



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

Processus en jeu entre personnes chercheuses et intervenantes des milieux scolaires dans des projets de recherche participative

DIRECTION :

STÉPHANE ALLAIRE, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI,
MARIE-PIERRE BARON, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI,
MARIE-PIER FOREST, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES,
SOPHIE NADEAU-TREMBLAY, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

Volume 12, numéro 1

2025

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTEUR-ÉDITEUR : WILLY LAHAYE

©RICS - ISSN 2292-3667



Université de
Sherbrooke

IMPLICATIONS DANS LA COLLABORATION, QUELLES DYNAMIQUES ? **

CAROLINE PASTE, COLLÈGE FERRY, ACADEMIE DE NANCY-METZ, FRANCE¹

AUORE PROMONET, UNIVERSITÉ DE LORRAINE, FRANCE

RÉSUMÉ

Nous présentons le travail collaboratif mené dans un collectif intercatégoriel non hiérarchique réunissant des professionnels de l'enseignement, de la formation et de la recherche. Ce collectif est cadré institutionnellement au sein du réseau des Lieux d'éducation associés à l'Institut français de l'éducation, au sein de l'Ecole normale supérieure de Lyon (France). Après avoir présenté l'objet de recherche qui rassemble enseignants et chercheurs pour traiter conjointement leurs problématiques professionnelles respectives, nous montrons comment cet objet et son traitement, au fil du temps de la collaboration, produisent des déplacements voire des transformations, notamment structurelles dans le collectif. Notre propos prend appui sur des traces écrites de l'activité de collaboration que nous analysons en mobilisant notamment une grille de positionnement des collectifs (Ria et Jacq, 2018).

Mots-clés : collectif; collaboration; trace écrite; objet-frontière; recherche collaborative; codéveloppement.

¹ Adresse de contact : caroline.paste@ac-nancy-metz.fr

****Pour citer cet article :**

Pasté, C. et Promonet, A. (2025). Implications dans la collaboration, quelles dynamiques ? *Revue internationale de communication et socialisation*, 12(1), 33-45.

1. INTRODUCTION

1.1. Contexte de la recherche

Notre propos prend place au sein du réseau de recherche collaborative des Lieux d'éducation associés à l'Institut français de l'éducation (LéA-IFÉ), au sein de l'École normale supérieure de Lyon. En 2017, le projet LéA TEC (Traces écrites en école et en collège) a vu le jour. Initialement destiné à durer trois années scolaires, comme tous les LéA-IFÉ, il a été prolongé d'une année puis renouvelé pour la période 2021-2024, avec une extension thématique et un élargissement de l'équipe.

La première période (2017-2021) était consacrée à la trace écrite en milieu scolaire. L'expression « trace écrite scolaire » désigne des écrits traditionnellement consignés dans les carnets, cahiers, classeurs et supports numériques des élèves, sous la responsabilité enseignante. De telles traces répondent à une forte demande de l'institution scolaire, qui souhaite contrôler ce qui se passe en classe, tant du côté du corps enseignant que du côté des élèves. Cependant, cette écriture du quotidien peut être exploitée à des fins plus subtilement didactiques et pédagogiques. Elle peut fournir des indices d'apprentissage ou peut servir d'instrument (Rabardel, 1995, 2005) structurant la pensée ou le raisonnement des élèves. Pour répondre à leurs questions sur cet objet, les membres du collectif ont focalisé leur attention sur les traces écrites d'apprentissage des élèves.

En 2021, moment du bilan du premier volet de cette recherche, il a été décidé à l'unanimité de poursuivre la collaboration dans le cadre d'un nouveau projet s'inscrivant dans la continuité du premier. En effet, déstabilisée par l'expérience nouvelle de l'enseignement à distance générée par les confinements de l'année 2020, l'équipe a choisi de se pencher sur les apports du numérique dans la trace d'apprentissage scolaire. Le nouveau LéA (2021-2024) s'intitule LéA TEC NUM (Trace écrite, école-collège et numérique). Cette ouverture permettait de répondre aux questions émergées des nouvelles conditions de pratiques. Elle offrait aussi l'occasion de compléter le corpus très majoritairement analogique des traces écrites étudiées jusque-là.

Au fil de ces années, s'est constitué un collectif qui réunit aujourd'hui des enseignantes des 1^{er} et 2nd degrés issues de trois bassins de formation, des formatrices et une chercheuse. Si le groupe a évolué depuis ses débuts, un noyau dur de sept membres historiques, sur lequel sont venues se greffer deux nouvelles recrues depuis 2021, permet de donner à ce LéA une forme de stabilité.

1.2. Une recherche à double focale

La recherche LéA TEC NUM repose sur deux manières de mobiliser le concept intégrateur de *trace*. À un premier niveau, la notion permet de penser la trace écrite scolaire, objet de recherche premier. À un second niveau, le concept est mobilisé pour documenter l'activité de recherche mise en œuvre : les traces écrites du travail commun se constituent en données de recherche sur les composantes de la collaboration. Ainsi, des écrits produits, non pas directement en classe mais dans le cadre de la recherche, attestent de la coconstruction du collectif à travers la structuration de la recherche. En effet, le travail au sein du LéA est d'emblée réflexif : les professionnelles de l'enseignement et de la recherche réunies étudient un objet emblématique de l'école (Chartier, 2022) qui concentre un pan important de l'activité enseignante et apprenante en classe. La question de la définition de la trace écrite s'est progressivement doublée de celle de la collaboration, cause supposée de la transformation du groupe intercatégoriel en collectif de corecherche.

