérence de traitement.

Les réponses des acteurs des collectifs se trouvent annexe 09, 10, 11. L'annexe 09 montre les réponses aux questions fermées de la première promotion d'acteurs et l'annexe 10 celles de la seconde promotion quant à l'annexe 11, elle présente les réponses aux questions ouvertes des cinq collègues ayant été l'objet d'un entretien directif (pour rappel, quatre issues de la promotion une et une issue de la promotion deux).

Dans le tableau présenté en 3.3., les indicateurs vont être ici évalués à l'aune des réponses des acteurs. Ce n'est pas une évaluation au sens numérique, il s'agit bien davantage d'apprécier chaque indicateur au regard de la réponse des acteurs : cette dernière exprime-t-elle un retour plus ou moins positif sur l'indicateur en jeu ? Il sera cherché à donner de la valeur aux réponses par le prisme des indicateurs théoriquement attendus : l'indicateur se retrouve ou non, il y est fait référence avec valeur positive voir très positive ou bien négative.

Pour ce qui est des conditions de l'hypothèse, il est regardé dans les réponses si la ou les conditions mises en lumière correspondent bien à l'attendu anticipé, si elles se retrouvent bien là où elles étaient attendus ou bien si elles n'apparaissent finalement pas.

Enfin, concernant les deux promotions d'acteurs, il est recherché les questions où une différence sensible apparaît entre les premiers entrants en dispositif et les seconds.

Le renseignement du tableau sur ces trois points représente donc la phase première de l'analyse, ce travail permet d'entrer dans les réponses en assurant une cohérence de traitement, un même cadre analytique.

Les résultats de cette phase de pré-analyse sont présentés ci-après.

Codage question	Domaine d'indicateurs renseigné par la question				Condition de l'hypothèse mise en lumière par la question			
	Objet frontière / espace partagé - son partage - ses composantes - actions portées dessus - sa transformation	Tryptique des éthiques - reconnaissance - discussion - altérité	Figures de l'espace de collaboration - prendre part - apporter une part - retirer une part	Hierarchie facilitante / niveaux de l'espace de collaboration - pilotage - coordination - activités	Rompre l'isolement	Créer un capital social	Donner une place centrale à la parole des acteurs	Stimuler le pouvoir d'agir et l'étendre
1.F.	X				X			
2.F.		X	X			X		
3.F.	X			X				X
3.O.A		X	X	X				X
3.O.B		X	X					X
3.O.C		X	X					X
4.O.A		X	X		X		X	
4.O.B			X			X		X
4.O.C				X				
5.F.A			X		X	X		
5.F.B	X		X			X	X	
5.F.C	X			X		X	X	
6.O.		X			X	X		
7.F.				X		X		X
7.O.				X				X
8.O.A			X				X	
8.O.B			X	X				X
9.F.		X	X			X	X	
10.F.		X						X
11.O.		X		X				X
12.F.			X	X				X
13.F.			X	X		X		X
13.O.A	X		X	X	X		X	
13.O.B		X		X	X	X		
14.F.			X				X	
15.F.				X			X	
16.O.	X		X		X		X	
16.F	X	X					X	
17.F.	X			X		X		
18.F.				X				X
19.F.				X		X		
20.F.		X		X	X			X
21.F.			X	X			X	X
22.F.		X		X		X		X
23.O.		X	X	X		X		X
24.F.		X		X			X	
24.O.			X	X				X

	Questions pour lesquelles une différence sensible est relevée entre les deux promotions		Forte valeur positive de l'indicateur		Condition mise en lumière conforme à l'attendu
	Valeur positive de l'indicateur		Valeur négative de l'indicateur		Condition mise en lumière après analyse

4.2. Des enseignants sensibles à l'objet frontière et aux figures de l'espace de collaboration, une hiérarchie interrogée.

Ce qui apparaît immédiatement après le travail d'information du tableau d'analyse concerne les questions fermées où les indicateurs renseignés par les réponses sont bien ceux initialement anticipés. En revanche, concernant les questions ouvertes, les réponses renvoient également à d'autres domaines d'indicateurs que ceux initialement ciblés.

Cela est tout particulièrement le cas des indicateurs du domaine de l'objet frontière, espace partagé. À travers les entretiens directifs, des propos des acteurs évoquent les notions de partage de l'objet, d'actions portées dessus ou de sa transformation au-delà des seules questions initialement ciblées pour cette analyse. Cela tend in fine à montrer l'importance de ce domaine dans la mise en place de collectifs dits apprenants.

Dans une proportion moindre mais pour autant pas négligeable, il en est de même des indicateurs liés aux figures de l'espace de collaboration. Les enseignants impliqués dans des collectifs visant leur autonomisation se montrent donc très sensibles à ces figures, au-delà des

attendus. Ils les évoquent sans même qu'elles aient été un objet d'étude. S'impliquer dans ce type de collectifs leur fait intuitivement approcher ce domaine.

Dans une proportion également moindre une observation similaire peut s'établir concernant les éthiques de l'espace de collaboration.

Pour ce qui est du domaine des niveaux de cet espace, la proportion est bien moindre. Ce domaine apparaît de manière non anticipée pour seulement quatre questions. Cependant, ce domaine d'indicateurs représente le pré-ciblage le plus élevé, il est proposé pour 21 questions sur les 37 au total. Dès la constitution des questions et du tableau, il apparaît comme le domaine le plus observé dans l'expérimentation. C'est pourquoi, s'il est évoqué également sur quatre questions où il n'était pas attendu, probablement peut-il être interprété comme une importance encore accrue de ce domaine dans la mise en place de collectifs apprenants.

Ce domaine portant la question de la hiérarchie, cette dernière est donc particulièrement interrogée, est-ce son rôle, son sens, son action ?

A l'instar des domaines d'indicateurs, les entretiens directifs mettent en lumière certaines conditions de l'hypothèse dans des questions où le travail d'anticipation ne le prévoyait pas. Principalement la rupture de l'isolement et la création d'un capital social. Des conditions dont il peut alors être pensé que les acteurs y sont très attachés. Des conditions où l'analyse des indicateurs doit donc faire apparaître des valeurs clairement positives pour qu'il soit réellement permis l'autonomisation des acteurs d'un collectif.

Enfin, concernant les deux promotions, l'outil de pré-analyse montre immédiatement que les questions apportant des réponses très sensiblement différentes sont celles ayant trait au sentiment d'efficacité et à l'aptitude à l'autorégulation, les questions donc particulièrement attachées au développement de l'autonomie.

Ainsi, de cette pré-analyse et avant d'aborder plus en profondeur les questions par leur contenu propre, il peut être dégagé ici l'idée que les quatre domaines d'indicateurs doivent être connus et partagés par chacun dans le collectif. Il ne doit pas s'agir d'implicites ou d'unique indicateurs pour une évaluation externe du groupe, mais bel et bien d'un objet partagé, d'un élément de culture du collectif, une visée explicite.

Cela d'ailleurs est à rapproché du principe évoqué en 1.2. « *une des pistes prometteuses en formation continue serait de faire du développement professionnel de collectifs d'enseignants une visée explicite et non pas une conséquence⁴* ».

Si l'analyse des contenus des questions corrobore ce point, alors cette nécessité d'explicitation peut être une critique du prototype « *circonscription apprenante* » ou, parce qu'il s'est construit dans une approche empirique, être désormais un de ses points d'amélioration et d'évolution.

4.3. Un engagement professionnel renforcé, une capacité d'analyse et de formation accrue dont les facteurs doivent être davantage explicites.

Lorsqu'il s'agit d'évoquer le lien aux situations professionnelles, la garantie de prise de recul et la marge de liberté vécue (1F, 2F, 3F), c'est presque unanimement que les acteurs du dispositif répondent positivement. Si l'entrée en dispositif s'effectue selon une thématique donnée (métacognition et confiance en soi), les collègues reconnaissent pour autant et de manière massive la liberté de leurs choix d'orientation. Définir un objet frontière, donner les contours d'un espace partagé ne s'oppose donc pas avec proximité des situations vécues, tout au contraire. Il peut être ici interprété que les collègues lient leur propre liberté à l'existence de partage d'un objet.

Il est intéressant en ce domaine d'observer les propos évoqués dans les entretiens directifs (3.O.A,B,C) qui, du fait de questions plus orientées, visaient à priori davantage le renseignement des éthiques et des figures de l'espace. Le partage de l'objet est toujours présent dans les propos : « *la liberté de choix pour travailler sur un objet commun permet une confrontation plus riche qu'à l'ordinaire* » ; « *tous volontaires avec le même questionnement* ». Le partage d'objet est également présenté comme une source de satisfaction professionnelle « *cela a été un véritable tremplin, je me suis sentie confortée dans ce que nous entreprenions* », « *cela m'a rassuré sur mes pensées intimes pour l'école, je me suis sentie dans le vrai* ».

Le domaine des éthiques est également très représenté dans les propos « *permis de croire en mes aptitudes de recherche* », « *repris confiance en moi* », « *une liberté me rendant plus sereine, moins stressée* », « *je trouve un épanouissement professionnel* ». Il est question ici de la reconnaissance, l'altérité est également très évoquée « *j'ai trouvé chez mes collègues une écoute* », « *nous avons appris à nous connaître, à découvrir les pratiques (...) les besoins et les difficultés (...) des uns et des autres, nous nourrir des recherches des uns et des autres* ».

Des propos mettent également en évidence l'importance des figures de l'espace « *chacun apporte quelque chose de sa classe* », « *des besoins que je n'identifiais pas me sont finalement apparus* », « *faire grandir un collectif sur trois ans, on se faisait confiance, on déléguait, on gagnait en rapidité* », « *permis de connaître des collègues de manière plus profonde, plus riche que dans un format traditionnel ; comprendre les contraintes différentes de chacun selon leur territoire* ».

L'observation précise des propos des enseignants-directeurs apporte un autre éclairage : « *j'avais envie d'expérimenter dans mon école ce que j'avais vécu dans circonscription apprenante. Cette fois c'était moi et mon école, j'avais envie de transposer les principes vus et acquis* », ce propos enthousiaste trouve une nuance dans cet autre propos « *ils se sont impliqués (...), ils étaient cependant en attente, je pense qu'il n'y a écho que si en face la personne attend cet écho (...). Ai-je assez donné l'envie ? Suis-je trop rapidement et facilement allée vers ceux qui attendaient ?* ». Cette nuance est importante à relever car la compétence en jeu de passeurs étant « *accompagner les processus de médiation dans une visée d'autonomisation des acteurs* », il apparaît ici un axe d'évolution à travailler qui est l'étayage du directeur pour un réel essaimage dans les écoles.

Pour ce qui est des apports du partage d'expériences sur les trois plans, personnel, la classe ou la direction ainsi que le collectif (4.O.A,B,C), l'importance d'assurer les éthiques et les figures se retrouvent dans les propos « *pouvoir confronter, pouvoir expliciter, pouvoir*

écouter », « j'ai créé des liens, du réseau », « prendre de l'assurance, devenir à même de transmettre ». Des propos sur l'objet apparaissent à nouveau alors qu'ils n'étaient pas attendus ici « un travail collaboratif qui fonctionne toujours (...), les vidéos faites de nos premières pratiques, puis les évolutions, nos autres réflexions (...) ». Ici est évoqué en quelque sorte les actions portées sur l'objet et principalement sa transformation. Le collectif en place permet donc la transformation de l'objet frontière, la réserve à avoir est qu'il s'agit de propos d'enseignants ayant gardé le même statut au sein du groupe.

En effet, le propos est différent lorsqu'il s'agit d'un collègue ayant changé de statut. Dès son année une, un des acteurs a décidé de s'engager sur le cafipemf. À la suite en qualité de PEMF, cette personne devient accompagnatrice des collectifs de niveau 2. Elle expose une observation liée à son nouveau statut « nous étions tous sur un même objet mais cela n'a pas été le cas pour tous les groupes que j'ai suivi une fois formatrice. Des fois il était difficile de mettre en lien quand trop de collègues (...) il pouvait y avoir un objet commun mais des objectifs différents dus aux niveaux ». C'est une valeur véritablement négative du domaine d'indicateurs qui se dégage ici et qui peut être interprétée comme la mise en évidence de deux difficultés. D'une part, à l'issue de l'année une, est-il bien assuré que l'objet frontière transcende les niveaux, autrement dit qu'il soit partagé quelques soient ses composantes ? D'autre part, il est soulevé la question de l'effectif. C'est un point qui avait été soulevé sur le plan opérationnel, nous avons donc apporté une évolution en introduisant la rédaction d'une lettre de motivation pour entrer en dispositif. La crise sanitaire a interrompu la dynamique, il sera intéressant de réinterroger cette formatrice une fois le processus relancé afin de voir si la modification a bien l'effet escompté.

La question 4.O.C qui porte sur le plan du collectif anticipe spécifiquement une analyse des indicateurs liés aux niveaux de l'espace de collaboration. De nombreux propos portent en effet sur ce domaine, également en 4.O.A portant sur le plan personnel. « J'ai ressenti du soutien », « personne n'était au-dessus d'un autre », « il n'y avait pas de légitimité / illégitimité, tout était écoute et recherche collective », « on a mesuré concrètement la confiance que l'on nous donnait et nous avons nous-mêmes donné plus de confiance à l'inspection », ces propos montrent que le pilotage stratégique et plus encore politique visait bien cette absence de hiérarchisation entre les uns et les autres. Ils montrent également qu'au niveau de la coordination, l'opérationnalisation a permis de traduire la volonté politique au niveau des activités de recherche. D'autres propos vont plus loin en ce domaine « montrer que l'on peut vraiment travailler ensemble la formation et non l'attendre », « cela nous a permis de grandir jusqu'à nous permettre de nous "envoler" (...). Notamment en troisième année, être seules sans inspecteur, nous produisons beaucoup ». Il est fait mention ici de l'autonomisation des acteurs mais non sans indiquer une sorte de lâcher prise de la hiérarchie, si ce n'est même un changement de paradigme dans sa définition. D'autres questions doivent donc être croisées sur ce point.

La question 6.O. ayant trait au bien être ou la souffrance au travail en lien avec les échanges entre pairs anticipait une analyse des éthiques. Il s'avère qu'elle permet également d'apporter un éclairage sur cette question de la hiérarchie. « (...) on est reconnu dans nos investissements, ce qui n'empêche pas de constater des difficultés, mais ce n'est pas perçu comme une remise en question du travail, davantage comme une envie d'évoluer », « avec l'IEN une pression est perçue mais elle n'est pas négative, c'est une pression positive qui donne confiance pour aller plus loin ». Quand des propos sur les éthiques sont à priori

attendus, les enseignants répondent par la hiérarchie. Cela montre combien la place de cette dernière les a interpellés dans le vécu de leur collectif. Il est donc ici indiqué toute l'importance des choix politiques du pilotage mais également de leur opérationnalisation : « *la posture de l'IEP et des CPC étaient dans l'aide aux obstacles, dans la mise en valeur de ce qui est mis en place* » (6.O.), « *je ne crains plus aller vers le CPC demander des références* » (7.O.) ».

Sur cette question des pairs dans le bien-être au travail, les propos montrent tout de même une valeur positive très forte donnée aux domaines des éthiques : « *c'est un dépassement de l'isolement, (...) un sentiment d'appartenance, une joie d'aller à la rencontre* », « *je ne suis plus peiné par mon questionnement "est-ce que je suis bien ?"* ». Les figures de l'espace, non anticipées ici, ont également une prise en compte importante et positive « *les difficultés ne sont plus vécues sur le plan personnel, on dédramatise des situations* », « *le fait d'échanger est déjà en soi une partie de la solution* ».

Sur le sujet de l'engagement des acteurs dans leur formation, les indicateurs positifs relevés sont ceux liés aux niveaux des espaces de collaboration. L'ensemble pilotage, coordination et activités a visiblement permis de développer ces engagements : « *ma vision de la formation n'est plus la même. C'était un objet descendant, formel. Hier j'avais la sensation de vivre des formations en glanant des connaissances et des références mais finalement sans gagner en compétences. Aujourd'hui j'ai la sensation d'avoir gagné en compétences et, paradoxalement, sans avoir la sensation d'avoir vécu une formation* », « *cela a réveillé beaucoup de curiosité, notamment via les ouvrages présentés lors des regroupements, ils donnent envie de lire* ». Il s'agit là de réponses à la question 7.O.

32

Si l'on s'attache à la question équivalente fermée (7.F), on s'aperçoit que cet engagement reste encore timide, moins de la moitié pour la seconde promotion, légèrement au-delà pour la première promotion. Cela se doit très probablement à une nuance qu'il convient d'éclairer concernant la 7.O. En effet, il est mis en évidence une valeur très négative lorsqu'un enseignant y répond avec l'angle du temps nécessaire pour prendre, apporter et retirer une part : « *j'ai répondu en partie car le désir est oui, il est bien là, mais je manque de temps* ». Dans une analyse rétrospective de ce qui a été mis en place, les instants d'échanges de références et de lectures ont toujours eu lieu mais lors des temps informels des regroupements, cela n'était pas institutionnalisé, probablement encore une volonté implicite tant dans le pilotage que la coordination là où il conviendra d'en faire une visée explicite.

Sur cette thématique de l'engagement professionnel au sens large ou plus exclusivement de l'engagement pour sa formation, se retrouve à nouveau un intérêt à observer les réponses d'enseignants directeurs. Il apparaît que les trois directrices concernées par les entretiens directifs ont toutes cherché à transférer dans leur école ce qui a été vécu dans leur collectif. Dans l'organisation des instances tout d'abord : « *aujourd'hui, mes conseils de maitres et mes conseils de cycles ont radicalement changé, ce n'est plus moi, la directrice (...), c'est un engagement de tous en recherche et en réflexion* ». Dans l'observation d'une équipe ensuite : « *il [le dispositif] m'a permis d'être engagée également dans ma réflexion de directrice, travailler le besoin de faire rebondir les collègues entre eux, ce que je vois chez les uns et les autres (...) un engagement amplifié vers le partage* ». Dans la formation d'une équipe enfin : « *aujourd'hui via les constellations, on a envie d'approfondir des domaines, d'être maître de sa formation, de formuler des choix. La constellation nous étions volontaires et nous sommes à la main de ce que l'on souhaite en maths* ».

Il a été évoqué la notion du temps par une collègue sur ce sujet de l'engagement en formation, le temps est un marqueur unanimement très négatif lorsqu'il s'agit d'évoquer ce qui entrave les capacités à faire usage de ressources (11.O). Il est pour autant nuancé tout aussi unanimement par des propos sur le collectif : « *ce qui entrave est le temps (...). Quand une collègue dit qu'elle a vu ou lu j'y vais plus facilement, le partage est un accélérateur* », « *le temps entrave (...) ce qui faciliterait serait de faire ensemble (...) aller chercher de la ressource, le collectif est aidant et nécessaire* ». Le collectif qui est ainsi présenté comme une force amène un des acteurs à donner finalement comme entrave l'organisation même du temps de travail : « *les 24 heures de temps de classe sont aussi une entrave, finalement je me rends compte que pour engager davantage (...) il conviendrait d'avoir des heures quotidiennes sur site, donc un taux horaire en école supérieur aux 24 heures.* »

Quand les collègues évoquent ce qu'ils considèrent être des facteurs facilitant les capacités, ils s'appuient sur le vécu de leur collectif pour relever ce qui est de l'ordre des éthiques et des niveaux de l'espace de collaboration, dans une moindre mesure de ses figures : « *il y a de l'isomorphisme : en vivant les choses, on les intègre et à notre tour on met en œuvre* », « *sa dimension temporelle [du dispositif] a été facilitatrice : trois années pour maturer, cheminer, ainsi que le temps des 18h pour pouvoir lire, rechercher* », « *ce qui facilite est la confiance accordée par l'équipe de circonscription. Savoir que l'on peut se lancer sans peur de l'échec (...) il y aura soutien et aides, des apports et des références par d'autres* », « *la posture des CPC [facilite], on avait l'impression de partager au même niveau, même s'ils avaient une expertise que l'on n'a pas* », « *se sentir soutenue et légitime facilitait également, avoir un retour positif de soi-même et de son engagement.* », « *dans le collectif vous [l'EN] avez touché l'individu* ». Ces propos sont à rapprocher de ceux d'Yves Clot lorsque qu'il évoque qu'au final c'est « *le collectif dans l'individu* » qui paraît être la ressource la plus importante.

Quand les enseignants sont interrogés sur l'organisation du dispositif au regard du développement de leur autonomie (13.O.A), les indicateurs du domaine de l'objet frontière se révèlent très positifs « *il est riche de travailler sur une problématique commune (...) de partager ses avancées* », mais ceux des niveaux de l'espace sont encore une fois prépondérants « *l'organisation temporelle* », « *autonomie construite avec progressivité* », « *avoir envie n'est pas suffisant, les modalités organisationnelles nous ont permis de construire la confiance* », « *des temps pour apprendre à se connaître (...) à favoriser et porter l'autonomie* », « *la pluralité et la diversité dans l'organisation a été importante* », « *les badges de nos prénoms nous ramenaient à ce que nous sommes nous et pas uniquement à l'enseignant* ».

La question similaire portant sur les espaces du dispositif (13.O.B) amène des réponses sur les niveaux « *aller dans des lieux que l'on ne connaît pas toujours (...) c'est un enrichissement personnel au profit de l'autonomie et de la formation* » cependant ici c'est le domaine des éthiques qui est particulièrement mis en avant : « *les espaces hors école (...) permettaient les prises de confiance en renforçant les connaissances des uns, en renforçant les expériences partagées* », « *il y avait alternance des secteurs (...) sans cela on ne voit jamais autre chose que sa classe* », « *des espaces différents renforcent la cohésion du groupe et apportent des enrichissements personnels* », « *nous partions à la rencontre des autres au sein d'espaces de réflexions* ».

Quand il est demandé aux acteurs de s'intéresser à l'évolution de leur regard évaluatif (24.O.), ils se retrouvent tous sur un accroissement de leur capacité d'analyse du travail. Probablement peut-il être vu ici les gains obtenus liés aux habitudes d'échanges et de réflexions collectives autour d'un objet frontière : *"il m'est rendu évident de réfléchir, d'analyser le travail"*, *"l'analyse est devenue une habitude de travail prise grâce à la répétition des regards croisés"*

Enfin, quand il est questionné le rôle de la hiérarchie dans les collectifs, les acteurs évoquent tous la dimension du pilotage et donc des niveaux de l'espace de collaboration, cependant des propos sur un pilotage orienté sur les relations de confiance et les dynamiques de groupe. Des propos se rapportant donc au domaine des éthiques et des figures de l'espace de collaboration, *"il [l'inspecteur] est un accompagnateur, observateur avec une oreille attentive aux besoins d'accompagnement dans la durée"*, *"un rôle de concepteur, expérimentateur, qui a permis qu'on le devienne nous-même"*, *"il donne confiance en ses équipes, (...) il guide (...) mais jamais il ne donne de réponse"*, *"il réunit les conditions nécessaires aux partages entre les personnes"*, *"impulseur-facilitateur dans la création des liens entre nous"*. Si on aborde ces propos sous la focale de la compétence 3.3 du passeur en éducation, les acteurs y font donc allusion, notamment ce dernier résumant peut-être les précédents *"concepteur de stratégies pour nous amener à l'autonomie"*. Il peut être relevé également qu'un des acteurs utilise un vocabulaire pour le moins particulier *"[il est] spectateur de notre autonomie"* : une terminologie qui elle ne se retrouve absolument pas dans le référentiel de compétences de l'IEN.

Les questions jusqu'ici traitées sont celles exprimant des réponses globalement communes aux deux promotions. Comme évoqué en 3.1, un lot de questions révèle des différences très sensibles de réponses entre les acteurs ayant bénéficié de trois années de dispositif ou bien de deux. Volontairement elles sont l'objet d'une analyse distincte.

4.4. Le temps, facteur essentiel à l'autonomisation des acteurs.

Quand il est demandé aux deux promotions quelles sont les personnes qui les ont amenés à dépasser des obstacles (9.F.), les accompagnateurs du dispositif sont proposés par tous les enseignants ayant suivi deux années de dispositif. Le choix « leurs pairs ainsi qu'eux-même sur la base des réflexions dans le collectif » apparaît également mais dans une proportion moindre. C'est l'exact inverse pour les enseignants ayant suivi trois années. La place des accompagnateurs est moins prépondérante, leurs pairs et ce qu'ils apprennent des collectifs devient la source première du développement de leurs compétences. Si l'on analyse cette différence avec le domaine d'indicateurs des niveaux de l'espace de collaboration, il semble pouvoir être dit que de par le pilotage et la coordination en place, en seconde année commence à s'opérer au niveau micro un effacement des accompagnateurs puis, l'année suivante, une autonomie s'installe véritablement.

S'agissant du plan sur lequel se porte leur développement professionnel (10.F), l'une et l'autre des promotions expriment davantage le pouvoir d'agir que le savoir agir. Cette similarité ici pourrait indiquer que ce n'est pas la temporalité du dispositif qui construit ce sentiment mais son principe même : des collectifs placés en recherche / action pour et par les pairs. C'est alors une très forte qualité du prototype de circonscription apprenante qui serait ici établie puisque ce pouvoir d'agir est précisément un but essentiel recherché. Seulement il est

vraisemblablement plus logique de penser qu'une erreur dans l'expérimentation interdit une réelle analyse. En effet, il aurait été nécessaire d'associer à cette question fermée, sa semblable ouverte permettant d'appréhender ce que chacun entend par pouvoir d'agir. Les interprétations peuvent diverger et seul un entretien aurait permis d'éviter ce biais et donc de vérifier véritablement l'absence ou non de différences entre les promotions. Cette question n'a cependant pas été pensée au développement de l'expérimentation.

Quand les acteurs sont amenés à s'interroger sur leur capacité à prendre en charge par eux-mêmes certains de leur besoin de formation (18.F.), la question fermée suffit ici à observer les différences. Les enseignants ayant vécu trois années s'estiment majoritairement en capacité de le faire contre un seul enseignant sur les cinq interrogés de la seconde promotion. À nouveau apparaît donc le rôle de la temporalité dans le développement de l'autonomie.

Sur le sentiment d'être armé au changement (19.F.), la même analyse peut être conduite. Une majorité des enseignants de la première promotion propose l'estimation haute alors qu'il s'agit de l'estimation moyenne pour la seconde. Aucun des enseignants ne propose d'estimation basse ou nulle. Le dispositif permet donc le développement de ce sentiment, la temporalité en étant une composante.

Si la promotion ne s'estime majoritairement armée au changement, il pourrait être attendu qu'il en soit de même de leur sentiment d'efficacité personnelle (20.F.), seuls deux enseignants sur les 11 se positionnent sur l'estimation haute, les neuf autres en estimation moyenne. Pour la seconde promotion, c'est l'ensemble des questionnés qui se positionne en estimation moyenne. Aucun ne se positionnant de manière basse ou nulle, le dispositif apparaît donc comme favorisant également ce sentiment, cependant la temporalité ici semble moins participer de ce développement. Existe-t-il un effet humilité de l'enseignant ? Avec réflexion, la question est peut-être formulée de manière trop abrupte, il peut en effet être bien difficile d'oser répondre « *j'ai une estimation haute de mon sentiment d'efficacité personnelle* ». C'est ici la formulation même de la question qui peut masquer l'impact de la temporalité.

L'impact du dispositif et de sa temporalité se retrouve sur les deux questions suivantes liées à la capacité à autoréguler ses apprentissages professionnels (21.F.) et l'aptitude à aller chercher le savoir (22.F.). Les enseignants ayant deux années de dispositif se positionnent tous sur estimation moyenne, quand ceux ayant vécu trois années sont nombreux à se placer en estimation haute. Ils sont même une majorité concernant l'aptitude à aller chercher le savoir.

De l'analyse de ces questions, il en ressort que lorsque des différences très sensibles apparaissent entre les promotions de collectifs professionnels, elles apparaissent principalement sur les questions où le rapport est étroit avec l'autonomisation des acteurs. En outre ces différences mettent en évidence l'impact de la temporalité sur le processus d'autonomisation. Cette observation doit être mise en parallèle des propos de Fernagu-Oudet en 1.5. Les acteurs développent des capacités à travers le dispositif, leur mise en œuvre dépend cependant de différentes conditions. La temporalité est de toute évidence une des conditions de la conversion des capacités en capabilités.

4.5. Une apprenance toujours perfectible et sous conditions.

L'analyse globale des questions, celle portant précisément sur les contenus, ainsi que celle s'intéressant aux différences entre les promotions tendent chacune à exprimer des valeurs sensiblement positives des indicateurs retenus, portant sur les espaces de collaboration. Les trois analyses mettent cependant en évidence des éléments de perfectibilité.

Les environnements de travail offerts aux acteurs des collectifs apparaissent comme capacitants s'ils permettent à chacun de partager ses savoirs, d'être aidé à les identifier, d'entendre que tout savoir est enseignable sans la supériorité de l'un par rapport à l'autre, également d'exprimer ces besoins et de les découvrir. Au regard de ces propos de Fernagu-Oudet vus en 1.4, une évidence trompeuse dans l'organisation du dispositif a créé un biais que les indicateurs liés à l'objet frontière mettent en évidence.

Est-il en effet si évident qu'un collègue entrant en collectif apprenant partage nécessairement l'idée d'une profession devant mener des changements ? Certes les acteurs ont, tous à leur manière, effectué des compromis, mais tout est-il mis en œuvre pour leur permettre de les déplacer encore et à nouveau ? Il sort de l'analyse que chacun se retrouvait bien dans le même périmètre commun de l'objet frontière, pour autant il a été montré que certains se sont centrés sur l'amélioration exclusive d'un élément de leur pratique. Par conséquent, tous les acteurs s'intéressaient-ils aux mêmes composantes de l'objet ? avec les mêmes buts ? Probablement que non et cela impacte alors la poursuite pérenne d'actions collectives sur l'objet.

36

Il doit ici être interrogé le temps donné à questionner la part invisible des activités, l'inobservable. Pour cela, l'usage fait des captages vidéos, des traces du réel, peut être perfectible. P.Picard rappelle que « *le fait de regarder une vidéo ne permet pas, en soi, d'accéder à l'intelligibilité des situations* »³⁴. Un temps exclusif de description doit être davantage garanti avant de formuler des interprétations et d'évaluer au sens de dire ce que l'on pense. C'est à cette garantie que peut se poursuivre la transformation collective de l'espace partagé.

Les analyses ont également mis en évidence l'existence d'implicites. Cela doit évidemment être corrigé. Notamment quand il a été évoqué que les échanges de lectures et de références s'effectuaient sur des temps informels. Il conviendra de les formaliser pour éviter l'impact négatif observé concernant les figures de l'espace de collaboration.

Mais l'implicite qui apparaît le plus important est finalement au cœur même du dispositif. Il est un phénomène qui semble parfaitement vécu et ressenti par chacun dans les collectifs mais pour autant jamais évoqué explicitement. L'objet premier de ce qui a été construit, la philosophie générale de circonscription apprenante, est d'accueillir chaque collègue dans un principe de partage d'expériences pour favoriser, précisément par l'expérience, le développement professionnel et celui des organisations.

De cette analyse, croisée aux apports théoriques, il apparaît aujourd'hui essentiel d'informer très explicitement les acteurs de l'approche pragmatiste des organisations. La critique du

³⁴ P.Picard (2018) - cité par formateurs IFE, (2021, 27-28 septembre) dans Former, Accompagner, une approche par le travail réel, Formation IFE « D.E. passeurs en éducation », Diap.29

taylorisme par John Dewey est à partager avec tous les personnels s'engageant dans un collectif apprenant, une organisation où précisément aucune hypothèse de travail ne peut être dénuée de l'expérience. Aborder donc explicitement le non dualisme cognition-action mais au contraire sa complémentarité. Exprimer à chacun que c'est dans le pragmatisme que se construit le modèle de l'enquête opposé à celui de contrôle.

Les indicateurs fournissant les retours les plus en phase avec les attendus du dispositif sont ceux des éthiques et des niveaux de l'espace de collaboration. Les éthiques de la reconnaissance, de la discussion et de l'altérité sont véritablement présentes. De même, il est exprimé un fonctionnement cohérent entre pilotage, coordination et activités effectives tendant à mettre en évidence un modèle hiérarchique facilitant.

Pour autant, cette forte valeur positive donnée à ces domaines d'indicateurs ne doit pas masquer un certain retour unanime des acteurs ni occulter l'impact du développement d'une culture de l'apprenance sur les métiers.

Le retour unanime est bien sûr celui de la temporalité. Il est très positif s'agissant de la question de l'autonomisation des acteurs. Ces derniers montrent que le fonctionnement sur trois ans, que ce temps donné à chacun, est une ressource précieuse pour comprendre, réfléchir, concevoir et transformer l'activité. Cette expression des acteurs est ainsi à relier à un propos de Lorino expliquant que le retour réflexif sur l'activité fait partie de la définition même de l'activité, mais que pour ce faire le temps est nécessairement une ressource. Cependant pour les acteurs, le temps n'est absolument plus une ressource, mais au contraire un facteur entravant le développement professionnel quand ils l'évoquent hors de leur collectif apprenant, dans leurs activités professionnelles quotidiennes, dans leur classe ou leur école. C'est alors de l'absence de temps dont il s'agit et de l'évocation d'un fonctionnement institutionnel en flux tendu permanent qui crée de la surcharge et de la saturation.

Concernant maintenant l'impact du développement d'une culture de l'apprenance sur les métiers, il a été montré que les statuts des uns et des autres au sein des niveaux de l'organisation sont très fortement questionnés. L'apprenance, c'est en quelque sorte mettre en place un principe d'enquête collective pour explorer un futur incertain : exécuter un plan initial et l'analyser pour établir un plan transformé, donc une nouvelle pratique. Cela revient au cycle de Deming : Plan, Do, Study, Act, ou roue du progrès continu. Ce principe s'oppose à celui du contrôle des écarts entre le plan initial et son exécution, des écarts devant être réduits et éliminés pour parvenir à l'exécution du plan initial. C'est le cycle plan-contrôle : Plan, Do, Check, Act³⁵. Pour les acteurs de terrain, si le contrôle peut être un objet de stress à très court terme, pour autant en séparant la pensée de l'action il peut aussi s'avérer rassurant en dégageant de facto l'acteur d'une grande part de responsabilités. Pour les pilotes, l'enquête collective par l'expérience sociale de l'analyse qu'elle institue et non le contrôle, peut déstabiliser et être considérée comme une perte de pouvoir.

À l'issue de l'ensemble de l'analyse, il peut être établi que le dispositif en place permet aux acteurs de cesser avec l'isolement, d'installer des interactions entre pairs représentant un véritable capital social dont est tiré du bénéfice, de donner une place centrale à la parole des

³⁵ Lorino, P., (2019, 10 avril), L'activité collective organisée, au cœur de l'approche pragmatiste des organisations, conférence Université Clermont Auvergne, de 39' à 55'45", <https://www.youtube.com/watch?v=w6bj0qHNP-o>

acteurs ainsi que de stimuler et étendre le pouvoir d'agir. Il est donc ici vérifié les quatre conditions de l'hypothèse permettant d'avancer que le prototype circonscription apprenante participe bien de la construction d'organisations apprenantes.

Cependant, des points de vigilance ont été mis en évidence, des axes d'amélioration et d'évolution ont été dégagés, des prérequis sont apparus pour éviter une perte d'efficacité du dispositif. Parallèlement, l'analyse montre que le développement professionnel attendu par ce type d'organisation est conditionné à une forme d'acculturation et donc d'acceptabilité de ses différents acteurs.