Prendre du recul, réfléchir à la manière de travailler ensemble au fil du temps constitue un moyen de d'interroger les causes de la longévité du projet commun. Les sept années du projet LéA TEC puis TEC NUM ont été marquées par des perturbations successives auxquelles le groupe a dû faire face : une difficulté à cerner l'objet de recherche, la confrontation aux aléas extérieurs d'une société confinée, le renouvellement du collectif et les changements de parcours professionnels de certains des membres historiques. Comment le collectif a-t-il tenu face à ces

obstacles ? Comment a-t-il évolué ? Dans quelle mesure a-t-il pu contribuer au développement individuel et collectif ? Le présent article tente de répondre à ces questions.

2. ASPECTS THÉORIQUES

Nous souhaitons ici développer notre connaissance de la collaboration et des relations qui unissent les membres d'un LéA, malgré la diversité de leurs statuts et arrière-plans professionnels. Nous utilisons, pour cela, la grille d'analyse que Jacq et Ria (2018, 2019) ont conçue pour aider les collectifs à se situer (voir tableau 1). Les auteurs mettent en avant quatre étapes de transformation du collectif, en lien avec les conditions de sa pérennisation et l'évolution de son fonctionnement. Selon cette grille, la dynamique du collectif de travail touche à la professionnalisation, à l'organisation, au pilotage et aux objets et objectifs. Sa structuration se consolide progressivement. Nous présentons ici la manière dont nous mobilisons cette référence.

Tableau 1. Grille de positionnement des collectifs professionnels : Outil d'analyse du développement des collectifs professionnels (Jacq et Ria, 2019)²

Conditions de pérennisation	Principes de fonctionnement								
	Professionnalisation	Formation continue hors-sol, individuelle et/ou subie	Stabilité de l'équipe et éthique professionnelle	Soutien mutuel, partage de pratiques et d'expériences	Soutien institutionnel	Travail collaboratif comme moyen de développement professionnel : coconstruction des compétences professionnelles	Capacité à faire du lien	Organisation collective du travail sur la base et au bénéfice des apprentissages collectifs	Valeurs, finalités et contradictions
	Organisation (espaces, temps, outils)	Échanges informels, atomisés, non structurés		Coordination informelle du travail collectif		Structuration d'espaces, de temps, de méthodes et de ressources réservés au collectif		Réification de la mémoire de travail, construction d'un répertoire et d'outils partagés et partageables	
	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	
	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	
Étapes de transformation	Collection de professionnels	Potentialités	Collectif émergent	Fusion	Collectif implanté	Maturation	Organisation apprenante	Transformation	

2.1. Professionnalisation

Notre approche de la question s'inspire en partie de travaux qui définissent le travail collectif des enseignants comme un levier de formation des enseignants et de développement professionnel, fondés sur les pratiques de classe (Jacq et Ria, 2018, 2019 ; Ria, 2019).

« Le programme NéoPass [...] s'inscrit dans un mouvement qui articule deux volets complémentaires et interdépendants du même programme : la réalisation de recherches empiriques à visée de production de connaissances scientifiques au sujet de l'activité professionnelle étudiée, mais aussi de production de connaissances sur ou utiles à la conception de situations de formation [...] » (Ria, 2023a, p. 19).

² « Voir aussi : Jacq C., Ria L., « Accueillir les nouveaux professeurs », Cahiers pédagogiques, n° 548, p. 33-35, 2018 ; Jacq C., Ria L., « Penser l'apprentissage en situation de travail en contexte scolaire : vers des circonscriptions, des établissements formateurs et apprenants », Administration et éducation, n° 161, mars 2019. »

La plateforme NéoPass étant un dispositif de formation d'enseignants, ses objectifs à priori se distinguent de ceux d'un LéA. Pour autant, elle s'appuie « sur des collaborations inter-catégorielles intégrant des savoirs scientifiques et des savoirs d'acteurs (professionnels, décideurs, experts, formateurs, politiques...) » (Ria, 2023b). C'est pour cette raison que nous mobilisons cette référence. Notre intention est de comprendre comment le groupe pluricatégoriel, « collection de professionnels » constituée à la naissance du LéA TEC a progressivement évolué vers une « organisation apprenante » (Ria, 2019, p. 155).

Dans le cadre de cet article, nous souhaitons montrer comment l'articulation recherche et pratiques enseignantes génère une dynamique collaborative au sein d'un LéA, au profit du développement de tous ses membres (enseignantes et chercheuse), quand bien même le LéA ne se donne pas la formation de ses membres pour objectif premier.

2.2. Organisation et pilotage

Le réseau des LéA-IFÉ constitue un élément instituant pour les recherches collaboratives qui y sont menées. Ce réseau s'inscrit dans le paysage de la formation des enseignants français mais il se distingue des autres dispositifs institutionnels de formation initiale et continue dans la mesure où il favorise le rapprochement entre lieux d'éducation et lieux de recherche et vise à associer les lieux d'éducation entre eux afin de développer des « recherches fondées sur l'action conjointe entre acteurs éducatifs [...] et acteurs de la recherche » (LéA-Ifé, s.d.). Celles-ci cherchent ainsi à :

« [...] articuler une production de savoirs, de ressources et de développement professionnel au bénéfice de la communauté éducative et de la communauté scientifique. Les projets de LéA-IFÉ reposent sur l'hypothèse que la réflexivité et la collaboration entre les acteurs peuvent contribuer à la fois au développement de la recherche et du lieu d'éducation » (LéA-Ifé, s.d.).