Par conséquent, si l'hypothèse est considérée vérifiée sur le périmètre du prototype en place, celui de sa circonscription d'expérimentation, il s'avère que concernant la problématique initiale, c'est donc avant tout sur ce périmètre qu'il est considéré que les acteurs d'un collectif apprenant développent des capacités à aider à apprendre, à donner envie d'apprendre et à devenir passeurs.

Pour ce qui est en revanche de la pérennisation et plus encore de l'essaimage de collectifs apprenants, cela ne peut être envisageable qu'avec une application, tout d'abord acceptée puis alors stricte et rigoureuse, des conditions décisives tirées de l'analyse.

Conclusion

Accompagner les processus de médiation dans une visée d'autonomisation des acteurs est la compétence du référentiel de Passeurs en éducation qui a servi de prisme à l'analyse de la problématique professionnelle à laquelle j'étais confronté : déterminer les conditions objectives garantissant le développement des capacités des acteurs d'un collectif apprenant à aider à apprendre, à donner envie d'apprendre et à devenir passeurs pour une pérennisation et un essaimage de ces collectifs.

L'étude que représente ce mémoire a donc permis de déterminer ces conditions. Il se dégage de ces dernières, précisément exposées en 4.5, deux apprentissages incontournables pour véritablement prétendre à la pérennisation et à l'essaimage de collectifs apprenants.

Tout d'abord, les conditions déterminées doivent être l'objet d'une connaissance absolument nécessaire, fine et parfaitement explicite pour tous les acteurs quels qu'ils soient. D'autre part ces conditions s'apparentent à ce qui peut être vu comme un changement de paradigme.

Le pilotage du prototype « *circonscription apprenante* » s'est beaucoup appuyé sur l'idée de « *ramener le réel en formation* » - d'ailleurs un des modules de la formation passeurs en éducation - et cette idée suppose d'accepter une certaine forme de conflictualité entre différents registres du métier : le prescrit, l'histoire collective, l'expérience personnelle. Le temps est au cœur de cette conflictualité.

Dans une organisation apprenante, les acteurs étant penseurs de l'activité, il doit leur être donné le temps de réfléchir l'activité³⁶. Si l'organisation fonctionne en flux tendu et sans interruption possible, alors penser l'activité est rendue impossible.

Si l'on fait un parallèle avec le domaine de l'industrie, Taiichi Ohno³⁷ pourtant inventeur du flux tendu indiquait que tout système dans lequel la planification de l'utilisation des ressources est conçue à plus de 80 % est un système qui va sombrer dans des états chaotiques³⁸. Il est un manager qui a osé l'interruption des chaînes lors de dysfonctionnements afin que l'ouvrier dispose de plus de temps pour intervenir et surveiller plusieurs machines. L'ouvrier doit cependant être capable de régler les incidents et de réparer les pannes les plus fréquentes en opposition à l'ouvrier taylorien. De même, toute méthode est étudiée en face des pièces réelles avec les personnes impliquées. Les managers ne sont donc pas au bureau et les opérateurs doivent savoir décrire et analyser les problèmes pour en parler avec les ingénieurs³⁹.

Dans le monde industriel, ce modèle du Toyota Production System a représenté un véritablement renversement des principes en place. C'est de ce type de changement de paradigme dont il peut être question dans le monde de l'éducation avec le concept de

³⁶ Lorino, P., (2019, 10 avril), L'activité collective organisée, au cœur de l'approche pragmatiste des organisations, conférence Université Clermont Auvergne, 58'20", <https://www.youtube.com/watch?v=w6bj0qHNP-o>

³⁷ Ingénieur industriel japonais (1912-1990), père du Toyota Production System (TPS)

³⁸ Lorino, P., (2019, 10 avril), L'activité collective organisée, au cœur de l'approche pragmatiste des organisations, conférence Université Clermont Auvergne, 57'10", <https://www.youtube.com/watch?v=w6bj0qHNP-o>

³⁹ Sur les travaux de Ohno, T., par Mousli, M., (2010, janvier), dans L'homme qui pensait à l'envers, *Alternatives Economiques* n° 287, <https://sspsd.u-strasbg.fr/IMG/pdf/Toyotisme.pdf>

l'apprenance.

Savoir arrêter, ce n'est pas créer du temps mort, c'est au contraire favoriser le développement de la réflexion. Plus encore, c'est la garantie de ne jamais séparer pensée et action que ce soit dans les activités, dans les acteurs et dans les statuts. C'est considérer que la formation et le développement des compétences professionnelles sont certes de l'ordre de l'apprentissage, mais un apprentissage qui commence dans la pratique et finit toujours dans la pratique, que la pratique finale n'est jamais l'initiale. Autrement dit et selon les propos de Philippe Lorino, le principe de l'enquête exploratoire est une expérience humaine, une expérience sociale, parce que l'on est confronté à un monde qui change, qui jamais n'est reconnaissable. Un modèle dont la démarche d'hypothèses et d'expérimentation aide à dépasser les difficultés.

C'est un modèle qui s'oppose au modèle cartésien du contrôle. Un modèle qui passe par son appropriation et son acceptation à tous les niveaux, pas seulement des enseignants, mais également de la hiérarchie qui doit être soutien et guide. Une appropriation et une acceptation devenues nécessaires et probablement même impératives si l'on retient les propos d'Yves Clot : « *Quand le conflit de critères n'est pas institué dans le dialogue à l'intérieur de l'organisation [...]. Quand la différence des points de vue sur la qualité du travail n'est plus discutable, alors il y a un vrai danger pour la santé au travail et l'efficacité de l'organisation, ce qui est profondément lié*⁴⁰. »

40 Si me concernant, c'est une intuition initiale ainsi qu'une lecture inspirante qui m'ont amené à développer un prototype de circonscription apprenante, la formation au DE passeurs en éducation, au-delà de m'avoir donné l'étalement nécessaire pour évaluer ce qui a été mis en place et plus que de m'apporter des connaissances théoriques, elle m'a permis de comprendre combien il est question ici d'une véritable culture professionnelle devant être partagée et essayée.

Ce partage et cet essaimage doivent donc être considérés comme un travail d'acculturation des différents acteurs d'une organisation. Ceci est bien loin d'être simple. Pour autant, ma propre acculturation, fruit des apports de la formation, m'a de toute évidence permis d'être davantage entendu dans le cadre de la mission innovation que je porte. C'est ainsi que j'interprète la décision prise par la Directrice académique de créer pour la rentrée 2022 un temps plein de conseiller pédagogique départemental innovation sous ma responsabilité.

Ce nouveau poste est une ressource essentielle, primordiale, il est la ressource temps. Du temps donné pour favoriser l'acculturation des équipes départementales dans l'élaboration de collectifs apprenants, ainsi que les autres axes expérimentés sur la circonscription et non développés dans ce mémoire : l'installation de recherches collaboratives et le développement des plateaux d'échanges inter-professionnels (dont éducatif, médical et social). Deux autres axes pouvant représenter de nouvelles formations avec l'IFÉ.

⁴⁰ Clot, Y., (2014, 25 septembre), Les synergies travail formation, Colloque Éducation permanente / AFPA, 28'35", <https://www.youtube.com/watch?v=l6KCqu6CRgU>

Table des annexes

Annexe 01	42
Référentiel de compétences du passeur en éducation	
Annexe 02	43
Grille de positionnement des collectifs professionnels	
Annexe 03	44
Éléments d'évaluations posés initialement au lancement du prototype	
Annexe 04	45
Schéma synthétique du chemin réflexif amenant la problématisation	
Annexe 05	46
Présentation graphique « <i>Une année en circonscription apprenante</i> »	
Annexe 06	47
Visuel de l'organisation intriquée « <i>métacognition et confiance en soi</i> » & « <i>partages de l'innovation</i> »	
Annexe 07	52
Document de formation utilisé pour les directeurs d'écoles en circonscription présentant les caractéristiques d'un indicateur	
Annexe 08	53
Triptyque des éthiques Lyett, 2017 - Diapositive formation IFE « DE passeurs », février 2021	
Annexe 09	54
Les trois figures de la participation Zask, 2011 - Diapositive formation IFE « DE passeurs », février 2021	
Annexe 10	55
Les niveaux de l'espace de collaboration Monod-Ansaldi, R. et Gruson, B. (2018) - Diapositive formation IFE « DE passeurs », février 2021	
Annexe 11	56
Questionnaire et réponses aux questions fermées de la première promotion (panel de 11 enseignants)	
Annexe 12	64
Questionnaire et réponses aux questions fermées de la seconde promotion (panel de 5 enseignants)	
Annexe 13	72
Propos des enseignants ayant eu un entretien avec questions ouvertes (panel de 4 enseignants de promotion 1 et 1 de promotion 2)	

Annexe 01

Référentiel de compétences du passeur en éducation

« RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DU DIPLOME D'ÉTABLISSEMENT « PASSEUR EN ÉDUCATION » »

GÉNÉRIQUES	SPÉCIFIQUES
<p>CG 1. Développer sa culture en éducation afin de mobiliser des connaissances issues de différents champs de recherche et de pratiques</p>	<p>1.1. Disposer de repères pour s'orienter dans les recherches en éducation et dans différents domaines de pratiques</p>
	<p>1.2. Recourir à des méthodes et des cadres pertinents pour analyser des situations professionnelles</p>
	<p>1.3. Se situer au regard des différents enjeux liés à l'exercice de la fonction de passeur pour s'inscrire dans un processus de développement professionnel.</p>
<p>CG 2. Rassembler les acteurs et les objets de savoirs afin de créer les conditions de l'action</p>	<p>2.1. Analyser les intérêts et les préoccupations des acteurs pour moduler son action au regard de leur diversité</p>
	<p>2.2. Analyser les contraintes, les freins et les leviers afin de planifier et réguler l'action individuelle et / ou collective</p>
	<p>2.3. Faciliter les interactions entre les différents acteurs pour construire un objet partagé</p>
<p>CG 3. Favoriser la mobilisation des connaissances et des expertises pour atteindre des finalités communes</p>	<p>3.1. Produire des outils et des ressources pour faciliter la circulation des savoirs entre les acteurs</p>
	<p>3.2. Gérer des informations de différentes natures et à différents niveaux pour favoriser le partage de connaissances et d'expertises</p>
	<p>3.3. Accompagner les processus de médiation à différentes échelles dans une visée d'autonomisation des acteurs</p>

Annexe 02

Grille de positionnement des collectifs professionnels

Principes de fonctionnement		Stabilité de l' équipe et éthique professionnelle		Soutien institutionnel		Capacité à faire du lien		Valeurs, finalités et contradictions	
Conditions de pérennisation	Professionnalisation	Formation continue hors-sol, individuelle et/ou subie	Soutien mutuel, partage de pratiques et d'expériences	Travail collaboratif comme moyen de développement professionnel : co-construction des compétences professionnelles	Organisation collective du travail sur la base et au bénéfice des apprentissages collectifs	Transformation			
	Organisation (espaces, temps, outils)	Échanges informels, atomisés, non structurés	Coordination informelle du travail collectif	Structuration d'espaces, de temps, de méthodes et de ressources dédiés au collectif	Réification de la mémoire de travail, construction d'un répertoire et d'outils partagés et partageables	Maturation			
	Pilotage	Pilotage par le prescrit et les moyens, peu de coordination	Leadership transformatif, promotion de la coopération	Leadership partagé, distribué, coordination explicite des tâches, officialisation des rôles	Leadership systémique, multi-scalaire, articulation avec les acteurs locaux, académiques, nationaux	Fusion			
	Objets et objectifs	Concertation ponctuelle pour harmonisation administrative	Objets de travail communs, projets ponctuels et fragmentés	Identification d'objets de métier partagés (didactiques, pédagogiques, éducatifs) et controverses professionnelles	Formulation d'un plan d'action, selon le contexte local, opérationnalisé en objectifs et articulé à des critères et des modes d'évaluation	Potentialités			
Étapes de transformation		Collection de professionnels	Collectif émergent	Collectif implanté	Organisation apprenante				

Jacq, Clémence. Ria, Luc. (2018). Outil d'analyse du développement des collectifs professionnels. Voir aussi : *Cahiers Pédagogiques n°548, Novembre 2018, à paraître.*

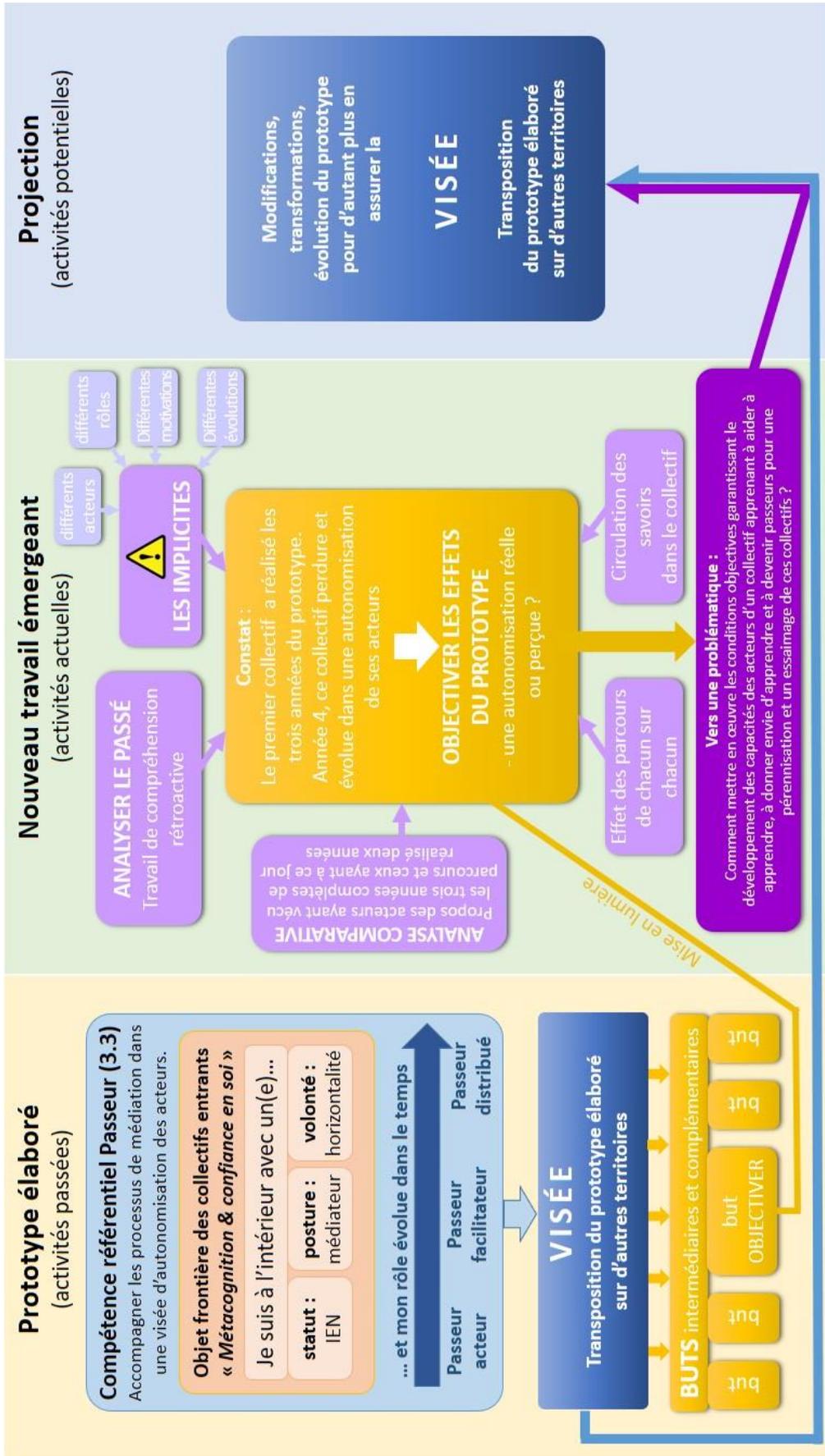
Annexe 03

Éléments d'évaluations posés initialement au lancement du prototype (2017-2018)

<h1>Une circonscription apprenante</h1> <p>Un incubateur d'Innovation – les partages de l'Innovation</p>		
<h2>EVALUATION DU PROTOTYPE</h2>		
Effets attendus	Indicateurs retenus	
1. Mutualiser les pratiques pédagogiques innovantes	1. Nombre de journées de partage et d'échanges entre enseignants.	
2. Valoriser les évolutions de pratiques professionnelles en mobilisant l'intelligence collective.	2. Nombre d'enseignants du dispositif ayant modifié ses pratiques pédagogiques (questionnaire) et nombre de projets autonomes	
3. Permettre aux M1 de s'ouvrir vers une démarche pédagogique d'une circonscription apprenante.	3. Nombre de journées M1 en responsabilité,	
4. S'engager dans une auto-formation, dans une formation avec les pairs, ne pas se limiter aux seules offres départementales de formation.	4. Nombre de fiches de partage produites tout enseignant s'intéressant à un livre pédagogique, un MOOC, une vidéo-conférence... produit une fiche de partage.	
5. Développer chez l'élève la métacognition et la confiance en soi.	5. Nombre d'enseignants ayant une approche métacognitive dans leurs enseignements.	

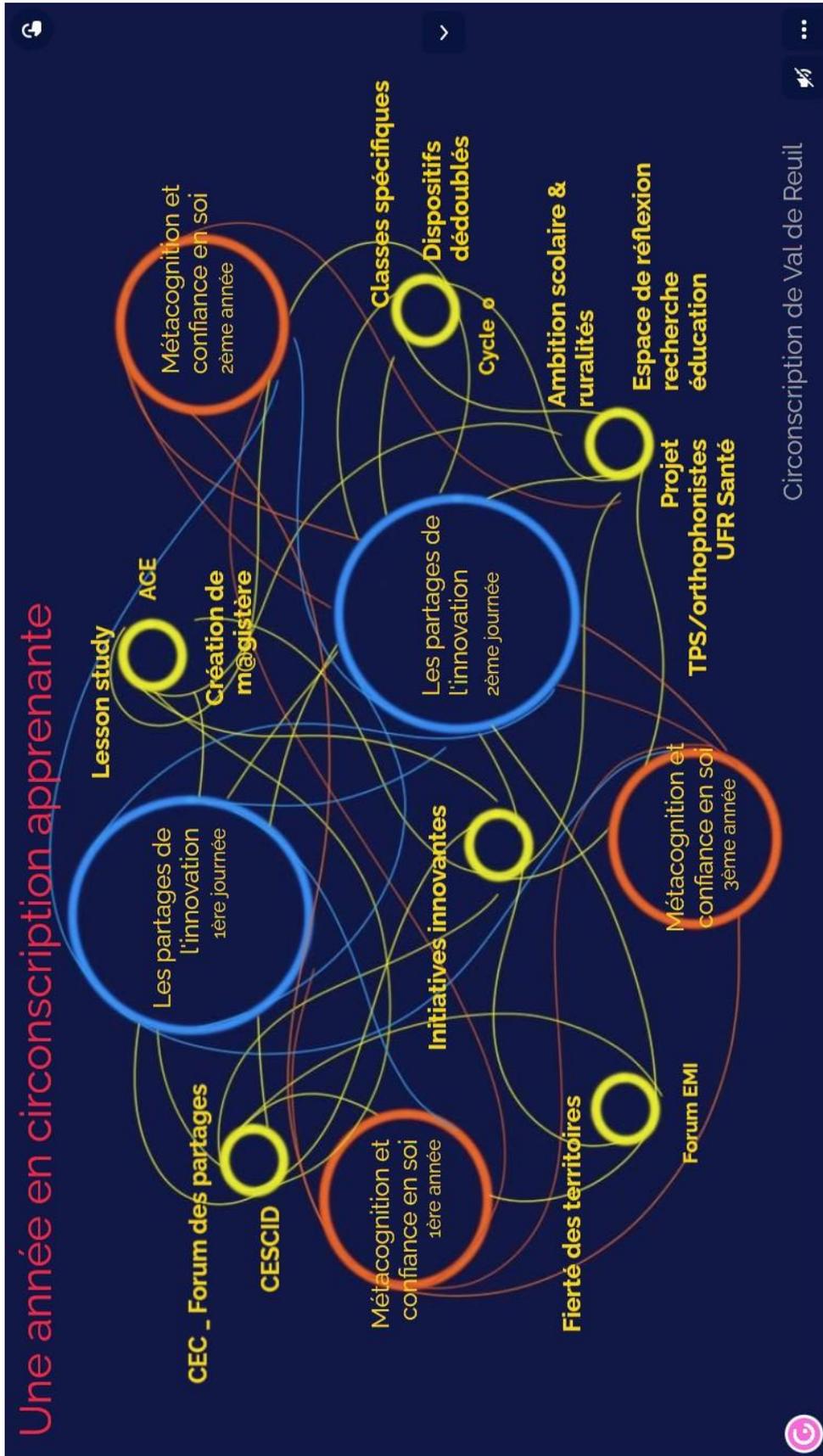
Annexe 04

Schéma synthétique du chemin réflexif amenant la problématisation



Annexe 05

Présentation graphique « Une année en circonscription apprenante »



Annexe 06

Visuel de l'organisation intriquée

« métacognition et confiance en soi » & « partages de l'innovation »

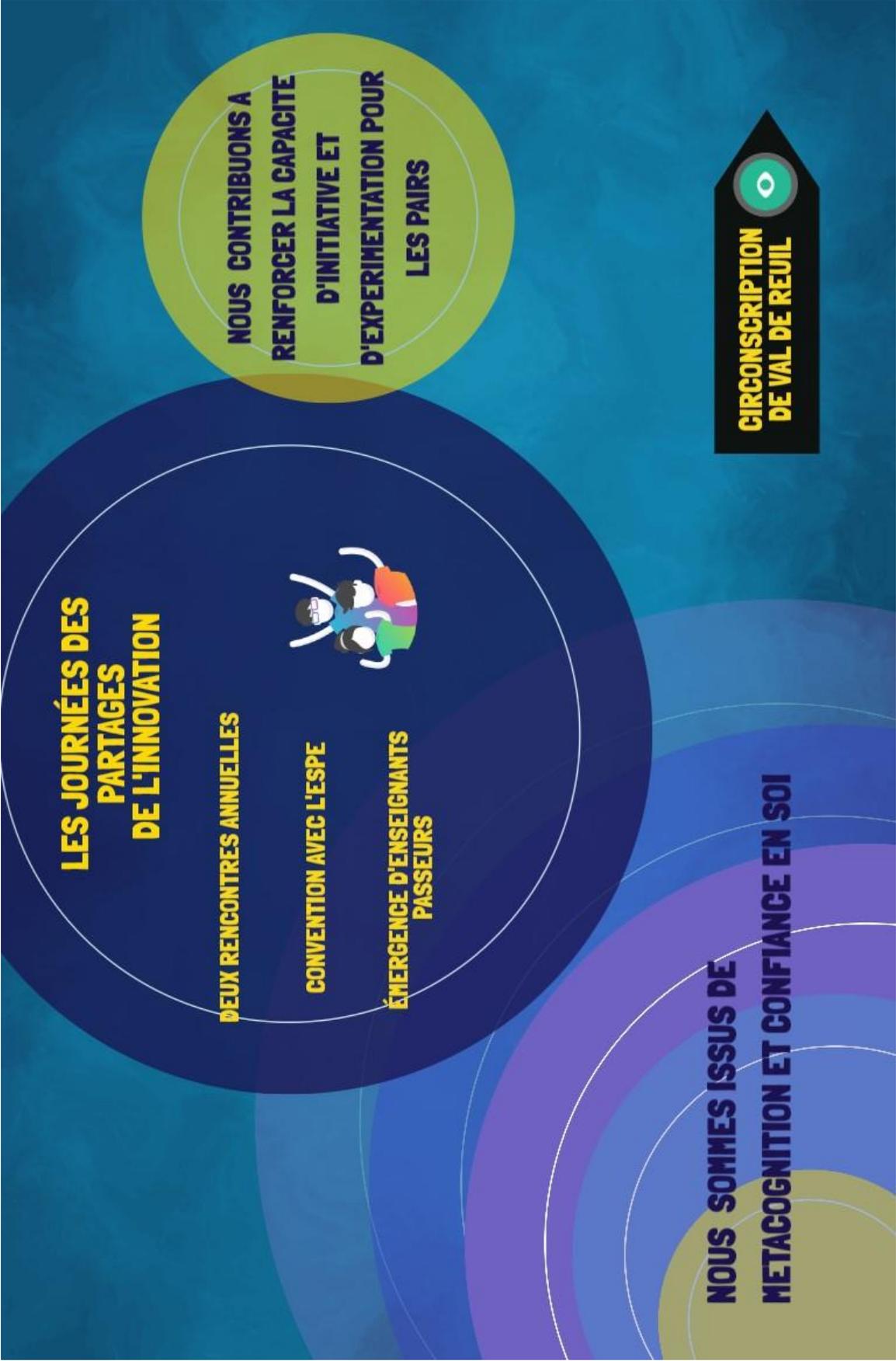


<https://view.genial.ly/5e2d6dcd35ef460490bf2219>



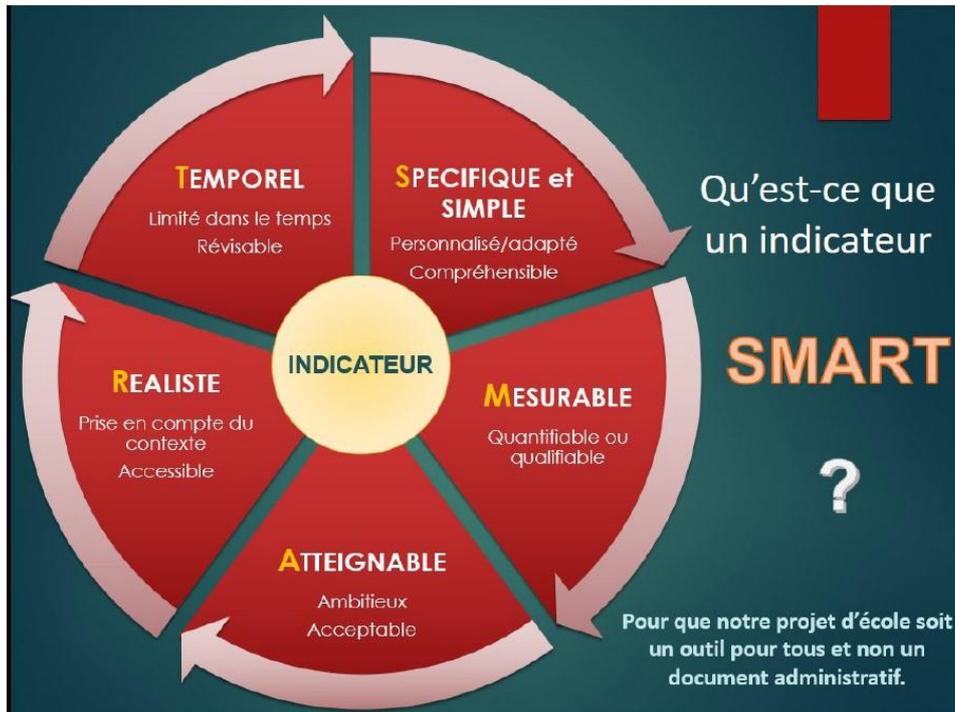






Annexe 07

Document de formation utilisé pour les directeurs d'écoles en circonscription présentant les caractéristiques d'un indicateur



52

Spécifique et Simple:

doit être en lien direct avec le travail de la personne chargée de réaliser cet indicateur ;
doit être personnalisé/adapté pour les enseignants ;
par ailleurs, un indicateur peut être également qualifié de simple car il doit être simple à comprendre, clair, précis.
;
il doit être compréhensible également de chacun pour que l'indicateur ait une légitimité aux yeux de tous .

Mesurable:

un indicateur mesurable doit être quantifié ou qualifié (avec si possible une valeur cible).

Atteignable:

un indicateur acceptable est suffisamment grand, ambitieux pour qu'il représente un défi et qu'il soit motivant ;
il doit cependant être atteignable pour être accepté par tous.

Réaliste:

un indicateur doit être réalisable, l'ambition de l'indicateur ne doit pas être inaccessible ;
il doit tenir compte du contexte.

Temporellement défini :

délimité dans le temps, avoir une date butoir avec, éventuellement, des dates intermédiaires ;
il est relié à la durée du contrat.

C'est à ces conditions, si les indicateurs sélectionnés ou construits sont SMART, que nos projets d'école deviendront véritablement :

- **évaluables**, on a vraiment les moyens d'évaluer, de donner de la valeur à nos actions ;
- **réévaluables**, nous pouvons efficacement reconsidérer nos choix, analyser ce qui devient apparent, ce qui a été fait, réussi, à poursuivre...

Le projet d'école devient un outil pour tous, il fait sens et favorise l'engagement de chacun pour l'évolution des pratiques.

Il n'est plus un document administratif.

Le projet d'école devenu évaluable, reconnu comme un outil, devient aussi gage du bien-être collectif professionnel.

Annexe 08

Diapositive formation IFE « DE passeurs », février 2021



La participation des acteurs à une recherche collaborative

Participer c'est articuler les 3 figures de la participation (Zask, 2011)

- **« Prendre part »** (démarche individuelle)

Démarche volontaire de faire quelque chose ensemble : intérêt antérieur, pour le projet, pour ses productions. Qualité de l'association.

- **« Apporter une part » ou contribuer** (de l'individu vers le collectif)

Un acte d'investissement qui : 1/ est articulé aux questions ou besoins du collectif, 2/porte la marque d'un effort à établir un échange, 3/produit une réaction au sein du collectif.

- **« Retirer une part » ou bénéficiaire** (du collectif vers l'individu)

Un bénéfice est un apport issu de l'activité du collectif qui permet à l'individu de se réaliser.

Annexe 09

Diapositive formation IFE « DE passeurs », février 2021



Atelier 1

Participation à une recherche collaborative : tensions, conditions

Michèle Prieur, Ifé-ENS de Lyon

Formation courtage cognitif
3 au 5 février 2021, Lyon, Ifé ENS de Lyon



La co-construction d'un espace de collaboration Fondements et finalités

- Un **espace hybride** construit dans une logique de connexions, d'articulations des pratiques et des connaissances, mais pas de fusions (un univers référentiel et identitaire nouveau avec des buts et des valeurs partagés)

(Tremblay, 2017)

Un **espace partenarial** fondée sur un triptyque :

- Une éthique de la **reconnaissance** (*Honneth*) : permettant à chacun d'appréhender sa propre valeur
- Une éthique de la **discussion** (*Habermas*) : mise en discussion d'arguments et construction d'intercompréhension
- Une éthique de l'**altérité** (*Levinas*) : se décentrer, adopter la perspective de l'autre

(Lyet, 2017)



Annexe 10

Diapositive formation IFE « DE passeurs », février 2021

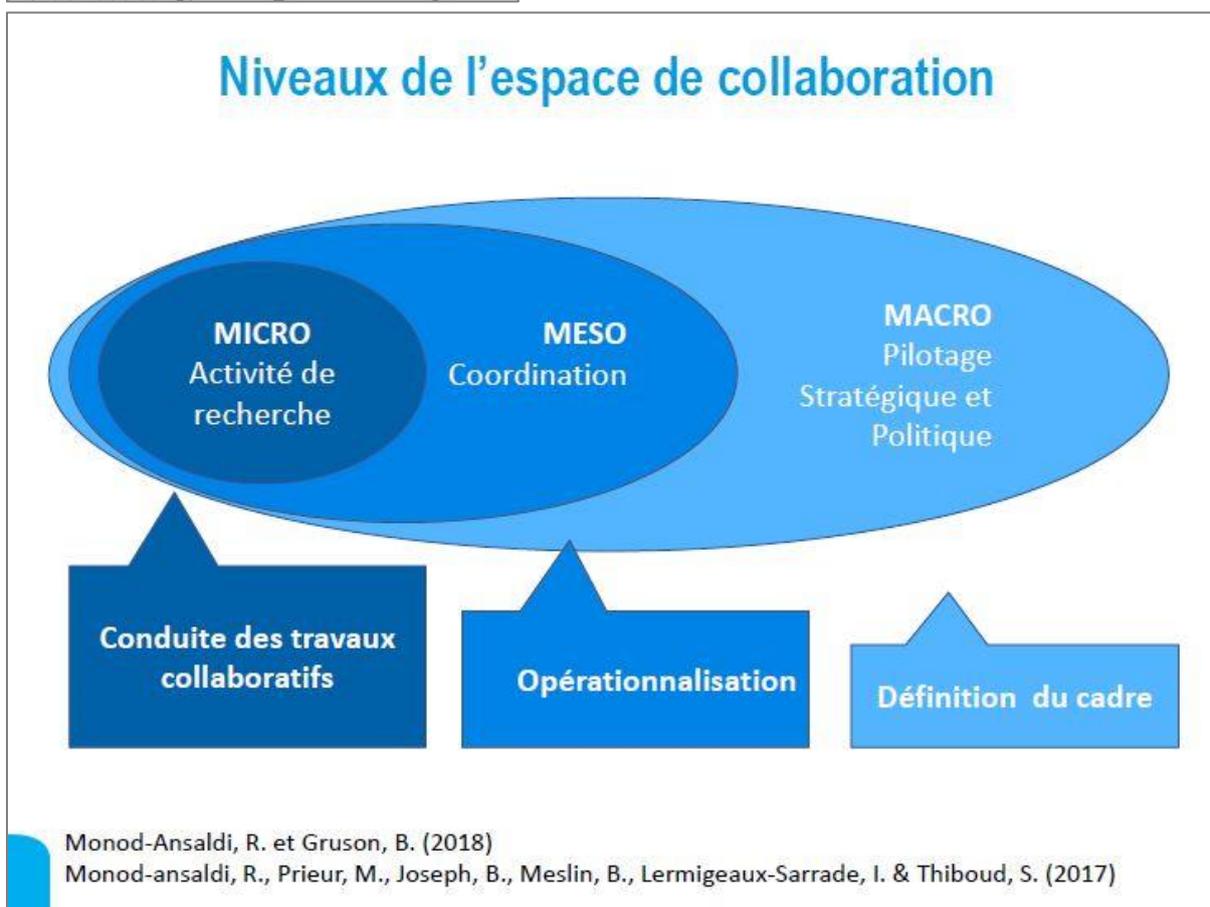


Atelier 1

Participation à une recherche collaborative : tensions, conditions

Michèle Prieur, Ifé-ENS de Lyon

Formation courtage cognitif
3 au 5 février 2021, Lyon, Ifé ENS de Lyon



Annexe 11

Questionnaire et réponses aux questions fermées de la première promotion
(panel de 11 enseignants)

15/04/2022 09:40

Circonscription apprenante - Groupe QF1 - Google Forms



Circonscription apprenante - Groupe QF1

Questions Réponses 11 Paramètres

11 réponses



Réponses acceptées

Résumé

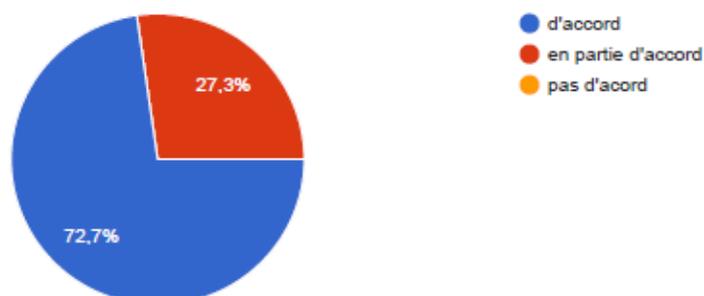
Question

Individuel

Considérez-vous le dispositif vécu comme une formation liée à votre situation professionnelle ?