C'est cette dimension de recherche collaborative encadrée et accompagnée qui nous intéresse : elle offre d'emblée un statut de « collectif implanté » (Ria, 2019, p. 155) au LéA. Le soutien institutionnel de l'IFÉ peut en effet jouer un rôle structurant comme l'ont montré Carosin et Monod-Ansaldi (2018) dans une analyse fonctionnelle de la collaboration dans les LéA. Les fonctions de correspondance (correspondance avec le réseau pour le lieu d'éducation d'une part et correspondance pour le milieu de recherche d'autre part) explicitement définies dans une charte, assurent le lien entre les mondes en présence : ancrage institutionnel, production collaborative de ressources pour l'enseignement, la formation et la recherche. Les auteures se réfèrent à Wenger (1998) pour montrer comment, dans trois LéA étudiés, ces missions soutiennent et renforcent un répertoire partagé qui fonde une communauté de pratiques. Nous faisons l'hypothèse que ces deux fonctions de correspondance du LéA, contribuent d'une part à la « structuration d'espaces, de temps, de méthodes et de ressources dédiés au collectif » et d'autre part au pilotage du LéA : « leadership partagé, distribué, coordination explicite des tâches, officialisation des rôles » (Ria, 2019, p. 155).

2.3. Objets et objectifs

Le choix de l'objet de recherche du LéA peut lui-même contribuer à la construction de la collaboration. Ainsi, l'objet, exerçant une influence sur la réflexivité dans le groupe, se constitue en objet-frontière (Trompette et Vinck, 2009). La trace écrite en milieu scolaire n'est en effet pas qu'un objet partagé, un objet de travail commun : il organise le collectif comme objet intégrateur, fondateur et fédérateur. La question de la trace écrite agrège des questionnements transversaux dans les différents degrés d'enseignement et dans les disciplines, permettant le regroupement de professionnels venus d'horizons divers en termes de degrés d'enseignement (1^{er} et second degrés et supérieur) et de disciplines scolaires (mathématiques, français, histoire-géographie). Dans cet article, nous faisons donc l'hypothèse d'un effet structurant de « l'identification d'objets de métier partagés (didactiques, pédagogiques et éducatifs) et controverses professionnelles » (Jacq et Ria, 2019, p. 155).

3. MÉTHODOLOGIE

Pour étayer nos hypothèses, nous avons recueilli des données tangibles. Il s'agit de rendre visibles les activités qui tissent les relations entre les contributrices du collectif observé. Nous avons donc opté pour des traces verbales de l'activité commune, à divers moments des deux volets successifs de la recherche (LéA TEC et LéA TEC NUM), pour saisir des indices d'évolution. La dynamique de la collaboration repose sur trois socles :

- **son inscription instituante dans le réseau des LéA**, qui implante la recherche au sein de l'IFÉ,
- **son objectif premier : la définition de l'objet-frontière** (Trompette et Vinck, 2009),
- **le besoin de partager les pratiques** et les représentations sur ces pratiques.

Ce qui nous intéresse dans ces trois socles, c'est qu'ils constituent autant d'occasions de formaliser verbalement des préoccupations communes : questions, objets et organisation.

- **Le Réseau** a invité les membres du LéA à expliciter leurs modalités de collaboration en dialogue avec les autres LéA lors des rencontres internationales annuelles,
- **La définition de l'objet-frontière** (Trompette et Vinck, 2009) a nécessité des négociations portant sur le sens donné à l'objet trace écrite,
- **Le partage de pratiques** a conduit les membres du LéA à verbaliser leurs activités, notamment dans le cadre de groupes de codéveloppement (Payette et Champagne, 2007) mis en place depuis 2022.

Ces trois dimensions de l'activité commune génèrent des modalités diverses de verbalisation. Ils se constituent par là en éléments moteurs de la collaboration et de sa consolidation. C'est pourquoi notre méthodologie repose sur la sélection et l'examen de différentes traces laissées dans l'histoire du LéA étudié. Elles constituent des données *de* et *sur* l'activité collaborative, qui rendent visibles les transformations aux niveaux individuel et collectif. Nous avons recueilli des traces reflétant le point de vue intrinsèque des actrices du LéA, de manière à accéder au réel de leur activité (Clot, 1999). Nous souhaitons saisir la manière dont elles arriment leur implication dans le LéA à leur cadre d'activité (cadre prescriptif, cadre didactique et conditions relationnelles d'exercice). En outre, pour saisir une évolution, nous avons sélectionné des traces de nature comparable, produites à différents moments des 7 années de la recherche.

À partir de ces critères, nous avons constitué trois jeux de données.