1.F.

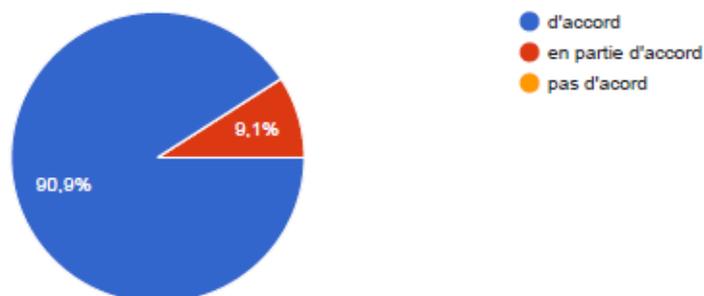
11 réponses



Le dispositif vous a-t-il amené à prendre du recul sur votre travail ?

2.F.

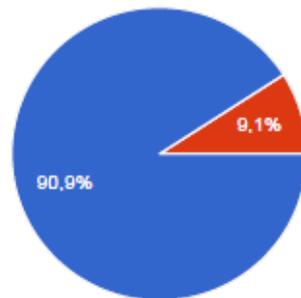
11 réponses



Concernant vos orientations de travail dans le cadre du dispositif, avez-vous vécu une marge de liberté dans vos choix ou au contraire vous êtes vous senti plutôt contraint ?

3.F.

11 réponses

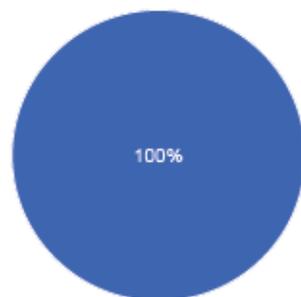


- Les choix d'orientations de mes travaux étaient libres.
- J'avais une part de liberté dans mes choix mais dans un cadre ou une forme contrainte.
- L'orientation de mon travail était contraint.

Au sein du collectif quand des pairs se sont exprimés sur votre pratique, en avez-vous tiré bénéfice sur le plan personnel ?

5.F.A

11 réponses

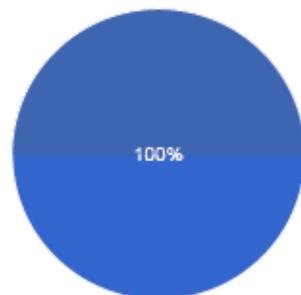


- oui
- non

Au sein du collectif quand des pairs se sont exprimés sur votre pratique, en avez-vous tiré bénéfice sur le plan de votre classe ?

5.F.B

11 réponses



- oui
- non

Au sein du collectif quand des pairs se sont exprimés sur votre pratique, en avez-vous tiré bénéfice sur le plan de la prise de recul sur vos pratiques ?

5.F.C

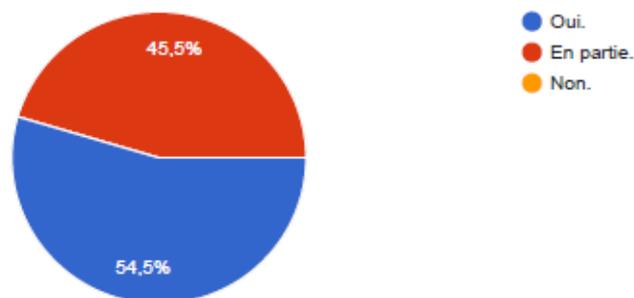
11 réponses



Votre implication dans le dispositif a-t-il eu un impact sur le plan de votre engagement professionnel en formation ?

7.F.

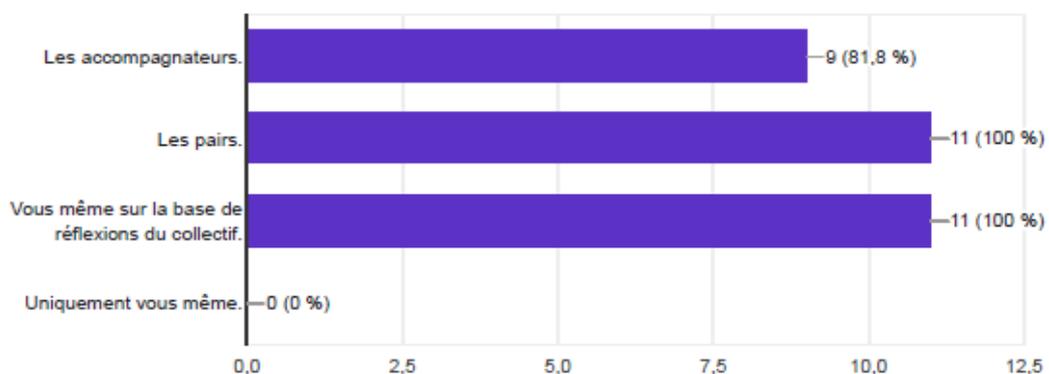
11 réponses



À travers vos années d'engagement dans le dispositif, quelles personnes vous ont amené à dépasser des obstacles, à trouver des solutions ?

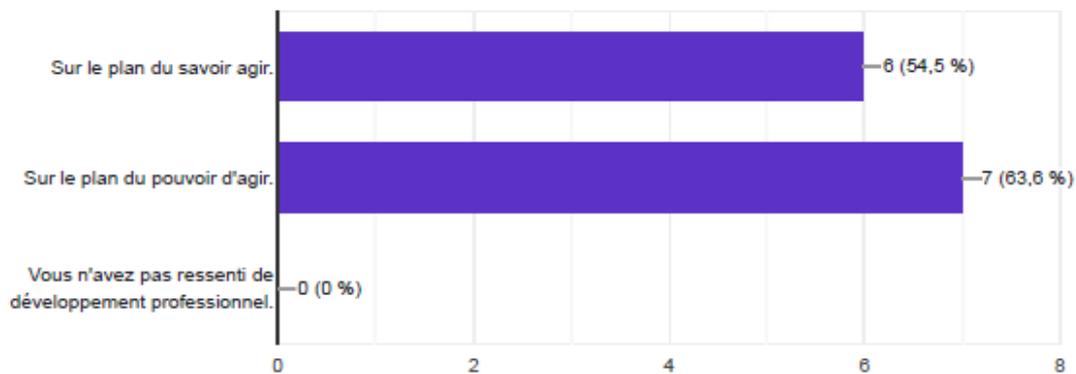
9.F.

11 réponses



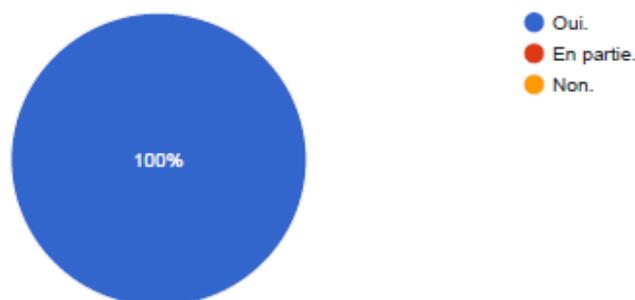
Si vous avez ressenti un développement professionnel en suivant le dispositif, alors sur quel plan s'est-il porté principalement ? | 10.F.

11 réponses



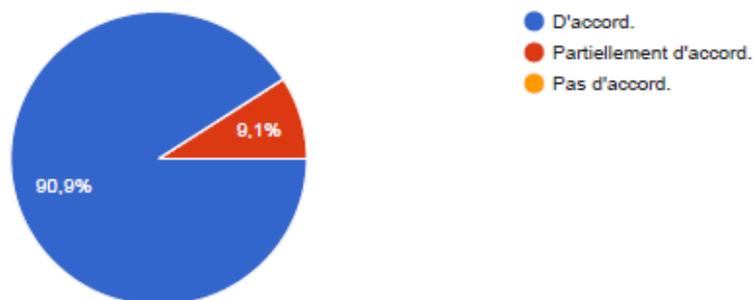
Le dispositif vous a-t-il permis de développer de l'autonomie et de l'initiative ? | 12.F.

11 réponses



Si vous avez répondu oui, cette autonomie favorise-t-elle un développement des savoirs ? | 13.F.

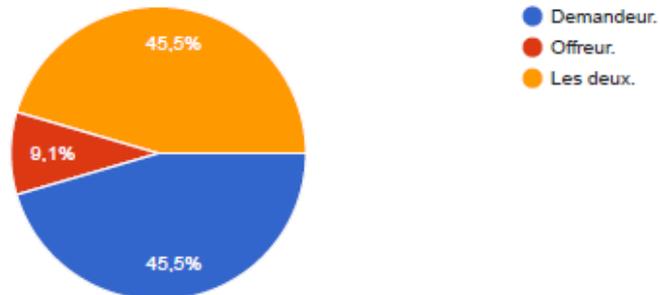
11 réponses



Vous avez vécu des "marchés de connaissances" au cours des trois années de dispositif, quel rôle y avez-vous joué ?

14.F.

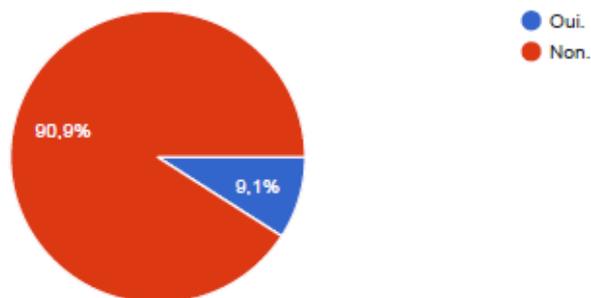
11 réponses



Étaient-ce des rôles que vous aviez joués avant votre entrée dans le dispositif ?

15.F.

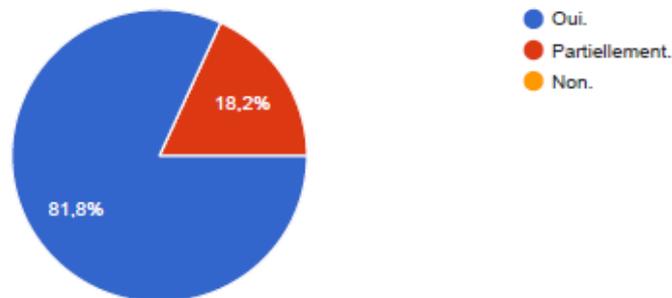
11 réponses



En intégrant le dispositif, avez-vous pu exprimer des besoins ?

16.F.

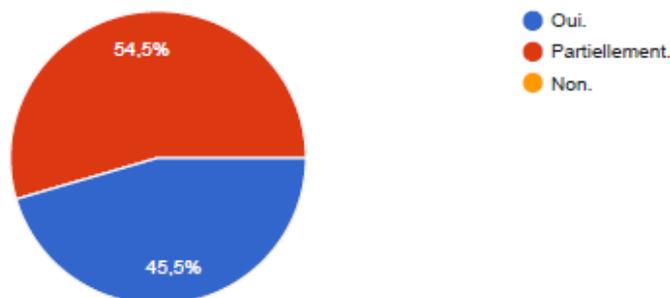
11 réponses



Aujourd'hui, quand vous rencontrez un nouveau problème dans vos activités professionnelles, pensez-vous que l'expérience vécue du dispositif a développé vos capacités à analyser une situation ?

17.F.

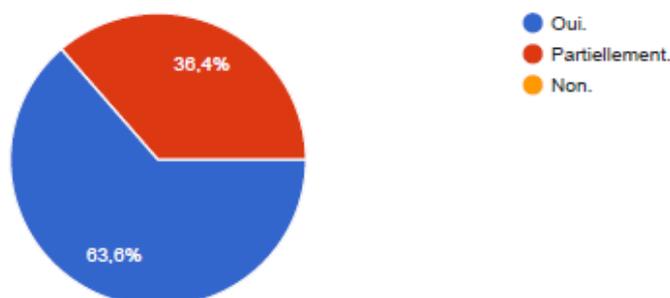
11 réponses



Aujourd'hui, quand vous rencontrez un nouveau problème dans vos activités professionnelles, vous estimez-vous davantage en capacité de prendre en charge par vous-même certains de vos besoins de formation ?

18.F.

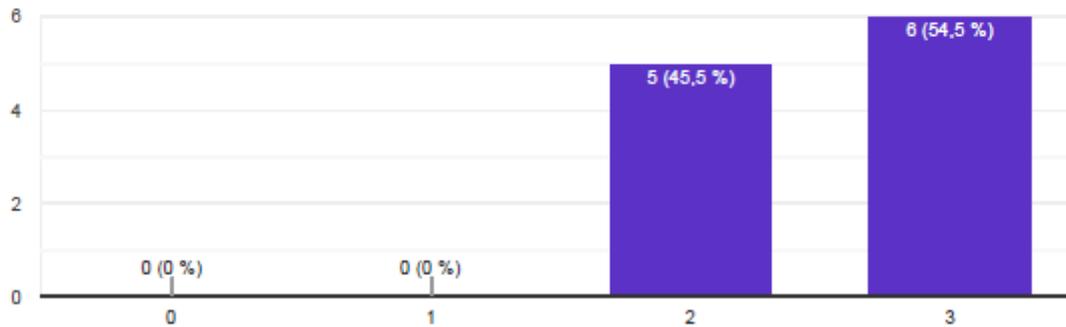
11 réponses



Sur une échelle de 0 à 3 où placeriez-vous le curseur concernant votre sentiment d'être armé au changement ? (0 étant le niveau le plus faible ; 3 le niveau le plus haut)

19.F.

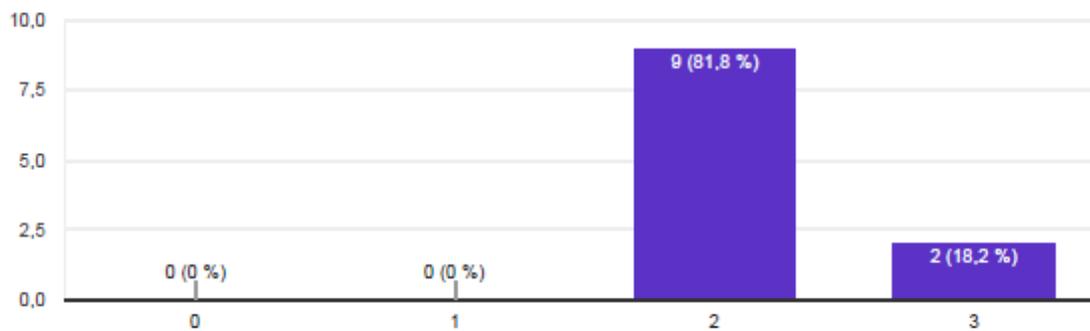
11 réponses



Sur une échelle de 0 à 3 où placeriez-vous le curseur concernant votre sentiment d'efficacité personnelle ? (0 étant le niveau le plus faible ; 3 le niveau le plus haut)

20.F.

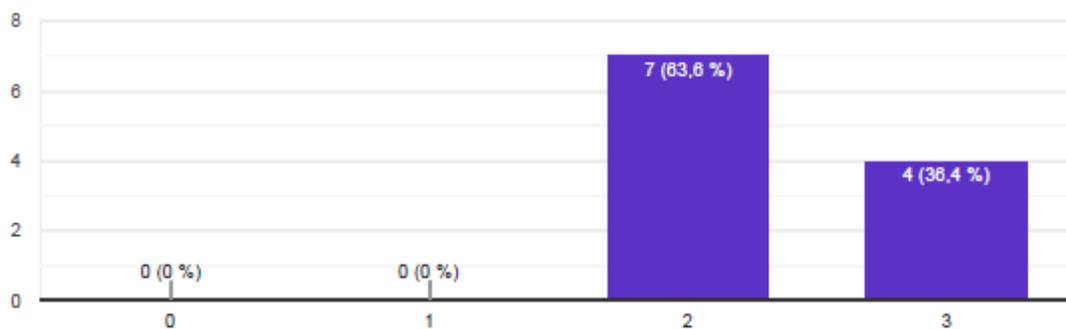
11 réponses



Sur une échelle de 0 à 3 où placeriez-vous le curseur concernant votre capacité à autoréguler vos apprentissages professionnels ? (0 étant le niveau le plus faible ; 3 le niveau le plus haut)

21.F.

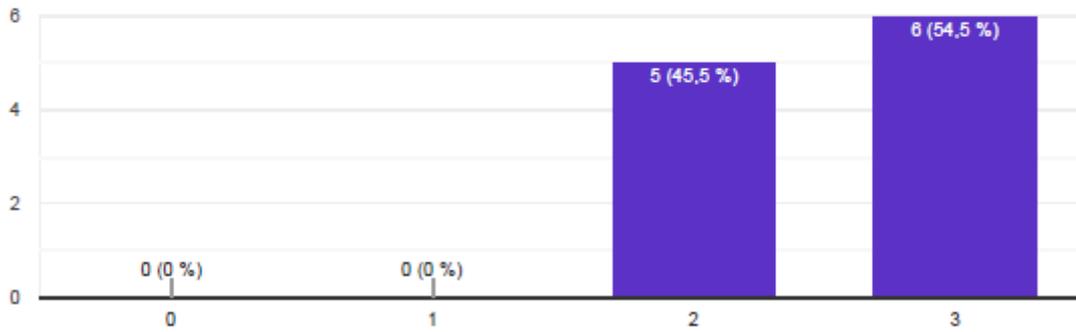
11 réponses



Sur une échelle de 0 à 3 où placeriez-vous le curseur concernant votre aptitude à aller chercher le savoir ? (0 étant le niveau le plus faible ; 3 le niveau le plus haut)

22.F.

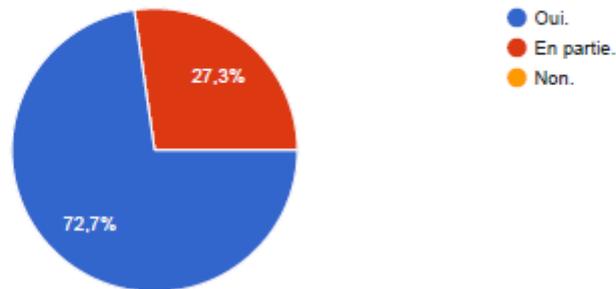
11 réponses



Pensez-vous que votre engagement dans le dispositif vous a amené à modifier votre propre regard évaluatif sur votre travail ?

24.F.

11 réponses



Annexe 12

Questionnaire et réponses aux questions fermées de la seconde promotion
(panel de 5 enseignants)

15/04/2022 09:41

Circonscription apprenante - Groupe QF2 - Google Forms



Circonscription apprenante - Groupe QF2

Questions Réponses 5 Paramètres

5 réponses



Réponses acceptées

Résumé

Question

Individuel

Considérez-vous le dispositif vécu comme une formation liée à votre situation professionnelle ?

1.F.

5 réponses



- d'accord
- en partie d'accord
- pas d'accord

Le dispositif vous a-t-il amené à prendre du recul sur votre travail ?

2.F.

5 réponses



- d'accord
- en partie d'accord
- pas d'accord

Concernant vos orientations de travail dans le cadre du dispositif, avez-vous vécu une marge de liberté dans vos choix ou au contraire vous êtes vous senti plutôt contraint ?

3.F.

5 réponses



- Les choix d'orientations de mes travaux étaient libres.
- J'avais une part de liberté dans mes choix mais dans un cadre ou une forme contrainte.
- L'orientation de mon travail était contraint.

Au sein du collectif quand des pairs se sont exprimés sur votre pratique, en avez-vous tiré bénéfice sur le plan personnel ?

5.F.A

5 réponses



- oui
- non

Au sein du collectif quand des pairs se sont exprimés sur votre pratique, en avez-vous tiré bénéfice sur le plan de votre classe ?

5.F.B

5 réponses



- oui
- non

Au sein du collectif quand des pairs se sont exprimés sur votre pratique, en avez-vous tiré bénéfice sur le plan de la prise de recul sur vos pratiques ?

5.F.C

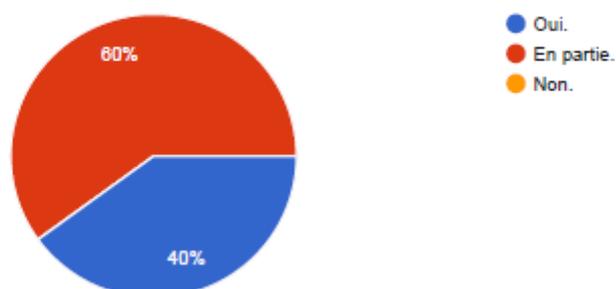
5 réponses



Votre implication dans le dispositif a-t-il eu un impact sur le plan de votre engagement professionnel en formation ?

7.F.

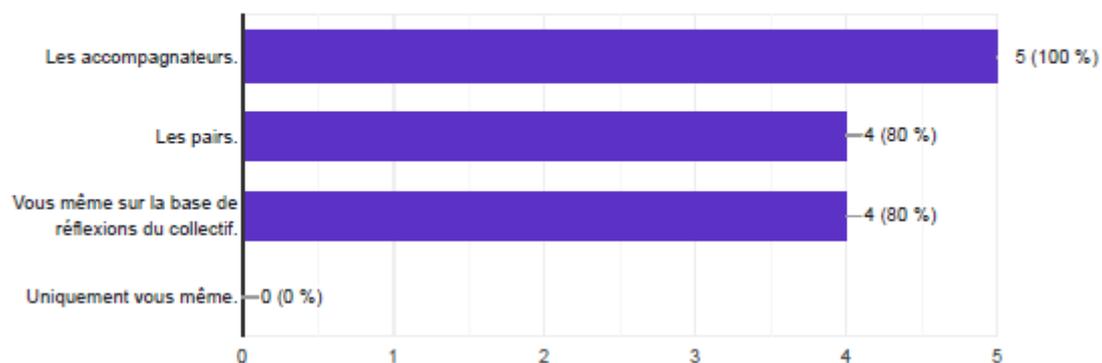
5 réponses



À travers vos années d'engagement dans le dispositif, quelles personnes vous ont amené à dépasser des obstacles, à trouver des solutions ?

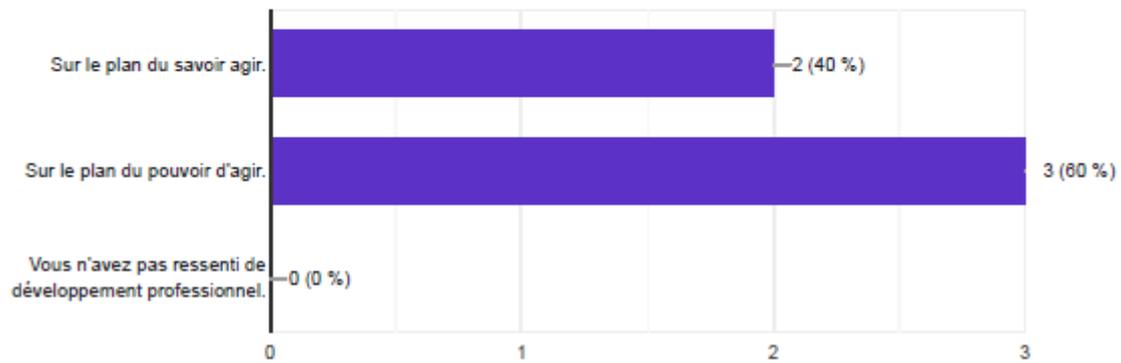
9.F.

5 réponses



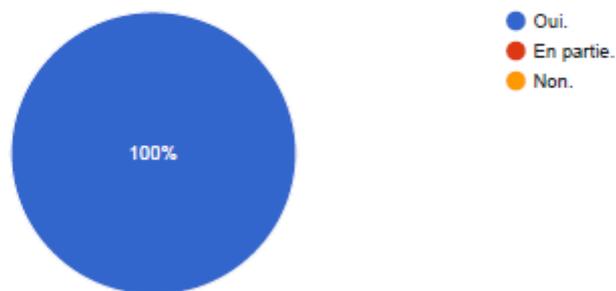
Si vous avez ressenti un développement professionnel en suivant le dispositif, alors sur quel plan s'est-il porté principalement ? | 10.F.

5 réponses



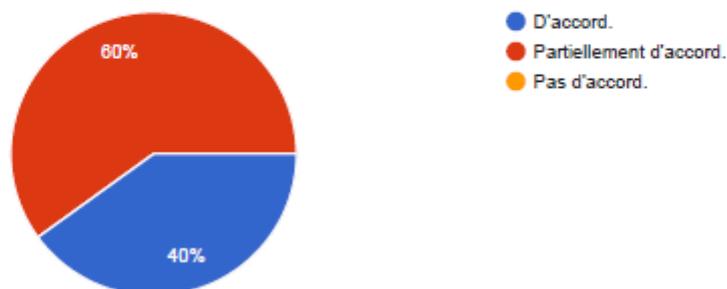
Le dispositif vous a-t-il permis de développer de l'autonomie et de l'initiative ? | 12.F.

5 réponses



Si vous avez répondu oui, cette autonomie favorise-t-elle un développement des savoirs ? | 13.F.

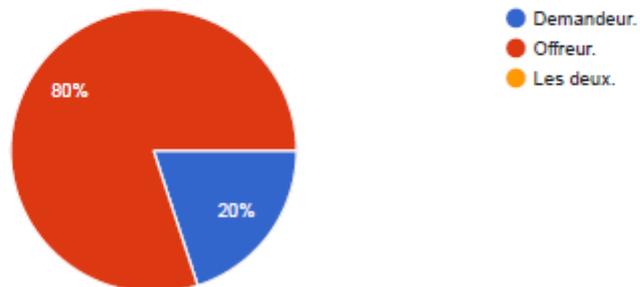
5 réponses



Vous avez vécu des "marchés de connaissances" au cours des trois années de dispositif, quel rôle y avez-vous joué ?

14.F.

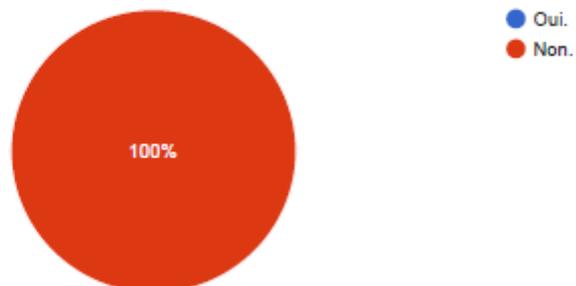
5 réponses



Etaient-ce des rôles que vous aviez joués avant votre entrée dans le dispositif ?

15.F.

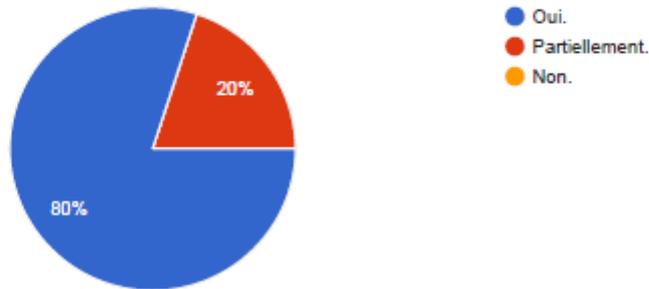
5 réponses



En intégrant le dispositif, avez-vous pu exprimer des besoins ?

16.F.

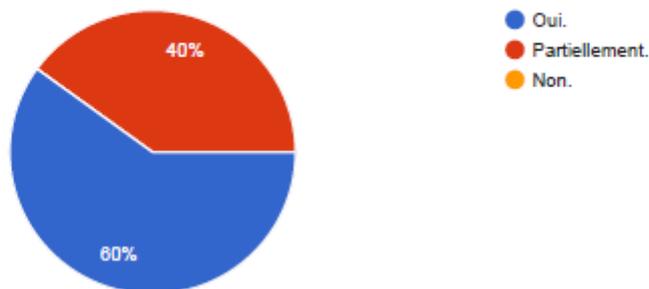
5 réponses



Aujourd'hui, quand vous rencontrez un nouveau problème dans vos activités professionnelles, pensez-vous que l'expérience vécue du dispositif a développé vos capacités à analyser une situation ?

17.F.

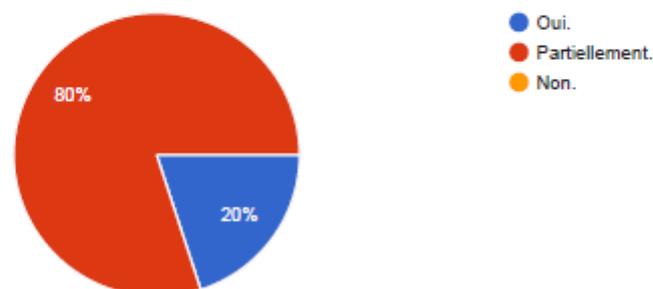
5 réponses



Aujourd'hui, quand vous rencontrez un nouveau problème dans vos activités professionnelles, vous estimez-vous davantage en capacité de prendre en charge par vous-même certains de vos besoins de formation ?

18.F.

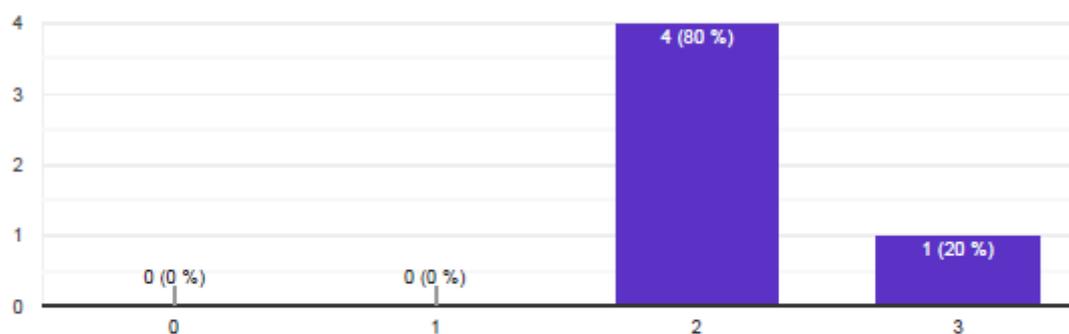
5 réponses



Sur une échelle de 0 à 3 où placeriez-vous le curseur concernant votre sentiment d'être armé au changement ? (0 étant le niveau le plus faible ; 3 le niveau le plus haut)

19.F.

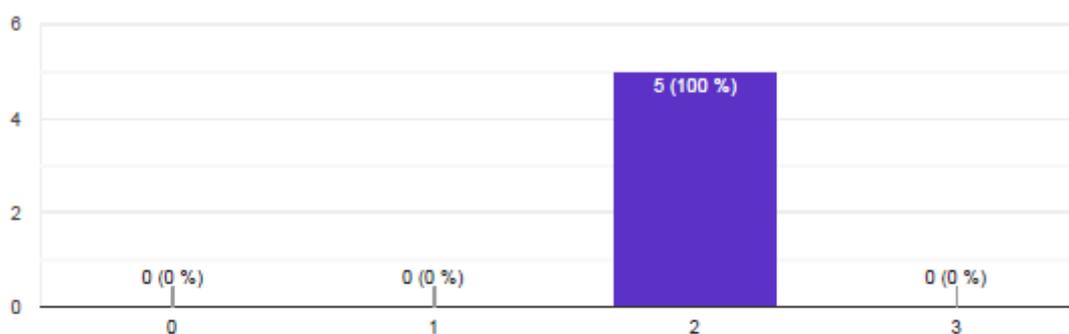
5 réponses



Sur une échelle de 0 à 3 où placeriez-vous le curseur concernant votre sentiment d'efficacité personnelle ? (0 étant le niveau le plus faible ; 3 le niveau le plus haut)

20.F.

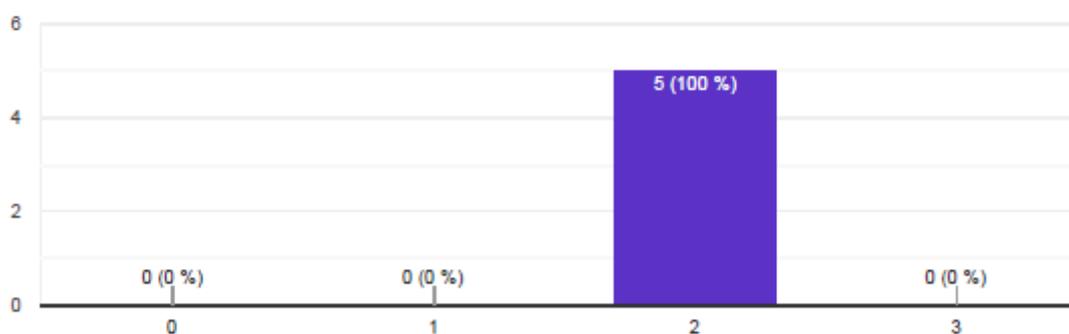
5 réponses



Sur une échelle de 0 à 3 où placeriez-vous le curseur concernant votre capacité à autoréguler vos apprentissages professionnels ? (0 étant le niveau le plus faible ; 3 le niveau le plus haut)

21.F.

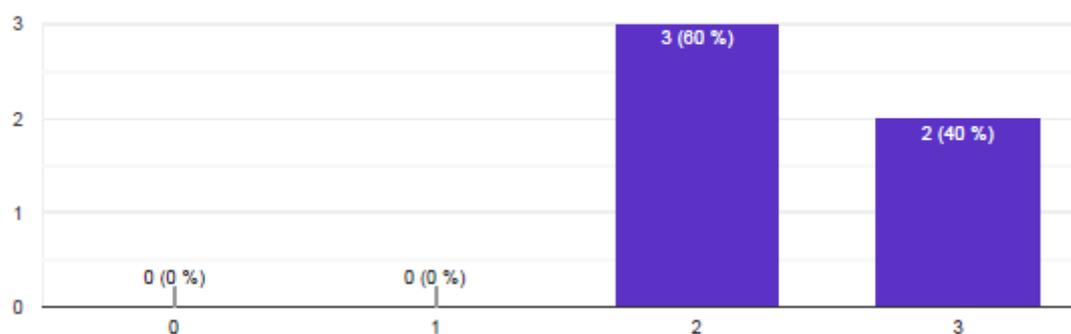
5 réponses



Sur une échelle de 0 à 3 où placeriez-vous le curseur concernant votre aptitude à aller chercher le savoir ? (0 étant le niveau le plus faible ; 3 le niveau le plus haut)

22.F.

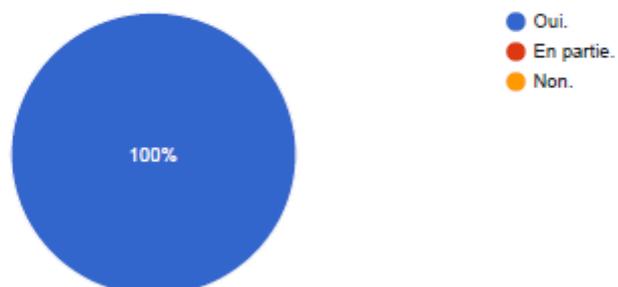
5 réponses



Pensez-vous que votre engagement dans le dispositif vous a amené à modifier votre propre regard évaluatif sur votre travail ?

24.F.

5 réponses



Annexe 13

Propos des enseignants ayant eu un entretien avec questions ouvertes
(panel de 4 enseignants de promotion 1 et 1 de promotion 2)

3.O.A Si vous avez répondu que vos choix étaient libres, que vous a permis cette liberté : sur le plan personnel ?