Nous avons utilisé des **rapports annuels individuels d'activité**. Notre regard s'est porté plus spécifiquement sur les rapports que trois enseignantes associées ont produits annuellement depuis 2017, sans faillir. Ce corpus a été complété par le rapport de 2023 des deux participantes ayant rejoint le collectif au cours de la mise en œuvre du LéA TEC NUM, en 2021. La première sélection se justifie par la volonté d'une saisie longitudinale de données. Quant à la sélection complémentaire, elle offre potentiellement une vision contrastée du fait de la courte période considérée. Nous nous sommes également servi d'**entretiens-bilans semi-directifs** des trois membres historiques précitées, réalisés en 2020, à l'issue des trois premières années du LéA TEC. Enfin, les **comptes-rendus des réunions du groupe** nous ont permis de mesurer ou de confirmer l'évolution dans le fonctionnement du collectif. Ce troisième jeu de données fournit un aperçu discursif du fruit de la collaboration ; il présente des éléments de contenus, des objets de préoccupation dont l'évolution peut être attestée par des ressources documentaires, des choix lexicaux et des choix conceptuels spécifiques.

Ces données sont toutes consignées dans des espaces d'archivage partagés interinstitutionnels accessibles pour toutes les professionnelles impliquées. Ainsi outillée, la démarche de collaboration est ancrée dans une relation égalitaire et non hiérarchique entre tous les protagonistes. Nous avons travaillé directement à partir de ces données brutes, sans leur faire subir de traitement spécifique ni de transcriptions. Nous les avons considérées comme des traces discursives et énonciatives révélatrices d'un positionnement des personnes productrices. Nous avons mené une analyse de contenu de ces traces (Bardin, 2013). Nous la présentons dans la partie suivante, en reprenant la grille d'analyse (Jacq et Ria, 2019) présentée dans la partie théorique et ajustée à la réalité singulière du développement au sein du LéA observé.

4. RÉSULTATS

4.1. Organisation et pilotage

Grâce à son inscription dans le réseau des LéA-IFÉ, le pilotage et l'organisation sont mis au service de l'implantation du collectif du LéA et de sa constitution en ce que Jacq et Ria appellent un « collectif implanté » (2019). Dans les tout premiers temps du travail collaboratif, le correspondant pour le LéA était un conseiller pédagogique de circonscription. Sa fonction professionnelle, se situant à l'interface entre administration, pilotage et formation, lui facilitait cet engagement. À son départ du LéA, pour prendre la fonction d'inspecteur de l'Éducation nationale, cette fonction a été occupée par deux collègues enseignants : Mélanie, enseignante du premier degré, et Arnaud, enseignant du second degré. Cela permettait un ancrage dans les deux degrés d'enseignement et avec leurs administrations respectives. Au départ d'Arnaud, qui a pris une fonction professionnelle de formateur, l'équipe constituée n'a pas ressenti le besoin de nommer un nouveau correspondant pour le second degré parce que les collègues du second degré avaient pris l'habitude d'assurer le lien entre leurs établissements et la vie du LéA ; chacun en assurant la visibilité, dans son contexte local.

À l'occasion de son rapport d'activité de 2020, Mélanie souligne l'horizontalité des relations au sein du collectif :

« Notre LéA a toujours connu une collaboration étroite entre tous ses membres sans aucune hiérarchisation. » (Mélanie, rapport d'activité 2020).

Avec Laure, chercheuse à l'initiative de l'ouverture du LéA, et correspondante du LéA pour la partie recherche, elles inscrivent leur action dans une volonté de donner une place égale à chaque personne dans le collectif.

Les contributrices (tous statuts confondus) apprécient d'être à la fois cadrées (par les socles décrits précédemment) et à la fois libres de mener leurs expérimentations comme elles l'entendent et de traiter leurs propres questions.

« Le travail en collaboration sans aucune pression et sans aucune demande de la hiérarchie et donc du coup on est beaucoup plus libre de pouvoir expérimenter et on a des retours sur les partages d'expérimentation qui permettent de pouvoir évoluer dans notre pratique professionnelle. » (Mélanie, entretien 2020)

Au fil du temps, le LéA se développe manifestement non plus seulement du fait du choix de son objet mais du fait de la collaboration en elle-même. Ainsi s'exprime Céline (membre historique du LéA) à qui on demande quels conseils elle donnerait à une personne qui souhaiterait entrer dans un LéA :

« J'encouragerais un collègue à entrer dans un LéA, quel qu'il soit, quel qu'en soit le sujet, pour l'intérêt du travail collaboratif, en fait, de la rencontre, de la rencontre extérieure de différents acteurs de l'enseignement mais / voilà quoi venus de différents horizons. » (Céline, entretien 2020).

Ainsi, s'inscrire dans une recherche collaborative, c'est travailler avec, ne plus être seul. Il s'agissait, dès les origines, de faire communauté au sein du LéA, de partager avec ses pairs, de « relier les enseignants (educators) qui partagent des préoccupations communes » (Bryk, 2017, p.15).

Il semble ici que le LéA TEC NUM, par sa composition pluriprofessionnelle elle-même, permette de se placer non pas au degré 0 de la grille de positionnement de Jacq et Ria (2018) mais de se définir comme un « collectif émergent » s'appuyant sur sa capacité à proposer à ses membres une plus-value en termes de professionnalisation. Les propos recueillis montrent en effet l'importance de la coopération pour les membres du groupe, de même que le caractère non hiérarchique et la réciprocité des partages.

4.2. Professionnalisation

Rapports annuels d'activité et réunions de travail du LéA sont appréciés par les membres interrogés. Ils permettent de faire un pas de côté par rapport à l'activité professionnelle ordinaire. De plus, ils sont perçus comme des outils de professionnalisation. Les rapports annuels d'activité des membres du LéA et les entretiens menés à mi-parcours pointent le caractère innovant des LéA, comme dispositifs de formation et d'échanges professionnels. Ces traces témoignent du besoin des enseignantes de trouver dans le LéA un espace de formation alternatif aux formations institutionnelles traditionnelles (stages ponctuels proposés par l'institution).

Du point de vue d'Emma (enseignante du 1^{er} degré et directrice d'école), le LéA se distingue nettement de son activité ordinaire d'enseignement. Elle le perçoit comme un lieu où il est possible de prendre le temps d'échanges et de partages sur ses pratiques :

« Ici, avec le LéA, c'est plutôt un travail de réflexion sur ce qu'on fait et sur ce que chacun pratique et ça permet d'avoir plus de hauteur. À l'école, on a la tête dans le guidon. » (Emma, entretien 2020)

Elle met ici en avant le fait que ce dispositif soit fondé sur l'analyse des pratiques, comme Dominique (enseignante d'école maternelle, nouvelle recrue dans le LéA) :

« Je dirais que j'ai plus (mieux) réfléchi mes tâches nouvelles. La réflexion des collègues de différents horizons m'aide énormément à prendre du recul par rapport au métier. » (Dominique, bilan intermédiaire 2023).

De son côté, Mylène, enseignante à l'école maternelle, également nouvellement arrivée en 2022, compare son implication dans le LéA à son activité ordinaire d'enseignement et de formation :

« Ce n'est pas forcément du travail en plus mais un excellent moyen d'analyser ta pratique professionnelle. » (Mylène, rapport d'activité 2023)

Ces propos rejoignent ceux d'Emma pourtant impliquée depuis plus longtemps dans le LéA de même que ceux de Mélanie qui ne dit pas autre chose, dès 2017 :

« Réfléchir autour de cet objet à plusieurs me donnait l'occasion de partager mes doutes et mes réflexions avec d'autres. Ouf ! Je n'étais plus seule ! » (Mélanie, rapport d'activité 2017)

La dimension collaborative du LéA est ainsi valorisée par ses membres qui trouvent dans ces nouvelles rencontres au sein d'un espace sécurisant une source de satisfaction et de progression professionnelle :

« J'ai énormément apprécié le travail collaboratif avec des collègues de cycle 3 et 4 car c'est un des rares lieux de formation où on travaille entre école et collège même quand on est en maternelle. » (Mylène, rapport d'activité 2023)

Emma estime même, dans son bilan, « être en formation continue » (Emma, rapport d'activité 2019).

Il s'avère que le fonctionnement du LéA tend vers une « organisation collective du travail sur la base et au bénéfice des apprentissages collectifs » (Ria et Jacq, 2018, p. 155), étape ultime de la professionnalisation au sein d'un groupe devenu « organisation apprenante ». Les témoignages font état d'un pilotage, qu'on peut qualifier d'horizontal, et l'activité repose sur le partage d'outils et de connaissances.

4.3. Objet-objectif

Le premier acte fondateur du LéA a été celui du travail de définition de son objet qui a permis de fédérer les membres du groupe comme l'évoque Céline (entretien-bilan, 2020) :

« ce que j'ai préféré c'est les réunions en groupe élargi et dans lesquelles peut-être le travail de définition, l'échange qui mène à l'élaboration d'une définition commune, ou l'élaboration d'une synthèse commune, ou d'un compromis ».

Cela fait, dès le départ du LéA, un « collectif implanté » dans la mesure où l'objectif bien défini avec « identification d'objets de métier partagés (didactiques, pédagogiques, éducatifs) et controverses professionnelles » (Jacq et Ria, 2019, p. 155). Le groupe a néanmoins mis du temps à trouver une forme stable :

« On a mis quand même beaucoup de temps à réussir à comprendre les objectifs, à réussir à se lancer dans cette aventure-là et cette déstabilisation qui, en fait, fait que l'on se reconstruit ou qu'on se construit, qu'on se développe, qu'on voit d'autres horizons. Ça ouvre vers autre chose. » (Mélanie, entretien 2020)

La construction de l'objet frontière a ainsi contribué à l'élaboration d'une « infrastructure de connaissance » (Trompette et Vinck, 2009, p.11). Cette expression soutient l'idée que le traitement d'informations par des acteurs de différents mondes sociaux oblige à une organisation complexe, à des stratégies ajustées à une manière d'agir commune. Et cette infrastructure est tenue par l'objet-frontière dans lequel et autour duquel chacun et tout le monde se reconnaît et se regroupe.

Après la phase de définition de l'objet, le LéA s'est orienté vers une étape nouvelle : celle du partage des résultats de sa recherche. Pour revenir à la grille d'observation de Jacq et Ria (2019), cela correspondrait à la dernière étape de transformation. Une fois atteinte l'étape de « réification de la mémoire de travail, construction d'un répertoire et d'outils partagés et partageables » (p. 155), le LéA pouvait s'ouvrir sur l'extérieur et partager le résultat de ses recherches avec d'autres enseignants. Cela s'est traduit par une multiplication de communications et de propositions de formations au cours des années 2019 à 2021.