Cela a permis de m'ouvrir à une autre forme d'évaluation ; avoir du recul ; adapter ma pratique avec ma réflexion et ouvrir toujours plus mon champ des possibles.

L'organisationnel était cadré mais la liberté donnée dans le choix des contenus m'a permis de croire en mes aptitudes de recherches. Je me suis senti compétente pour proposer, j'ai repris confiance en moi sur le plan personnel. Je me suis senti conceptrice, ingénieur.

Je me sens mieux dans ma classe, j'ai trouvé une liberté me rendant plus sereine, moins stressée. Il y a une meilleure harmonie dans la classe. Je trouve mon travail plus souple et je trouve un épanouissement professionnel.

Cela m'a rassuré sur mes pensées intimes pour l'école. Je me suis sentie dans le vrai, ce qui a construit ma confiance. Cela a créé chez moi le désir d'aller plus loin, de lire de nouveaux et sur d'autres domaines que celui du "*bien-être à l'école*", le thème que nous étudions dans notre groupe autonome.

Il y avait une liberté de choix dans les sujets et les contenus ainsi que dans les partages. Il y avait cependant un cadre organisationnel dont on avait besoin. La liberté m'a permis un retour sur du déjà mis en place ou en chantier par échos du travail des autres. La liberté de choix pour travailler sur un objet commun permet une confrontation plus riche qu'à l'ordinaire. Elle permet de découvrir beaucoup de façon de faire.

72

3.O.B Si vous avez répondu que vos choix étaient libres, que vous a permis cette liberté : sur le plan de votre classe (et/ou école pour les directrices) ?

Se permettre de tester avec effet boule de neige et finalement un changement radical d'apprentissages. Mon évaluation est intégrée aux apprentissages, c'est pour moi un changement de pratique majeure. Aujourd'hui ma pratique de classe passe toujours par le prisme du comment faire autrement pour que les élèves aient toujours conscience de ce qu'ils font. Je recherche toujours la cohérence des outils pour aider l'élève à se repérer dans les apprentissages.

Cela a été un véritable tremplin. Je me suis senti confortée dans ce que nous entreprenions. Ma carrière jusque 2015 était dans l'expectative, je me cherchais. Depuis 5 ans et l'entrée dans le dispositif de circonscription apprenante, cela a été pour moi une envolée marquante, une véritable rupture où je suis entré en démarche constructive.

Je développe une pratique où les élèves travaillent des compétences différentes à leur rythme plutôt que tous ensemble à la même vitesse. Les élèves gagnent en autonomie. Cela m'a demandé du temps, mais je suis maintenant en questionnement permanent, j'ai la sensation de pouvoir faire mieux et plus. C'est une sorte de stress positif qui me pousse. Je prends du recul, je sais que je peux faire, j'éprouve de la satisfaction tout en sachant que je pourrais toujours avancer

Je suis 100% déchargée, je réponds sur le plan de mon organisation, donc de mon école (17 classes). Avec mon équipe, nous avons réalisé un bilan de l'ancien projet d'école, à l'occasion je leur ai parlé de mon collectif au sein du dispositif « circonscription apprenante » et notre travail sur le bien-être, Je leur ai donné le lien du padlet que nous avons construit. Au sein de l'équipe, nous

avons tous envie d'aller dans cette direction mais là j'ai su comment les faire entrer dans une réelle formalisation. J'avais plus d'assurance pour engager l'équipe dans la thématique, mais aussi dans une dynamique de co-construction telle que vécue dans mon collectif "circo apprenante". J'avais confiance dès le départ sur ce qui allait sortir du collectif école car j'avais vécu un collectif apprenant et je savais ce qu'il pouvait en résulter. J'avais envie d'expérimenter dans mon école ce que j'avais vécu dans "circo apprenante". Cette fois c'était moi et mon école, j'avais envie de transposer les principes vus et acquis, c'était presque comme un challenge pour moi.

Sur le plan de la classe : une dynamique dans le relationnel avec l'élève s'est installée, je m'autorise davantage à confronter l'élève à ce qu'il sait faire et pas faire, j'ose faire se regarder l'élève sur ce qu'il travaille. Cela a changé la philosophie de classe, la manière d'appréhender l'élève.

Sur le plan de la direction : j'ai trouvé chez certains de mes collègues une écoute et une envie d'adhérer à une nouvelle dynamique de collectif, car cela faisait écho à une attente. Ils me voyaient faire, c'était une force d'entraînement. Ils se sont alors impliqués de la sorte. Elles étaient cependant en attente, je pense qu'il n'y a écho que si en face la personne attend cette écho. Pour des collègues ça ne prend pas du tout. Ai-je assez donné l'envie ? étais-je déjà tellement dans la dynamique que je suis trop rapidement et facilement allé vers ceux qui attendaient ? Nous on avait la légitimité, mais peut-être pas assez de visibilité pour tous surtout dans une très grande école. Une fois j'ai osé une réunion dans un format différent : "*chacun apporte qqc de sa classe*", cela a été très porteur. Je me considère aujourd'hui facilitatrice dans l'organisation. En revanche j'ai la sensation de perdre en légitimité avec ma décharge complète, mon expérience s'éloigne. En outre, mon accident et la crise sanitaire ont bloqué beaucoup de choses.

3.O.C Si vous avez répondu que vos choix étaient libres, que vous a permis cette liberté : sur le plan de votre collectif en circo apprenante ?

Toute mon équipe école s'y est engagée. Cela a été une véritable émulation qui continue aujourd'hui . D'autres personnes ont intégrés notre groupe depuis et entre dans la dynamique.

Faire ainsi grandir un groupe sur 3 ans tout devenait simple, on se faisait confiance, on déléguait, on gagnait en rapidité de conception.

Ce type de collectif était pour moi une démarche attendue depuis longtemps. Nous étions tous volontaires avec le même questionnement, c'est ce qui manquait de pouvoir échanger de la sorte. Ce collectif était aussi des temps préparés pour avoir des moments conviviaux, des petites parenthèses. Le collectif m'a permis de faire amplifier la dynamique au sein de mon école

Au sein de mon collectif "circo apprenante", nous avons appris à nous connaître, à découvrir les pratiques des uns des autres, à nous nourrir des recherches des uns des autres, à découvrir les besoins et les difficultés des uns des autres. Cela nous a permis d'enclencher une réflexion bien plus vaste que juste notre école d'autant que nous avons des profils d'écoles variées (petites / grandes ; REP+/rural). Des besoins que je n'identifiais pas au sein de ma propre école me sont finalement apparus. Cela a développé une connaissance plus fine de mon école d'une part et des manières nouvelles de travailler les besoins d'autre part. Au sein du collectif, nous allions de toute évidence plus loin que ce que nous aurions fait seul et nous avons toujours envie d'aller plus loin. Il y avait de l'émulation. J'ai l'image de l'enfant qui se fait "*pipi dessus*", c'est à dire qui oublie un besoin physiologique de base tant l'activité qu'il mène le motive, l'accapare, rend impossible toute interruption de cette dernière. Les midis, c'était difficile de s'interrompre, nous ne faisons quasiment jamais de pauses.

Concernant mon équipe de collègues en circo apprenante, nous avons vu d'autres façons de faire, entendu d'autres réflexions. Cela nous a surtout permis de connaître des collègues d'une manière plus profonde et plus riche que dans un format de formation traditionnelle : la compréhension des

contraintes différentes des acteurs selon leur territoire ; comprendre comment ton public élève induit ta pédagogie. J'ai trouvé les collègues d'EP avec moins d'à priori que nous dans le rural. Nous sommes plus isolés, le partage est moins une habitude. Elles sont décomplexées. Du coup ça m'a légitimé des pratiques et des partages. Pour des personnes comme moi (+ de 50 ans) on n'a jamais connu cela, jamais été dans cet esprit de partage, je crois surtout par peur de montrer une difficulté et parce que nous sommes acculturés à une hiérarchie qui dit « ça c'est bien, ça c'est pas bien ».

4.O.A Avec le dispositif, vous avez vécu des partages d'expériences, quels ont été les bénéfiques : sur le plan personnel ?

Cela me tenait à cœur, j'ai trouvé un format de travail qui me plaît : pouvoir confronter nos opinions, pouvoir expliciter, nous, ce que l'on veut, pouvoir écouter les autres. Chercher les compromis est au cœur du dispositif, la formation est alors beaucoup plus riche. Au sein du groupe dans circo apprenante, nous cherchons avec les autres et surtout nous sommes rassurés pour oser expérimenter. 4 années que j'y suis et trois rencontres par an, c'est extrêmement riche. Nous sommes tous sur un même objet, mais cela n'a pas été le cas pour tous les groupes que j'ai suivi une fois formatrice. Des fois il était difficile de mettre en lien quand beaucoup de collègues. Dans notre groupe à nous on se donnait des objectifs, plus productifs que seulement des échanges. Pour d'autres groupes, il pouvait y avoir un objet commun mais des objectifs différents dû aux niveaux, donc pas de recherche de travail commun. L'idéal est de se dire on se revoit dans deux mois avec quelque chose à préparer. Sinon pas vraiment de travail de recherche.

Cela a permis de dépasser le sentiment d'isolement qui m'attristait. Être dans l'échange et l'ouverture, la communication permise, cela a répondu à un fort besoin, j'ai ressenti du soutien

J'ai envie de me renseigner davantage, envie de m'orienter vers de nouveaux sujets d'étude tel que la CNV, ma curiosité a été amplifiée, j'ai envie de tester

Cela a permis de parler de moi, parler de ce que je faisais. C'est là quelque chose de très difficile pour moi dans ma personnalité, je suis toujours dans la réserve pour parler de moi en ayant la sensation de me mettre en avant sans aucune légitimité. Dans le dispositif la notion de partage était naturelle, pour la première fois j'ai mis en mots mes pratiques. Je me sentais autorisée sans me poser aucune question, personne n'était au-dessus d'un autre. Plus encore, si j'osais parler par le passé, c'était uniquement de mes difficultés, là non seulement j'osais parler de mes réussites mais également les proposer aux autres, leur dire de tenter.

Cela m'a poussé vers la théorie, je suis allé chercher un magistère sur les sciences cognitives. Je suis d'ordinaire dans l'essai-erreur, l'empirisme, j'ai été poussé à lire.

4.O.B Avec le dispositif, vous avez vécu des partages d'expériences, quels ont été les bénéfiques : sur le plan de votre classe (et/ou école pour les directrices) ?

J'ai mis en pratique le fruit de nos recherches et fait avancer ma pédagogie sur plusieurs années.

S'observer, échanger, le speed-dating initial... J'ai glané de nombreuses idées, j'ai aussi créer des liens, du réseau, tout cela au service de l'évolution de ma classe.

Ce que je voulais tenter est devenue réalité, j'ai modifié l'environnement de ma classe, la relation aux élèves, les impacts sont généraux et je me rends compte que je n'ai pas tout mis en place...

Sur le plan de mon école. La première rentrée après avoir vécu le dispositif, j'ai renouvelé une pratique découverte. Dans les deux journées de pré-rentrée, j'ai installé un speed-dating de partage des projets de tout le monde. La relation duelle découverte en dispositif permet d'aller davantage sur le personnel que lorsque l'on s'exprime devant le collectif. J'ai alors observé mes

collègues et j'ai constaté qu'ils parlaient différemment de leurs projets de la sorte et les aborder différemment d'une personne à une autre, ils adaptaient leurs propos. Le collectif école a alors pris véritablement sens. Par le speed-dating on écoute l'autre, on prend en considération ses besoins et ses points forts. Chacun a appris à se connaître finement, les échanges collectifs ultérieurs en ont été modifiés, un sentiment d'appartenance s'est construit favorisant l'animation de mes conseils. J'ai aussi reproduit une pratique vécue en dispositif, j'ai donné la possibilité à mes collègues d'aller se voir les uns les autres dans les classes en sollicitant un unique brigade à l'inspection.

J'ai mis en place de nouvelles façons de faire, à plusieurs, dans l'aide de chacun. Des choses que je voyais chez les collègues, je les ai transformées, transposé pour moi et mon école : exemple les sacs à album, j'en ai fait pour différentes classes de l'école. Et je sais qu'on va continuer à construire pour la mutualisation

4.O.C Avec le dispositif, vous avez vécu des partages d'expériences, quels ont été les bénéfiques : sur le plan de votre collectif en circo apprenante ?

Nous avons mis en place un padlet collaboratif, on réfléchissait à nos problématiques, on mettait en commun nos outils, nos évaluations, nos recherches. Véritablement un travail collaboratif qui fonctionne toujours. Il y a les vidéos faites de nos premières pratiques, puis les évolutions, nos autres réflexions avec le cahier de réussite ensuite.

Le groupe est devenu autonome grâce aux premières impulsions. Cela nous a permis de grandir jusqu'à nous permettre de nous "envoler", ce qui est pour moi une véritable satisfaction intérieure. Notamment en troisième année, être seul sans inspecteur, nous produisons beaucoup.

On a vu évoluer nos collègues, prendre de l'assurance, devenir à même de transmettre. Ils nous ont reçu, nous ont épaté. C'est devenu un plaisir de tous travailler ensemble, de se retrouver et constater les avancées de chacun, des collègues même plus que d'autres.

Avec les partages, le collectif "circo apprenante" a pris de l'assurance, il s'est enrichi dans ses connaissances, il a pris de la liberté. Au final on a mesuré concrètement la confiance que l'on nous donnait et nous avons nous mêmes donné plus de confiance à l'inspection. Nous avons osé partager des idées que nous n'aurions peut-être pas osé pouvant nous paraître hors cadre. Il n'y avait pas de légitimité / illégitimité, tout était écoute et recherche collective.

On pouvait se retrouver et réitérer, nous avons vu que nous pouvions construire une formation, transmettre un travail tant théorique que pratique à d'autres collègues. Je sais aujourd'hui que c'est possible de transmettre à des collègues. Capable de partager, avoir une réflexion constructive, cela a même eu un impact sur la conception du projet d'école. Montrer que l'on peut vraiment travailler ensemble la formation et non l'attendre.

6.O Selon vous, qu'apporte les échanges entre pairs sur le bien-être au travail ou la souffrance au travail ?

C'est sortir de l'isolement relatif de sa classe, prendre conscience que l'enseignant est aussi expérimentateur. Un retour positif sur ce que l'on fait.

C'est ne pas être seul, être moins isolé. Le regard des autres soutient, on surmonte ensemble, on n'est pas les seuls. Cette dynamique de formation est très positive, il n'y a pas le regard institutionnel quand on se plante. Avec l'IEN, une pression est perçue mais elle n'est pas négative, c'est une pression positive qui donne confiance pour aller plus loin. La posture de l'IEN et des CPC était dans l'aide aux obstacles, dans la mise en valeur de ce qui est mis en place par les capsules vidéos. Nous avons gagné plus d'assurance au travail.

C'est un dépassement de l'isolement, un sentiment de faire partie d'une circonscription, un sentiment d'appartenance, une joie d'aller à la rencontre des autres. Aujourd'hui j'ai un réseau, je vais chercher l'aide là où je sais la trouver. Y compris pour mon cafipemf, j'ai été autonome dans ma recherche de trois collègues issu du réseau. Cela rassure de pouvoir échanger : nos difficultés, nos victoires sont partagées, je ne suis pas la seule à être confronté à des difficultés, je ne suis plus peinée par mon questionnement "est-ce que je suis bien ?"

On acquiert de la confiance en soi, on se permet d'exprimer sans crainte. Nous constatons qu'une situation vécue à priori isolément est finalement vécue par d'autres, les difficultés ne sont donc plus vécues sur le plan personnel, on dédramatise des situations, il y a une prise de recul nous rendant plus aptes à la réflexion. Le fait d'échanger est déjà en soi une partie du chemin vers une solution. On ose se permettre l'échec et on en fait un nouvel objet d'échanges, de fil en aiguille nous nous construisons toujours plus de force. Les échanges sont porteurs de motivation. Les échanges sont comme une bulle d'oxygène et de bien-être. Paradoxalement, tout cela peut aussi mener à une frustration, celle de ne pouvoir échanger toujours plus, se voir davantage. Par ailleurs après tout ce que l'on a vécu dans le collectif, j'ai la sensation que la période covid a peut-être été encore plus difficile à vivre, tant nous avons mesuré combien nous perdions de la dynamique construite, de nos rencontres. Un pendant m'apparaît, j'ai la sensation de me trouver moins indulgente vis à vis des collègues ne s'autorisant pas la liberté d'expérimenter.

Je suis convaincu de l'impact positif sur la santé au travail, on a plaisir à se retrouver, on est reconnu dans nos investissements, ce qui n'empêche pas de constater des faiblesses, des difficultés, mais ce n'est pas perçu comme une remise en question du travail, davantage comme une envie à évoluer.

7.O Si vous avez répondu oui comment décririez-vous cet impact sur votre engagement professionnel en formation ?

J'avais le désir de cafipemf, cela a amplifié ce désir. Cela m'a permis d'observer aussi quel type de formation fonctionne car j'avais des à priori sur les formations. La crise sanitaire a été vécue pour moi comme un échec, je n'ai pu accompagner mon groupe en circo apprenante, pas d'anims, que des annulations. Dans mes travaux à l'INSPE, mon approche est systématiquement la réflexion de groupe

Cela a réveillé beaucoup de curiosité, notamment via les ouvrages présentés lors des regroupements, ils donnent envie de lire. Les temps plus informels (artistes, théâtre, médiathèque) nous ont ouvert à d'autres champs.

J'ai répondu en partie car le désir est oui, il est bien là, mais je manque de temps et j'ai besoin de loisirs, il me faut savoir faire la part de la chose.