« Cette année était centrée sur la formation. Auparavant, le LéA s'ouvrait aux autres et cette fois-ci nous voulions, d'une certaine façon, qu'il apporte aux autres. » (Eva, rapport d'activité 2019)

Cependant, paradoxalement peut-être, cela a mis en péril l'équilibre du collectif en laissant trop longtemps de côté l'objet qui assurait sa cohésion au profit de sa « publicité » ; c'est le point de vue de Céline :

« De nombreuses réunions du groupe LEA-TEC ont été consacrées à préparer les formations, et j'ai regretté que nous ne puissions pas avancer sur nos projets initiaux (traitement d'une enquête, abécédaire), et que l'équipe s'en trouve morcelée, certains collègues ne souhaitant pas s'investir dans la formation. La cohésion de groupe en a un peu pâti. » (Céline, rapport d'activité 2020)

Il est apparu nécessaire de fédérer à nouveau le collectif de travail en revenant à l'objet de recherche.

« Une dernière réunion a réuni une grande partie du groupe initial ; nous y avons défini les grandes lignes du travail à venir en 2020-2021, qui sera recentré sur nos projets initiaux, tout en maintenant une participation du LéA à la formation des enseignants. Cette réunion m'a semblé très importante

pour fédérer à nouveau un groupe un peu dispersé³, elle m'a aidée moi-même à me recentrer sur un travail commun. » (Céline, rapport d'activité 2021)

Le LéA TEC arrivait alors à son terme. Ses membres avaient un sentiment d'inachèvement.

« C'est l'expérience d'un travail sur une longue durée. C'est ça qui me semble le plus difficile. Et la nécessité de revenir à nos objectifs, de / voilà, de finaliser les choses, d'aller jusqu'au bout ». (Céline, entretien-bilan 2020)

Un nouveau LéA est né, le LéA TEC NUM, prolongeant les recherches du premier sous un nouvel angle : celui de l'apport du numérique dans la trace d'apprentissage. Le collectif ne repartait pas de zéro, mais ne pouvait pas se contenter d'appliquer le modèle du premier LéA sur le second. L'étape de « soutien mutuel », de « partage de pratiques et d'expériences » (Jacq et Ria, 2019) s'est avérée moins évidente que la première fois.

« De mon point de vue, les apports mutuels ont été modestes⁴ cette année, qui m'apparaît comme une transition délicate entre notre projet initial (LEA TEC) et notre nouveau projet (LEA TEC NUM). » (Céline, rapport d'activité 2021)

Les personnes impliquées espéraient pouvoir travailler directement comme un « collectif apprenant » (Ria et Jacq, 2019). Mais cela a créé des difficultés : l'objet renouvelé nécessitait, à nouveaux frais, un travail de définition.

5. DISCUSSION : UN COLLECTIF TOUJOURS EN RECONSTRUCTION

Le collectif a donc dû réorganiser son travail pour mieux travailler ensemble autour de son objet, à la fois nouveau et déjà connu, et cela a touché toute l'infrastructure du collectif. Pour cela de nouveaux outils et de nouvelles stratégies ont été développés pour agir ensemble.

5.1. De nouveaux outils

« Mutualiser⁵ nos outils me paraît à ce stade essentiel. » (Céline, rapport d'activité 2021)

Ces nouveaux outils instrumentent la pensée collective. Le Padlet, utilisé jusque-là comme réceptacle des traces écrites recueillies dans les classes, de la documentation scientifique mobilisée et des productions du collectif, a été abandonné. Cet espace, finalement de moins en moins fréquenté par les membres du LéA, devenait un lieu de mémoire, d'archivage où les traces se figeaient en témoignages du passé. Il ne répondait plus aux besoins nouveaux :

« L'outil du Padlet a été un bon moyen pour les membres du groupe de communiquer, rassemblant des articles théoriques et des exemples de productions de nos élèves, jusqu'à une certaine limite : je me suis sentie un peu « noyée » sous la masse des données recueillies dans les classes des uns et des autres. » (Céline, rapport d'activité 2017)

Le collectif a opté pour Tribu, une plateforme collaborative interinstitutionnelle mise à disposition des enseignants via l'Intranet de l'académie. L'utilisation de ce nouvel outil qui contient un éditeur de documents en ligne permet un travail simultané de plusieurs membres du LéA sur un même document. Collaboratif et simple d'utilisation,

³ Soulignement par Céline dans son texte.

⁴ Soulignement par Céline dans son texte.

⁵ Soulignement par Céline dans son texte.

cet outil a modifié la manière de fonctionner. Alors que les comptes-rendus étaient précédemment rétrospectifs et à une seule voix, devenant dès la fin de leur rédaction une simple archive-témoignage, cette nouvelle manière de faire les comptes-rendus les rendait synchroniques et prospectifs. Retraçant en direct le fil des réflexions, les compte-rendus devenaient des ressources dans lesquelles le collectif est venu ensuite puiser pour alimenter ses communications par exemple. Le changement d'outil a permis non seulement de mieux instrumenter le travail conjoint, mais aussi d'en transformer l'organisation.

5.2. Du partage de pratiques à la professionnalisation : le potentiel du codéveloppement

L'organisation du LéA TEC NUM s'est peu à peu focalisée sur les apprentissages collectifs. En effet, soucieuses de partager plus précisément leurs pratiques non pas seulement par des récits de pratiques mais par un partage du sens de ces pratiques et de leur fondement théorique, les membres du LéA ont mis en place des groupes de codéveloppement, référés aux travaux de Champagne et Payette (1997). Ce dispositif permet de partir d'un récit de pratique pour mettre en discussion les préoccupations et problématiques professionnelles de chacun. À la suite du récit d'un narrateur volontaire, sur une situation qui intéresse le collectif, chacun est invité à une prise de parole. Les verbalisations sont diverses ; elles peuvent établir des liens avec les contextes d'exercice et avec le contexte de la recherche ; elles peuvent consister en remarques, conseils, associations d'idées, apports documentaires institutionnels, scientifiques ou professionnels. L'organisation des tours de parole dans le groupe de codéveloppement permet un partage équitable des points de vue. Elle équilibre temps d'écoute de l'autre, temps d'introspection et temps d'expression pour chaque personne contributrice. Le groupe de codéveloppement offre une ressource discursive que les membres mettent à disposition. Enfin, dans le LéA TEC NUM, ce dispositif est également pensé en vue de produire des ressources pour l'enseignement et la formation. Il devient donc un élément supplémentaire de la structuration du travail commun, dans une approche tant rétrospective que prospective. Cette ressource est appréciée dans le LéA TEC NUM :

« Le LéA TEC NUM me semble avoir repris un rythme régulier et de la force en 2022-23. [...] La pratique du groupe de codéveloppement favorise l'échange de pratique, la discussion sur la didactique et la pédagogie. » (Céline, bilan intermédiaire 2023).

« J'apprécie l'écoute active lors du codéveloppement : j'ai trouvé ce temps de formation très enrichissant. » (Mylène, bilan intermédiaire 2023).

Afin d'étayer notre propos, nous présentons ici un exemple précis de codéveloppement transcrit dans un compte-rendu de réunion de 2023. Cela permet d'illustrer la manière dont le processus collaboratif se tisse au fil d'échanges verbaux. Un groupe de codéveloppement a été organisé sur une pratique singulière dans le LéA : Marie-Christine, enseignante formatrice en premier degré, membre du LéA depuis l'origine, est invitée à présenter ce qu'elle appelle « le tableau qui répète » et que les collègues enseignantes et la chercheuse ont des difficultés à comprendre. Elle affiche par vidéoprojection des exemples photographiés de ces tableaux. Le principe est le suivant : à la fin de chaque séance dans sa classe de Cours Moyen 2^{ème} année (élèves âgés de 9-10 ans), l'enseignante propose à ses élèves de formuler en une phrase ce qui vient d'être appris. Des négociations s'engagent alors sur la formule idoine qui est copiée sur ce tableau qui restera visible toute la journée et sur lequel viendront s'inscrire d'autres phrases évoquant les savoirs abordés au fil de séances. Elle synthétise cette situation rituelle ainsi :

« C'est un tableau qui restitue ce qu'on a appris et qui permet de passer du langage oral au langage écrit. »

Au fil des prises de parole, qui suivent la narration de Marie-Christine, les participantes se concentrent sur des points qui croisent leurs propres préoccupations. Cela peut concerner des aspects très concrets du travail. Par exemple, Céline regrette de ne pouvoir mettre ce dispositif en place dans son collège du fait du changement de

salle d'un cours à l'autre. D'autres approches concrètes témoignent de la préoccupation de centrer le propos sur les préoccupations communes ; en particulier, se pose la question de la numérisation de ces traces écrites collectives et de l'intérêt de leur numérisation.

Les commentaires sont divers mais tous s'inscrivent dans la perspective d'analyser la situation présentée à l'aune des préoccupations communes sur la question des traces écrites scolaires :

- Céline salue une « trace collective intéressante » dont elle souligne l'aspect ritualisé qu'elle estime important.
- Mélanie, devenue conseillère pédagogique de circonscription depuis peu, questionne les lecteurs de ce tableau et en particulier elle s'interroge sur sa « visibilité par les familles » car elle y voit un potentiel pour « une discussion qui se poursuit hors de la classe ; un partage de ce qui se passe en classe et une contribution des parents ». Elle s'interroge sur la valeur évaluative de ce dispositif, d'un point de vue institutionnel.
- Laure, chercheuse, pointe particulièrement les dimensions temporelles de cette trace écrite à la fois rétrospective et prospective ; elle en relève l'intérêt réflexif en termes de hiérarchisation des savoirs abordés.
- Emma, qui exerce la fonction de formatrice spécialisée dans le domaine des usages numériques scolaires, poursuit l'échange en proposant ses services pour aider Marie-Christine et former ses élèves à une reprise numérique catégorisée des éléments consignés dans ces tableaux.

Enfin, il est remarquable que les personnes réunies prennent de la distance avec le récit de situation en faisant des liens avec d'autres types de traces écrites :

- Céline et Laure évoquent le journal des apprentissages (Crinon, 2008) ;
- Mélanie, pense au portfolio, outil d'évaluation construit au fil du temps ;
- Emma fait le lien avec le cahier multimédia dont elle maîtrise l'usage.

Les propos s'inscrivent dans une dynamique de théorisation et Laure évoque des concepts déjà mobilisés dans le LéA et partagés par toutes : il est question de mesure de performances didactiques (Zaid, 2012), de communauté discursive (Bernié, 2002 ; Jaubert et Rebière, 2021) constituée par cette pratique et en lien avec la question de ce tableau comme outil d'évaluation.

On voit comment le groupe de codéveloppement, à partir d'un récit de pratique, invite les participantes à partager un langage commun (le tableau est appelé trace écrite collective), des références professionnelles communes concernant les traces scolaires (journal des apprentissages, portfolio et cahier multimédia) et des concepts en permettant l'analyse. Le point de rencontre entre les membres du collectif est bien l'objet-frontière « trace écrite » ; son approche dans le dispositif de codéveloppement révèle les capacités du collectif à faire des liens parce qu'il existe déjà un répertoire partagé que le codéveloppement rend encore plus partageable. C'est en 2023 que se tiennent les premiers groupes de codéveloppement au sein du LéA (2017-2024) : une maturation était nécessaire pour passer d'une « collection de professionnels » à une « organisation apprenante » (Jacq et Ria, 2019, p. 155).

6. CONCLUSION

Dans ce LéA, ce sont l'objet, les objectifs de chacun et l'objectif communément construit qui sont premiers. Ensuite interviennent le cadre institutionnel et la mise en place du pilotage. Professionnalisation et développement professionnels, fondés sur les pratiques de classe, découlent de l'organisation collaborative. Ils naissent avec l'évolution du collectif vers l'organisation apprenante. L'étude des traces produites par le LéA au cours de son histoire montre des transformations notables dans son fonctionnement.

Deux leviers de transformation se dégagent. L'objet de recherche se transforme au fil du temps et nécessite des ajustements organisationnels. On pourrait qualifier cette transformation de verticale : l'objet-frontière structure les relations, les méthodes de travail et le rapport que les membres du LéA entretiennent avec cet objet. Une transformation plus horizontale émerge également : chacun est à la fois expert de son champ professionnel et apprenant au sein du collectif, au fil de la coconstruction du discours commun.

Le facteur temps est essentiel :

- prendre le temps de revenir sur sa pratique est le luxe offert par le réseau des LéA ;
- miser sur la maturation du collectif au fil de 7 années de travail consolide les partages et les avancées ;
- organiser des retours sur les traces qui témoignent de l'activité du LéA génère de la réflexivité et outille l'intercompréhension.

Cet ensemble de données présente cependant quelques limites. D'abord, le corpus réuni s'avère hétérogène, données écrites et orales, témoignages de membres historiques et de nouvelles recrues. De plus, s'il y a une dynamique de développement manifeste, tout le monde n'évoque pas nécessairement des transformations radicales. Tel n'est pas le but premier, nous l'avons souligné.

Nous souhaitons cependant montrer que dans un LéA régulé, les choses (objet, pilotage, organisation) bougent et ont un effet sur la professionnalité de ses membres. Par ailleurs, nous assumons le parti-pris dans cette étude, de saisir des données marquées par les subjectivités, en pariant qu'elles attestent aussi d'objectivation, comme on l'a constaté à propos du groupe de codéveloppement. Pour finir, notons que nous sommes nous-mêmes contributrices du LéA et que notre regard présente le risque de manquer d'objectivité malgré les précautions prises dans la démarche et dans la rédaction du présent article.

7. RÉFÉRENCES

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2^e éd.). PUF.

Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté" : un apport à la didactique comparée? *Revue Française de Pédagogie*, 141, 77-88. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2917>

Boéchat-Heer, S. et Ronveaux, C. (2019). La trace dans les recherches sur la formation et l'enseignement. *Revue des HEP*, 3, 7-13.

Bryk, A. S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation et didactique*, 11(2), 11-29. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2796>

Carosin, E. et Monod-Ansaldi, R. (2018). Aspects fonctionnels dans l'organisation des espaces de travail collectifs. *Recherches en didactiques*, 26, 87-102. <https://doi.org/10.3917/rdid.026.0087>

- Chartier, A.-M. (2022). *L'école et l'écriture obligatoire*. Retz.
- Clot, Y. (1999 [2006]). *La fonction psychologique du travail*. PUF.
- Crinon, J. (2008). Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire. *Repères*, 38, 137-149. <https://doi.org/10.4000/reperes.402>
- Jacq, C. et Ria, L. (2018). Accueillir les nouveaux professeurs. *Cahiers pédagogiques*, 548, 33-35.
- Jacq, C. et Ria, L. (2019). Penser l'apprentissage en situation de travail en contexte scolaire : vers des circoncriptions, des établissements formateurs et apprenants. *Administration et éducation*, 161, 111-118.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2021). Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des « communautés discursives disciplinaires scolaires ». *Pratiques*, 189-190, 1-18. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9680>
- LéA-Ifé (s.d.). Un réseau de recherches collaboratives en éducation. <https://ife.ens-lyon.fr/lea>
- Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.
- Rabardel, P. (1995). Qu'est-ce qu'un instrument ? *Le mathématicien, la physicien et le psychologue*, 61-65.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Lorino (dir.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (p. 251-265). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.lorin.2005.01.0251>
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants*. ESF.
- Ria, L. (2023a). Pister et modéliser le développement professionnel. Étude de la transformation de l'activité de personnels de l'éducation dans des situations typiques et/ou critiques. *Recherches en éducation*, 52, 18-30. <https://doi.org/10.4000/rec.11809>
- Ria, L. (2023b, 5 mai). *Deux pas dans l'activité d'autrui, un pas dans son développement professionnel... Le programme de vidéoformation Néopass pour l'accompagnement des actrices et acteurs de l'éducation*. 10^e colloque international en éducation, Montréal, Québec. <https://colloque2023.crifpe.ca/fr/papers/details/803>
- Trompette, P. et Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1). <https://doi.org/10.3917/rac.006.0005>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. University Press.
- Zaid, A. (2012). Étude de l'interaction enseignant—Élèves en physique au lycée. Enseigner comme agir sur les performances didactiques des élèves. *Éducation et didactique*, 6(3), 125-146. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1627>