Si une notion m'intéresse, je ne crains plus aller vers le CPC demander des références. Pour moi la vision de formation n'est plus la même. C'était un objet descendant, très formel. Hier, j'avais la sensation de vivre des formations en glanant des connaissances et des références mais finalement sans gagner en compétences. Aujourd'hui j'ai la sensation d'avoir gagné en compétences et, paradoxalement, sans avoir la sensation d'avoir vécu de formation.

Je me suis davantage senti acteurs, je vais davantage chercher les réponses à mes/nos questions.

8.O.A Indiquez vos principales évolutions dues au dispositif concernant : votre engagement professionnel.

On continue à travailler, on continue à avoir l'habitude de la recherche collective. On s'est engagé vers la formation avec l'évaluation au service de l'élève comme centre. J'oser demander conseils, demander comment chacun fait.

La recherche d'innovation pour ma classe a profondément changé en tant qu'enseignante : j'ai l'image de la chrysalide, une enseignante ayant la volonté de passer un palier. J'ai véritablement envie de défendre une école qui change, donc de participer au changement nécessaire de schémas d'où mon engagement dans le cafipemf et ma volonté de participer à la formation

J'ai engagé la restructuration de ma classe pour apporter aux élèves une véritable autonomie. Je me questionne beaucoup sur l'approche de l'enfant, le changement de mes fonctionnements pour rechercher son bien-être, la recherche d'une harmonisation de mes approches : être dans des repères similaires et sur tous les temps de l'élève, c'est à dire le périscolaire compris

Par circo apprenante, je me suis permis d'emmener mon équipe école, de les faire partir du factuel, du constat, pour les faire dégager une thématique. La conséquence est que je vais préparer davantage le contenu de mes conseils. J'ai compris du dispositif circo apprenante que pour emmener un collectif je dois posséder des repères : indicateurs, références... Aujourd'hui mes CM et mes CC ont radicalement changé, ce n'est pas que moi, directrice, ce n'est plus descendant, c'est un engagement de tous en recherche et en réflexion. Je me rends compte aujourd'hui que ce qui m'amène à recentrer parfois plus verticalement en qualité de directrice est désormais un unique et même fil directeur : "oui, mais au service de l'élève..."

J'ai toujours été très engagée professionnellement, seulement peut-être le dispositif m'a-t-il permis de ne pas être engagée que pour mes élèves, pour ma classe, mais l'être également dans ma réflexion de directrice, travailler le besoin de faire rebondir les collègues entre eux, ce que je vois chez les uns et les autres. Donc engagement professionnel amplifié et vers le partage.

8.O.B Indiquez vos principales évolutions dues au dispositif concernant votre engagement : à vous former.

J'ai beaucoup lu, je me suis beaucoup formée. Au-delà de la formatrice, on s'est engagé dans une formation entre pairs avec nos objectifs fixés à chaque fois.

Je suis dans une forme d'autoformation du fait du cafipemf actuellement, c'est un processus enclenché avec le dispositif. Il m'a d'ailleurs m'a décidé à entrer en cafipemf par la reconnaissance et la possibilité de se mesurer soi, de sortir d'une zone de confort et d'oser aller au-delà

Aujourd'hui via les constellations on a envie d'approfondir des domaines, d'être maître de sa formation, de formuler des choix. La constellation nous étions volontaires, et nous sommes à la main de ce que l'on souhaite en maths (pour nous la manipulation). Plutôt que de me former de livres, je prends beaucoup de la pratique des collègues, même si je sais qu'il faut s'appuyer sur des éléments théoriques

Je vis une envie accrue de me former, des facteurs de vie privé me limitent. J'ai dressé une liste de domaines de formations, vivre le dispositif a considérablement accru ma "to do list". Systématiquement, dans toutes mes prises de notes en formation, j'élabore un tableau où j'y mets les références évoquées. Pour autant ma volonté de formation ne se tourne plus uniquement sur du livresque, mais aussi vers des personnes que j'ai pu connaître ou entendre parler dans le réseau "circo apprenante". En termes d'engagement je me rends compte que ce que j'apprends aujourd'hui, je ne veux plus le garder, je veux donner à mon équipe, faire grandir mon collectif école. Je demande également à ceux de mon école ayant vécu une formation d'apporter ce qu'ils ont appris en CC ou en CM.

Cela a rendu des questionnements presque indispensables et la recherche est rendue accessible par le biais des lectures partagées des autres. C'est un gain de temps : ressources lectures, biblio, vidéos. Seule je ne serai pas allé voir tout ce que j'ai vu avec mon groupe.

11.O Pouvez-vous exprimer ce qui facilite et/ou ce qui entrave votre capacité à faire usage de ressources à votre disposition (lectures, conférences en ligne...) pour les transformer en réalisations concrètes ?

Ce qui entrave est le temps. Quand on a l'envie d'essayer, on a tout gagné. Quand une collègue dit qu'elle a vu ou lu, j'y vais plus facilement, le partage entre collègues est un accélérateur. Au début, c'était plutôt des partages d'expériences puis au sein de circo apprenante les ressources extérieures et les lectures sont arrivées. Donner des ressources sans avoir à les chercher, mettre à disposition. En formatrice, j'ai vu un groupe qui avait des lectures, ils m'ont apporté des biblios, j'ai dû me former moi-même...

Ce qui facilite : en osant des formations qui sortaient de tout ce que l'on pouvait connaître. Il y a de l'isomorphisme : en vivant les choses, on les intègre et à notre tour et on met en œuvre. Je peux lister tous les regroupements vécus au sein de circo apprenante, pas les traditionnelles, et notamment grâce aux lieux. Ils touchaient à la dimension émotionnelle, c'était très innovant et cela nous a mis fortement en action. Dans le collectif, vous (*I'EN*) avez touché l'individu, fait bénéficier chacun d'une véritable écoute et alors beaucoup de connaissances acquises et des mises en action plus importantes. Le « oser » je sais qu'il le faut, mais j'ai du mal à passer à l'action, et bien le dispositif me l'a permis. Sa dimension temporelle a été facilitatrice : trois années pour murer, cheminer, ainsi que le temps des 18h pour pouvoir lire, rechercher.

Ce qui entrave : le temps. Cette rentrée, j'ai ressenti plus de lucidité sur ma classe, une exigence décuplée, il se produit que l'analyse s'amplifiant je trouve toujours plus à questionner, je veux aller toujours plus loin et, au final, en termes de préparation je n'en finis pas.... C'est peut-être pour cela que je bascule vers la formation.

Le temps entrave. S'il n'était pas pris trop de notre temps personnel on irait plus loin. Ce qui faciliterait serait de faire ensemble. Concernant la mise en place dans ma classe, le "seule" peut me convenir, mais aller chercher de la ressource, le collectif est aidant et nécessaire.

Le facteur temps est une entrave en différentes dimensions :

- conciliation vie privée / vie pro ;
- l'administration de l'école ;
- les injonctions ;
- les urgences perpétuelles.

Les 24h de temps de classe sont aussi une entrave, finalement je me rends compte que pour engager davantage de collègues, notamment les moins motivés aux principes de la construction collective, il conviendrait d'avoir des heures quotidiennes sur site, donc un taux horaire hebdomadaire en école supérieur aux 24 heures.

Ce qui facilite est la confiance accordée par l'équipe de circonscription. Savoir que l'on peut se lancer sans peur de l'échec, savoir qu'il y aura alors soutien et aides, des apports et des références par d'autres. L'écoute accordée à tous et pour tous valorise les idées des uns et des autres, quand bien même elles pourraient être sujettes à questions. L'apport des autres au sein du réseau, leurs lectures, leurs recherches, leurs expérimentations, les partages accélèrent nos propres montées en compétences.

Ce qui facilite : la création de réseaux, ça facilite et ça autonomise ; la posture des CPC, ils étaient de vrais partenaires, on avait l'impression de partager au même niveau qu'eux même s'ils avaient bien la position d'une expertise que l'on n'a pas. Se sentir soutenue et légitime facilite également, avoir un retour positif de soi-même et de son engagement. Le partage des collègues qui connaissent le sujet facilite beaucoup. Les magistères facilitent également car on peut y aller chercher des choses. Globalement le plus facilitant c'est le climat de confiance qui est instauré. Il serait facilitant aussi une frontière plus perméable avec des chercheurs. Ici j'ai ressenti le bénéfice d'une recherche collaborative et je constate que les enseignants sont demandeurs alors qu'avant

l'enseignant se disait à quoi bon ils sont dans leur bulle. Aujourd'hui des chercheurs deviennent compréhensibles.

Ce qui entrave : Le temps. Des fois je voudrais être chez moi pour me former sur quelque chose et voir comment je le décline en pédagogie de classe mais sans qu'aucun téléphone ne sonne, sans aucune urgence, sans dossiers à compléter, sans renseignements à produire.... Je ne peux jamais me poser, je suis en flux tendu perpétuel. Alors oui, ça entrave nécessairement. Sans doute y a-t-il quelque chose dans l'organisation de notre institution qui est bloquant, mais je ne sais le définir.

13.O.A Si vous avez répondu oui, que dites-vous de l'organisation du dispositif circo apprenante pour le développement d'autonomie ?

Il était riche de travailler sur une problématique commune, de pouvoir partager nos recherches à la rencontre suivante, de partager ses avancées. Les points de rencontre en épisodes successifs étaient importants.

L'organisation temporelle a permis le développement, accompagner dans la durée a fait que nous étions toujours actifs, en construction active. Cela a créé du gain en confiance et en autonomie

Il était intéressant de travailler en sous-groupes, de tourner et d'échanger sur ce que l'on a à travailler, cela ouvre l'esprit et permet des inspirations. Vivre des nouveaux fonctionnements participant à développer l'autonomie au sens de m'aider à reproduire, à oser...

L'autonomie est construite avec progressivité. Il n'y avait pas de lâcher prise d'un coup, nous avons été accompagnés sur 3 ans. Avoir envie n'est pas suffisant, les modalités organisationnelles nous ont permis de construire de la confiance. Avoir des temps pour apprendre à se connaître, pour créer des liens, a favorisé et porté l'autonomie.

La pluralité et de la diversité dans l'organisation a été importante. Ce n'était pas toujours le même format ni toujours le même déroulement, il n'y avait jamais de redondance. Cela a permis des lectures théoriques et leur restitution avec choix de la façon de restituer. Il y avait aussi des temps suffisamment conséquents pour tirer des connaissances.

13.O.B Si vous avez répondu oui, que dites-vous des espaces du dispositif circo apprenante pour le développement d'autonomie ?

Grande importance des espaces partagés numérique tel que les padlets, ils représentent tout au long de l'année un espace collaboratif. Les espaces physiques au sein des écoles certes mais surtout ces espaces différents hors des écoles lors des partages, tous les autres lieux permettaient les prises de confiance en renforçant les connaissances des uns, en renforçant les expériences partagées. Sortir de l'école, se voir à chaque fois avec le badge de nos prénoms, ceci nous ramenait à ce que nous sommes nous et pas nécessairement l'enseignant. L'autonomie s'est gagnée par la confiance avec beaucoup d'impacts sur les liens entre nous.

Les espaces géographiques étaient variés. Il y avait une alternance des secteurs, nous allions au-delà de nos périmètres. Sans cela on ne voit jamais autre chose que sa classe. Nous partions à la rencontre des autres au sein d'espaces de réflexions : formes variées, petits groupes.... des espaces numériques : tribu, padlets.

Nous n'étions pas cloisonnés, il y avait variation des lieux. C'est en les variant qu'on arrive à développer l'autonomie : des espaces différents renforcent la cohésion du groupe et apportent des enrichissements personnels.

Les espaces, dès le départ étaient hors cadre scolaire. Ce pouvait être déroutant : une bibliothèque, une grande salle vide, un théâtre. L'agencement des espaces nous revenait parfois.

Nous nous sommes octroyés, approprié les espaces, nous avons cherché à en tirer profit. Plusieurs fonctionnalités étaient possibles au sein des espaces, nous avons donc modulé.

Aller dans des lieux qu'on ne connaît pas toujours permet de rapporter de nouvelles idées aux équipes, ça nous forme, c'est un enrichissement personnel au profit de l'autonomie et de la formation.

16.O En intégrant le dispositif, quelles étaient vos attentes ?

Réfléchir sur l'évaluation au sein de ma classe, c'était personnel et faisant suite à des questions sur les élèves en difficulté

Pouvoir être en échanges, être en relation, voir ce qui existe ailleurs, aller à la rencontre des autres, être accompagné dans notre volonté d'innovation avec ma collègue. J'ai toujours eu du mal à entrer en routine, depuis mon entrée dans circo apprenante quelque chose s'est installée, je stabilise aujourd'hui mes volontés de changement, j'en fais quelque chose qui mature et se construit.

Travailler différemment, il y avait de la peur mais le souhait de pouvoir prendre en considération toutes les différences des élèves. Tenir compte de leur différence est pour moi moteur de l'envie de travailler autrement. Au début sur le plan concret des ateliers autonomes puis progressivement d'autres domaines, d'autres fonctionnements (espace, communication).

Le partage était une attente très forte. Découvrir de nouvelles choses. Voir ce qui se passe ailleurs. Une motivation était l'inconnu.

Je n'en avais pas trop, si ce n'est mon insatisfaction de l'évaluation des élèves. Je pensais qu'il me serait donné des infos et je suis repartie avec l'idée que j'allais construire avec des collègues. Le stress au départ est devenu plaisir du droit à construire des choses dans une intelligence collective.

80

23.O Comment décririez-vous le rôle joué par votre hiérarchie (l'Inspecteur de l'éducation nationale) dans le dispositif ?

Il donne confiance en ses équipes, il donne le droit d'expérimenter. Il guide pour trouver nous-même, mais jamais il ne donne de réponse. Le cadrage temporel institué à aider la recherche et l'autonomie (les temps de planification). Il est planificateur de calendrier en amont au sein duquel on pouvait aller sur le cadrage notionnel. Le magistere a pris du sens parce que une année entière à construire et se poser des questions.

C'est un rôle de pair expert. Une sorte d'entretien pour mieux aller à nos rencontres. Il est un accompagnateur, observateur, avec une oreille attentive aux besoins d'accompagnement dans la durée. Un rôle de concepteur, de laboratoire, d'expérimentateur, qui a permis qu'on le devienne nous-même. Un rôle d'impulseur-facilitateur dans la création des liens entre nous et facilitateur pour oser, pour franchir, facilitateur pour nous engager nous même

Je sais que je peux faire appel sans aucun problème quand je rencontre une difficulté, je me sens dans un travail d'équipe non évalué par ma hiérarchie. C'est un rôle de lanceur, de concepteur de stratégies pour nous amener à l'autonomie, nous rendre autonome. Rôle d'accompagnateur.

Initiateur. Investigateur. Créateur de confiance. Donneur d'envie et de motivation. Accompagnateur. Observateur. Spectateur de notre autonomie.

Impulseur, il accorde sa confiance. Il reconnaît les compétences des personnes, il réunit les conditions nécessaires au partage entre les personnes. Rôle de savoir pousser et bousculer avec finesse. Rôle de renvoyer et mettre en avant les choses positives chez l'enseignant.

24.O Si vous avez répondu oui, indiquez ce qui a changé dans votre regard évaluatif ?

Essentiellement d'avantage d'analyse. Je ne change pas tout pour autre chose, je cherche pour améliorer et avancer, pour surmonter les difficultés

Je passe au scanner toutes les séances, je cherche la métacognition en tout à ce point que je sais toujours ce qui aurait pu être mieux mais que je ne le pouvais pas. J'ai un regard évaluatif systématique sur « se sont-ils engagés ? » si non alors c'est moi, forcément.

D'être baigné dans circo apprenante, il m'est rendu évident de réfléchir, d'analyser le travail, de manière aujourd'hui totalement naturelle. L'analyse est devenue une habitude de travail prise grâce à la répétition des regards croisés. Je suis convaincue de ce que je dis ici, mais je suis tout le temps en réflexion sur ma pratique, j'aimerais être totalement ce que je dis. Finalement j'accepte que ce soit un but, on ne peut être parfait. Le regard évaluatif de l'élève vers les parents est modifié aussi.

Je vais désormais toujours chercher des indicateurs, je ne pars que du factuel. Je veux désormais croiser avec d'autres, évaluer dans l'échange.

Je me dis "tu as vu, tu as fait des choses qui peuvent servir dans l'équipe". Le dispositif me permet d'oser cela. J'aime la dimension "facilitateur" du métier de directeur et je me permets davantage dans la dimension pédagogique.

Références bibliographiques

Champy-Remoussenard, P. (2005), Les théories de l'activité entre travail et formation, CAIRN.info

Clémence, J., (2019), Étapes de développement des collectifs professionnels, Partie 3 chapitre 2. Dans Ria, L (Dir.), Accompagner le développement professionnel des enseignants. ESF Pédagogie

Clot Y., (2012, mai), Partie 3, L'individu et le collectif, colloque de l'ARIS, Amiens, <http://www.epsetsociete.fr/Developper-le-metier-le-collectif>

Clot, Y., (2014, 25 septembre), Les synergies travail formation, Colloque Éducation permanente / AFPA, 28'35", <https://www.youtube.com/watch?v=I6KCqu6CRgU>

Fernagu-Oudet, S. (2012, juillet-septembre), Concevoir des environnements de travail capacitants, *Formation emploi, Revue française de sciences sociales*, 119

Lorino, P., (2019, 10 avril), L'activité collective organisée, au cœur de l'approche pragmatiste des organisations, conférence Université Clermont Auvergne, <https://www.youtube.com/watch?v=w6bj0qHNP-o>

82
Mousli, M., (2010, janvier), L'homme qui pensait à l'envers, *Alternatives Economiques n°287*, <https://sspsd.u-strasbg.fr/IMG/pdf/Toyotisme.pdf>

Taddéi, F., Becchetti-Bizot, C., Houzel, Mainguy, G., Naves, MC., (2018, 4 avril), Un plan pour co-construire une société apprenante, Rapport remis à la ministre du Travail, au ministre de l'Éducation nationale et à la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation

