



**HAL**  
open science

# Questionnement des pratiques et évolution des représentations de la posture de formateur : effets d'une communauté de formateurs basée sur des activités productives et constructives

Jim Zesiger

## ► To cite this version:

Jim Zesiger. Questionnement des pratiques et évolution des représentations de la posture de formateur : effets d'une communauté de formateurs basée sur des activités productives et constructives. Education. 2024. dumas-04737314

**HAL Id: dumas-04737314**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04737314v1>**

Submitted on 15 Oct 2024

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**Université Paris - Est Créteil**  
**Mémoire de MASTER 2 MEEF 4-FAD**  
**Pratique et ingénierie de la formation**

Questionnement des pratiques et évolution des représentations  
de la posture de formateur : effets d'une communauté  
de formateurs basée sur des activités productives et constructives.

par

**Jim ZESIGER**

N° d'étudiant



sous la direction de

**Pascale MONNET-CHALOIN**

<b>Introduction - Contexte de la recherche</b>	<b>3</b>
<b>Partie 1 - État de la recherche</b>	<b>8</b>
I. La formation : quels constats et quel état des lieux ?	8
1. La formation continue des enseignants : une priorité définie avec des effets avérés	8
2) Une progression quantitative de la formation mais une adhésion limitée des enseignants et des formats qui interrogent	9
a) Des formateurs “hors sols”	9
b) Des besoins de formation insuffisamment pris en compte	10
c) Des formations aux formats souvent inadaptés	11
2) Une communauté enseignante demandeuse	12
II. Différents modèles de formation, des implications diverses pour les stagiaires et des effets variés	13
1) Des “modèles” de formation	13
2) Différents modèles et différents “spectres” de formation	15
3) Quelle(s) stratégie(s) de formation pour quel effet(s) ?	17
a) Spectre de modèle de formation et capacité d’autonomie professionnelle et d’action enseignante	17
b) Diffuseur de gestes professionnels, partage de savoir à enseigner et pour enseigner, approche socio-constructivisme : trois approches de formation (Thierry Piot)	17
4) Activités productives, activités constructives : un critère pour apprécier un dispositif de formation	19
a) Activités productives et constructives, de quoi parle-t-on ?	19
b) Des activités complémentaires, indissociables pour des médiations multiples	20
c) Illustration dans l’analyse d’un dispositif	21
III. Représentations et activités du formateur... Quels liens ?	22
1) Les représentations : de quoi parle-t-on ?	22
a) Un terme polysémique	22
b) Des points communs fondamentaux	23
c) Une notion présente dans de nombreux champs disciplinaires	23
d) La représentation dans le champ psychologique, des significations là-aussi multiples	24
2) La représentation dans le domaine de la psychologie : l’apport de Vergnaud	25
a) Représentation et activités fonctionnelles	25
b) Définition du concept de schème	25
c) Les composantes du schème et son caractère dynamique	26
3) Représentations et stratégies des formateurs	28
4) Comment faire évoluer les représentations ?	29
IV. Question(s) de recherche et hypothèse(s)	31
<b>Partie 2 - Méthodologie : recueil, traitement et analyse des données</b>	<b>32</b>
I. Autour de la participation à la communauté	32
1) La “communauté” : place dans le dispositif de développement professionnel (DP) et précision sur le terme employé	32
2) Présentation de la population totale	34
3) Méthode et recueil de données	35
II Autour des réponses aux questionnaires	38
1) Méthodes de recueil de données quantitatives	38
2) Population des questionnaires	42

3) Méthode de traitement des données quantitatives	45
III. Autour des bilans individuels rétrospectifs	47
1) Présentation population :	47
2) Présentation des méthodes de recueil de données	48
3) Présentation des méthodes de traitement des données	50
4) Présentation des méthodes d'analyse des données	53
<b>Partie 3 - Présentation des résultats globaux et des études de cas</b>	<b>54</b>
I. Résultats globaux	54
II. Études de cas	55
1) Stagiaire 67 - Yasmina	55
2) Stagiaire 58 - Louna	57
3) Stagiaire 95 - Habib	59
4) Stagiaire 54 - Céline	61
5) Stagiaire 2 - Roland	62
6) Stagiaire 27 - Nadine	64
7) Stagiaire 15 - Meryem	66
8) Stagiaire 9 - Anouk	67
III. Analyse comparée des résultats des cas	69
<b>Partie 4 - Interprétation des résultats et discussion</b>	<b>70</b>
I. Des résultats qui font apparaître deux groupes	70
1) Leurs points communs	70
2) Le groupe de formateurs expérimentés, un glissement souple vers une évolution probable	71
3) Un groupe de formateurs moins expérimentés, encore retenus par leurs représentations	72
II. Retour sur nos hypothèses	73
<b>Conclusion - Bilan, limites et perspectives</b>	<b>75</b>
I. Deux groupes ont profité différemment de la communauté	75
II. Les limites perçues à notre travail et prolongements envisagés	76
III. Evolution personnelle et réflexions sur les modalités de cette communauté	77
<b>Bibliographie</b>	<b>79</b>
<b>Annexes</b>	<b>81</b>
Annexe 1 : Présentation de la formation envoyée aux personnes ciblées par cette communauté	81
Annexe 2 - Liste des stagiaires inscrits, indications de participation...	82
Annexe 3 - Liste des stagiaires inscrits, indications de participation sur les six sessions réalisées.	85
Annexe 4 - Exemple de compte-rendu de session de la communauté réalisé	88
Annexe 5 - Bilan des présences, relevés des interventions et prise de rôles par séance.	93
Annexe 6 - Premier questionnaire (Q1) envoyé aux participants à la communauté	112
Annexe 7 - Second questionnaire (Q2) envoyé aux participants à la communauté	114
Annexe 8 - Synthèse par sujet regroupant les interventions aux sessions...	120
Annexe 9 - Questionnaire bilan envoyé aux stagiaires	151
Annexe 10 - Première grille d'analyse regroupant les modalités, les formes de médiations	153
Annexe 11 - Seconde grille d'analyse regroupant les modalités, les formes de médiations...	155
Annexe 12 - Troisième grille d'analyse regroupant les modalités, les formes de médiations...	158
Annexe 13 - Regroupement des données par sujet	171

## Introduction - Contexte de la recherche

On a coutume de dire que l'incarnation de la fonction enseignante est empreinte de toutes les représentations qu'un sujet en a, notamment au travers de son expérience d'ex-élève. Il me semble qu'il est possible d'étendre cette relation à la fonction de formateur. J'ai en effet le sentiment d'avoir commencé à l'exercer en me référant aux conseillers pédagogiques croisés lors de mon parcours professionnel. Mon activité de formateur, sans réelle appropriation de ma part, s'est donc naturellement calquée sur les différents modèles que j'ai pu avoir et les souvenirs qu'ils m'ont laissés. Certes, les enjeux de la formation continue m'étaient connus : réduire les inégalités entre les élèves, permettre l'épanouissement et l'accomplissement de chacun, préparer des futurs citoyens à être acteur du monde qui sera le leur et partie intégrante d'un tissu social... Néanmoins, mes premières interrogations de conseiller pédagogique ont concerné ma légitimité et ma crédibilité. Ébranlé dans mon identité professionnelle, j'adoptais tout d'abord une posture rassurante de contrôle (Bucheton, Soulé, 2009) similaire à celle d'un nouvel enseignant dans sa classe. Le défi semblait se dresser du côté épistémologique : il fallait acquérir des connaissances et des savoirs que je pourrais ensuite transmettre à d'autres. Je cherchais du concret, des techniques à partager, des bonnes pratiques à enseigner. En se référant au modèle de Guskey (2001), je n'évoluais que sur les trois premiers niveaux : la réaction des participants d'une formation, ce qu'ils ont appris et le soutien organisationnel pour en faciliter la mise en place. Selon moi, de cette action découlaient naturellement les deux niveaux suivants : utilisation par les participants de nouvelles connaissances et aptitudes, impact sur les résultats des élèves. Si ce n'était pas le cas, cela était sans aucun doute le fait de résistances de collègues hostiles aux changements. Progressivement rassuré dans ma position, j'ai ensuite été en mesure de me décentrer pour interroger concrètement l'effet de mes pratiques de formation. Je réalisais qu'un enseignant qui ne transforme pas ses pratiques ne témoigne pas pour autant d'une mauvaise volonté à le faire et qu'être formateur est finalement beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît. Cette prise de conscience marque la fin de ce que je considère comme mon premier stade de développement professionnel de conseiller pédagogique.

Peut-être que commencer par questionner l'étymologie du verbe "former" permettrait d'y voir plus claire sur l'action d'un "formateur" et sur les moyens à mettre en place dans des "formations" ? Emprunté du latin formare, « donner une forme, façonner, instruire, régler », il est déjà surprenant de constater que "former", "façonner quelqu'un, quelque chose"

(Larousse) en “donnant une forme déterminée” (Robert) puisse être associé à “instruire”. René Kaës note “la violence qui est en jeu dans la formation [et qui] est celle de la nécessaire anticipation d’une forme idéale. Cette anticipation implique un désir sur l’autre. Il y a une forme de violence nécessaire, structurante, dans le fait d’anticiper, pour l’autre, quelque chose qui va lui permettre de se structurer et de se transformer” (2011). C’est cette complexité de la fonction de formateur dans les relations entre formateur et formés que René Kaës explore à travers le mythe de Pygmalion<sup>1</sup> (2018). Il explique que cette dynamique peut révéler un déséquilibre de pouvoir, où le formateur peut influencer de manière significative le développement des formés, parfois au risque de les déshumaniser en les traitant comme des sujets à façonner. Influencé par ses propres expériences et émotions, il est, en effet, susceptible de projeter ses idéaux sur les formés, les poussant à répondre aux attentes plutôt qu’à leurs propres besoins. Kaës précise alors que les effets psychologiques sur les formés peuvent être profonds, affecter leur identité et leur estime de soi. Il apparaît alors clairement que l’expertise d’un formateur ne peut se situer que du côté épistémique, mais doit également s’appréhender dans la capacité à limiter cette violence en considérant les enjeux des dynamiques identitaires. “Former” peut alors davantage être considéré comme “faire naître dans un esprit” (dictionnaire Robert). Selon, Bernard Charlot, il s’agit de doter un individu de certaines compétences de “le rendre capable de mettre en œuvre des pratiques pertinentes dans une situation”. L’objectif semble alors de permettre à un sujet de développer ses “compétences professionnelles, cet ensemble diversifié de savoirs professionnels, de schèmes d’action et d’attitudes, mobilisés dans l’exercice du métier” (Paquay et al., 2012), de le faire devenir un praticien ayant “la capacité à réaliser en autonomie et en responsabilité des actes intellectuels non routiniers dans la poursuite d’objectifs en situation complexe” (Lemosse, 1989; Bourdoncle, 1993).

Certes, la “re-formation” (Kaës 2018) d’un stagiaire semble inéluctable car “l’appropriation est un processus déformant : l’adoption de la nouveauté passe par son adaptation donc sa déformation due à son intégration dans un système de connaissances et de pratiques déjà constitué, système qui lui aussi se modifiera par l’adoption de cette nouveauté”(Trinquier, 2005). Le formateur est donc celui qui devra permettre la modification de ce système déjà constitué. Il sera donc l’homme (ou la femme...) des médiations, des variations, des trajectoires et sera de nature héraclitéenne, c’est-à-dire sensible aux changements, adaptable et agile (Charlot, 1990).

---

<sup>1</sup> Le mythe raconte l’histoire de Pygmalion, un sculpteur qui tombe amoureux de sa propre création. Ce mythe est revisité à travers différentes adaptations, notamment la pièce de théâtre “Pygmalion” de George Bernard Shaw et le film “My Fair Lady”.

Cette prise de conscience constitue ce que j'estime être un deuxième stade de mon développement professionnel.

J'avais alors le sentiment d'être un acteur d'une formation horizontale, de pair à pairs, devant permettre aux stagiaires d'enrichir leurs pratiques avec ce qu'ils font et ce qu'ils sont. Mon leitmotiv était d'être "un acteur du changement" et je n'hésitais pas à me présenter désormais comme un accompagnant, c'est-à-dire comme une personne aspirant à "se joindre à quelqu'un, pour aller où il va, en même temps que lui" (Paul, 2012). Je suis sensibilisé à des dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles qui prennent véritablement en compte le sujet (instruction au sosie, coaching...). Questionné sur mes intentions, je renvoie l'image d'un formateur résolument tourné vers l'autre et qui prend soin d'accompagner un pair là où il veut aller, et en partant de là où il se trouve. C'est la rencontre avec Anne-Marie Cloet-Sanchez et son travail qui marque l'entrée dans un troisième stade de développement, celui dans lequel je me situe actuellement : l'interrogation de l'écart entre le formateur que je pense (prétends) être et celui que je suis effectivement, la recherche des moyens pour le diminuer.

La chercheuse a montré que si les concepts organisateurs des formateurs sont communs, ils ne leur accordent pas la même importance, ce qui se traduit par "deux types de motivations et de représentations : soit transformer les stagiaires en étant un « bon professeur », soit les mettre en capacité de se transformer" (Cloet-Sanchez, 2022). En d'autres termes, les premières conduisent à une approche behavioriste et les secondes à une conception constructiviste et socio-constructiviste. Sur une étude qualitative de quatre cas, tous expriment des intentions relevant de cette dernière conception. L'étude révèle néanmoins que trois d'entre eux adoptent pourtant des stratégies behavioristes dans leur formation. Ce sont ainsi leurs propres représentations qui font obstacle aux genèses instrumentales (Rabardel, 2005) et à l'évolution pérenne des pratiques de leurs stagiaires. Une observation fine de mes pratiques m'a semblé révéler quelques incohérences avec mes intentions. Comment expliquer que je ne m'écarte que rarement de l'objectif que je m'étais fixé en amont et du guide qu'est mon support de présentation ? Comment expliquer que, malgré des contextes d'enseignement très éloignés, les stagiaires semblent s'approprier de la même manière les contenus proposés ? Comment justifier que, en grande majorité, les stagiaires sortent de formation avec des éléments donnés quasi-exclusivement par moi et non par les autres stagiaires ? Comment justifier que mon déroulé de formation soit défini avant le traditionnel recueil des attentes des stagiaires pour la

formation qui débute ? Les interrogations, hélas, ne manquent pas et toutes vont dans le même sens : de multiples facteurs sont en jeu dans une formation et sont la cause d'incohérence entre les actions et les intentions du formateur. Pour dépasser ces dernières et voir ce qui se cache derrière cette identité professionnelle "de façade", il convient alors d'interroger les motifs, les intentions, les représentations du formateur, origines de ses schèmes. Ces éléments constituent les objectifs de la communauté de formateurs menée par Anne-Marie Cloet-Sanchez et proposée à l'ensemble du pôle de formation de la Mission laïque française.

J'y ai d'abord vu l'occasion de comparer mon évolution à celle de mes collègues, de dépasser ma vision en m'offrant la possibilité de m'enrichir de celles des autres. L'impact sera-t-il le même sur eux ? Comment cela va-t-il se traduire en termes d'évolutions de postures et de stratégies ? Les satisfactions professionnelles et les obstacles rencontrés dans mon parcours seront-ils du même ordre ?

J'ai ensuite perçu l'opportunité d'élargir mon domaine d'investigation en me penchant sur le paysage de la formation continue et sur les différents modèles de formation.

C'est ainsi que ma réflexion m'a conduit vers une articulation de mon travail en plusieurs points.

Dans un premier temps, nous aborderons les enjeux de la formation enseignante au regard des principales attentes institutionnelles, politiques et sociétales à son égard. Nous nous attarderons sur les effets de cet écosystème de formation français, tant dans sa perception par les sujets cibles (les enseignants) que sur les répercussions-élèves à travers l'observation de l'évolution des pratiques des professeurs. Les limites de la politique de formation et les préconisations faites occuperont un point central de notre analyse. Parmi les carences avancées par les chercheurs, on relèvera particulièrement l'aspect descendant de la formation, son manque de lien avec le terrain, et le peu d'effets sur l'évolution des pratiques des stagiaires. Cette première partie soulèvera donc un ensemble de questions... Pourquoi l'action du formateur dans la zone de co-activité avec les stagiaires ne contribuent que faiblement à faire évoluer leurs pratiques et créent des frustrations, voire de la défiance, par rapport aux formateurs ? En réponse, quelle(s) approche(s) de formation semblent indiquées et pourquoi les mettre en œuvre n'est pas chose aisée ?

Notre deuxième partie tentera d'apporter sa contribution à cette réflexion en questionnant les modèles de formation et la dynamique sous-jacente au choix des formateurs.

Nous nous attacherons d'abord à décrire certains spectres de modèles de développement professionnel (Kennedy, 2014). Nous évoquerons ainsi le modèle à visée transmissive, malléable et à visée transformatrice.

Nous insisterons sur la visée transformatrice, qui répond notamment à une partie des préconisations présentées dans le rapport du CNEC. Nous illustrerons cette visée en nous appuyant sur le travail de Thierry Piot qui décline l'action du formateur selon trois versants. Les travaux de Rabardel nous permettront enfin d'affiner cette vision en nous appuyant sur les quatre activités dynamiques (activité épistémique, activité pragmatique, activité de médiation réflexive, activité de médiation interpersonnelle) et en posant une base conceptuelle, un critère, qui nous permettra d'appréhender les effets des modèles de formation : les activités productives et constructives. Mes questions seront alors les suivantes : alors que le terrain et les différents rapports confirment l'efficacité de cette approche, comment expliquer la prévalence des actions "descendantes", majoritairement pragmatiques et épistémiques et qui s'appuient peu sur les questions et les réalités des sujets ? Pour un formateur, l'adoption d'une posture "d'enseignant" ou agent du changement relève-t-elle d'une part d'implicite ? Quel est, au-delà du déclaratif, le fondement qui semble induire la posture et les stratégies des formateurs ?

Nous traiterons de la prévalence des représentations du formateur sur sa posture et ses stratégies dans une **troisième partie**.

Il conviendra d'abord de préciser le terme de représentation, dont le sens et les domaines d'utilisation sont très variés. Le cadre du point suivant sera celui de la conceptualisation dans l'action dans une démarche de didactique professionnelle, qu'il faudra commencer par définir. Nous aborderons ensuite le concept de "fond de l'action" théorisé par Vergnaud et qui fait référence à une dimension profonde et structurante des compétences, qui sous-tend une action professionnelle, les schèmes. Dans notre propos, cette dimension constituera les représentations d'un sujet.

Poursuivant la réflexion engagée dans la partie précédente, ce troisième point soulèvera la question des leviers permettant l'évolution des représentations du métier d'un sujet professionnel.

En articulation avec cet état de la recherche sur la formation continue, nous proposerons alors notre problématique ainsi que nos hypothèses. Nous exposerons enfin l'approche méthodologique qui sera la nôtre pour tenter d'y répondre.

## Partie 1 - État de la recherche

### I. La formation : quels constats et quel état des lieux ?

Dans ce chapitre, nous aborderons la formation continue des enseignants (principalement en France), en nous concentrant sur les défis futurs et les attentes liées à son efficacité et à sa pertinence. Nous examinerons la progression de l'accès à la formation continue, tout en soulignant ses limites, notamment en termes d'adéquation avec les besoins réels des enseignants et les enjeux liés aux formats de formation. Nous explorerons enfin le besoin exprimé par les enseignants pour des formations plus engageantes, réflexives et adaptées à leurs défis professionnels.

#### 1. La formation continue des enseignants : une priorité définie avec des effets avérés

Les différents rapports concernant la formation des enseignants en France (IGEN-IGAENR, 2017 ; IGEN-IGAENR, 2018 ; Depp, 2019 ; OCDE, 2019 ; IGESR, 2020 ; Cnesco, 2021a et 2021b...) soulignent que ce point relève d'une réelle préoccupation de la part des pouvoirs publics, notamment depuis 2019 et le déploiement du plan national de formation (PNF). Ce plan doit permettre au système éducatif et à sa "*communauté professionnelle diverse, animée par les valeurs qui fondent l'École républicaine et la volonté d'assurer l'épanouissement et la réussite de tous les élèves*" (circulaire DGESCO), de faire face à plusieurs défis. Il doit contribuer à rendre le système éducatif français plus performant (notamment au travers des enquêtes internationales et les classements de l'OCDE), préparer les élèves aux exigences du monde numérique et jouer pleinement son rôle dans le respect et le renforcement des liens sociaux entre les futurs citoyens.

Le rapport du CNECSCO (2020) souligne des "progrès nets depuis cinq ans" dans la formation continue et le développement professionnels d'éducation : les offres sont nombreuses et depuis 2015 et on observe une "progression de l'accès des enseignants à la formation continue". Ce sont ainsi trois quarts des enseignants du primaire qui ont participé à une action de formation continue en 2017-2018. Cette dernière revêt de plus en plus une dimension obligatoire, bien que cela semble moins vrai, sur le plan européen, pour les enseignants du secondaire que du primaire. En France, la loi Blanquer de juillet 2019 précise que "la formation continue est obligatoire pour chaque enseignant". Pour les enseignants du premier degré, la formation continue doit représenter "au moins la moitié des dix-huit heures [annuelles consacrée à l'animation pédagogique] et être, pour tout ou partie, consacrée à des sessions de formation à distance, sur des supports numériques.

Si la participation à la formation continue est croissante, le rapport TALIS (2013) note néanmoins qu'elle n'est pas encore "universelle". À titre d'exemple, on notera que seule une moitié des enseignants du collège "déclare avoir participé au cours des douze derniers mois à des activités en présentiel" alors que seuls 5 % des professeurs des écoles n'ont participé à aucune action de formation au cours des deux dernières années. Cette tendance est confirmée par le Rapport Longuet qui ajoute que "si les deux tiers des professeurs des écoles (dorénavant PE) et la moitié des professeurs du second degré (dorénavant PLC) ont suivi une formation en 2022, le volume suivi est faible : en moyenne deux jours par an contre 7.4 dans les autres ministères" (2023).

Le rapport du CNEC avance quelques explications à cette dimension non-universelle de la formation continue.

## 2) Une progression quantitative de la formation mais une adhésion limitée des enseignants et des formats qui interrogent

Les éléments explicatifs d'une adhésion limitée des enseignants sont multiples et nous n'allons pas nous lancer dans un listage exhaustif. Parmi ces éléments, nous pouvons néanmoins évoquer l'absence de mesures incitatives et une offre qui souffre d'un déficit de clarté avec des actions de formation insuffisamment décrites : "temps, lieux, formes et modalités, contenus, objectifs, public" (enquête TALIS 2013). Les contraintes de temps (emploi du temps professionnel et contraintes familiales) et de calendrier (moment inapproprié de la formation dans l'année scolaire) sont également mises en avant. Dans cette partie, nous aborderons trois autres points : la manière de percevoir les formateurs, l'attention portée aux besoins réels des enseignants et les choix de format des formations.

### a) Des formateurs "hors sols"

Les enseignants stagiaires portent un regard mitigé sur leur formation initiale à laquelle ils reprochent une inadéquation avec leur questionnement et leurs besoins de terrain. Titularisés dans le corps de professeur de l'éducation nationale, il apparaît que ce grief reste le même à propos de la formation continue. Les bénéficiaires considèrent qu'elle est "déconnectée de leurs besoins réels" et offre des passerelles trop peu nombreuses entre des contenus, qu'ils jugent décrochés, et leur réalité de travail. Les formateurs ne sont pas perçus comme des pairs, mais comme des théoriciens "hors-sol", pouvant faire preuve de "dirigisme" et de "dogmatisme scientifique" (Champy, 2019) et prompts à décliner des conseils qu'ils n'ont eux-mêmes pas eu l'occasion d'appliquer dans une classe. Selon Philippe Champy, les formations sont trop souvent le cadre d'une triple attaque contre les pratiques professionnelles

des enseignants : "techno", "neuro" et "néo-libérale". L'attaque "techno" se caractérise par une forte emphase sur la technologie dans l'éducation. Les contenus de formation privilégient une vision technologique et technocratique, promouvant le numérique comme solution universelle aux défis éducatifs. Dans l'attaque "neuro", les neurosciences proposent des méthodes d'enseignement perçues comme réductrices, comme s'il s'agissait de siffler "la fin du « bricolage idéologique » au profit d'une nouvelle ère de la « science de l'enseignement »". Finalement, l'attaque "néo-libérale" se manifeste par une pression pour réformer l'éducation de façon économique, ce qui pourrait être perçu comme une dévalorisation des pratiques pédagogiques établies au profit de nouvelles méthodes jugées plus rentables, souvent au détriment de l'autonomie des enseignants et de la qualité de l'enseignement.

Même si la réalité de ces "attaques" n'est pas partagée par l'ensemble de la profession enseignante, elle illustre cependant les réticences vis-à-vis de la formation continue, réticences qui peuvent se muer en défiance et être source de tensions lors de formations professionnelles.

#### b) Des besoins de formation insuffisamment pris en compte

Les enseignants pointent du doigt l'inadéquation entre leurs besoins et les contenus de formation continue proposés. Deux pistes d'explications peuvent être avancées.

En premier lieu, les remontées de terrain sont rendues difficiles en raison d'une insuffisance de cadres d'échange entre "les enseignants, leur entourage professionnel et leurs supérieurs". Les besoins de formation sont peu discutés avec le personnel de direction (seulement 26 % des enseignants du second degré) et peu évoqués lors de rendez-vous de carrière. Alors que les professeurs souhaitent qu'un plan de formation s'appuie sur un diagnostic de terrain préalablement réalisé, 83 % d'entre eux disent n'avoir jamais été consultés.

La seconde piste pourrait simplement relever d'une divergence de perception des enjeux des plans de développement professionnel. Si dans un moyen ou long terme, les enseignants et l'institution tendent vers le même objectif (la réussite et l'épanouissement de tous les élèves) il semble que les moyens envisagés pour y parvenir, dans un court terme, ne soient pas identiques. Pour les professeurs, nous l'avons vu, il s'agit de proposer des plans comme ressources à leurs problématiques de terrain. Pour l'institution, la formation continue s'avérera plus efficace si elle contribue au déploiement de la politique globale éducative et participe au pilotage de la mise en place "des réformes curriculaires ou des priorités nationales". Cette approche de la formation et de ses contenus s'illustre par son aspect prescriptif et descendant. Dans le premier degré, entre 2018 et 2020, ce sont 52 % des

enseignants pour lesquels “les contenus de formation ont été imposés sur la totalité des 18 heures” (Cnesco 2020).

Cette contradiction grandissante entre une apparente préoccupation des besoins de terrain et, in fine, un caractère prescriptif de la formation continue, contribue sans aucun doute à entretenir chez les enseignants cette impression de décalage et d’incompréhension évoquée plus haut. On peut en effet comprendre qu’une formation continue pensée pour un “profil moyen (qui) réunirait toutes les singularités” puisse être perçue par une équipe enseignante comme une négation de leur identité collective et de leur contexte d’exercice.

### c) Des formations aux formats souvent inadaptés

« La dimension collective apparaît comme un caractère constituant à peu près *universel* du travail » (Schwartz, 1997). À ce titre, l’émergence d’un enseignant praticien réflexif, passe aussi par la dimension collective et interpersonnelle de l’exercice du métier. Les dispositifs de formation qui s’y réfèrent sont d’ailleurs réputés pour leur pouvoir d’action sur l’évolution des gestes professionnels enseignants. On pourra évoquer les “lesson study” ou encore les “instructional rounds” (apparues respectivement au Japon et aux USA) dont les effets sur l’évolution des gestes professionnels enseignants sont avérés. De même, les formations pensées pour une communauté enseignante et mise en œuvre dans leur contexte d’exercice ont pu démontrer leur efficacité.

Malgré cela, “ les activités basées sur la collaboration entre enseignants sont rares” dans le contexte français (Cnesco 2020). Illustration de la contradiction mentionnée plus haut (entre les besoins de terrain et l’imposition de contenus de formation), le besoin le plus exprimé par les chefs d’établissement est celui du développement des pratiques de coopération et de collaboration entre les enseignants de sa structure.

Autre limite soulevée, la tendance du modèle français à privilégier les formations courtes (stages de moins de quatre heures, conférences). Si cela peut s’expliquer par des contraintes organisationnelles à l’échelle d’une académie ou d’un établissement, la recherche ne le justifie cependant pas. En effet, “la formation courte qu’on offre généralement aux nouveaux enseignants ne semble pas avoir [...] d’effet différencié au niveau des pratiques à court terme, elle n’a pas davantage marqué la logique d’action des enseignants formés, car ils ne s’y rapportent pratiquement pas pour expliquer ce qu’ils font et pourquoi ils le font” (Ménard et al., 2017). Si l’accent doit être mis sur la pratique réflexive des enseignants, Ménard relève également que “faire réfléchir demande toutefois du temps et il n’est pas certain que la formation courte le permette”. Or, seuls 17 % des enseignants français ont bénéficié d’une

action de formation continue portant sur une longue période (contre 41% dans l'OCDE) et les activités de suivi sont elles aussi peu nombreuses.

À l'inverse, les formations s'étalant sur une longue durée impactent les conceptions et les approches des enseignants et leur permettent de passer "d'une approche centrée sur la transmission de contenu à une approche plus centrée sur la professionnalisation du métier" (Mellouki, 2020).

Nous l'avons vu, le manque d'adhésion des enseignants au dispositif de formation continue en France a des explications diverses. On pourra avancer que ces arguments ne sont pas à considérer de manière isolée et forment "un tout", probablement difficilement décryptable par les professeurs eux-mêmes, et qui rend d'autant plus complexe la recherche de pistes d'amélioration. Cela dit, la communauté enseignante reste soucieuse de son développement professionnel et a des idées sur la forme qu'un dispositif de formation continue pourrait revêtir.

## 2) Une communauté enseignante demandeuse

Bien que "38 % des enseignants français considèrent que leur participation à des formations continues n'a pas eu d'impact positif sur leurs pratiques pédagogiques", ils sont cependant les plus demandeurs de formation au sein de l'OCDE (enquête Talis, 2018). Ce contraste est encourageant et laisse entrevoir qu'une meilleure adéquation de l'offre de formation continue avec les attentes professorales devrait susciter un engagement fort.

Le rapport de l'IGEN (septembre 2018, p. 13) se fait le rapporteur de préconisations, formulées par les enseignants, pour une formation continue efficace :

- Une vraie formation pour adultes et professionnels : des formations assurées par des experts et des intervenants confirmés (chercheurs, acteurs culturels...), familiers d'un public adulte l'adulte et susceptibles d'apporter des informations solides et des perspectives nouvelles.
- Des formations régulières et progressives qui font monter en compétences : limitation des formations ponctuelles et priorité aux formations structurées en plusieurs niveaux, progressives, constituées de paliers et de périodes d'expérimentation entre les modules permettant de développer des compétences durables.
- Des formations massées ou filées : formations étalées sur plusieurs jours ou mois, avec un suivi permettant une transformation accompagnée des pratiques pédagogiques.
- Des formations permettant de se retrouver autour d'objectifs partagés : accent sur le collectif et les formations disciplinaires favorisant l'échange et la collaboration entre

enseignants sur des sujets communs. La formation en groupe avec des collègues proches est un aspect particulièrement apprécié.

- Des formations qui les fassent réfléchir sur leurs pratiques : valorisation des formations qui encouragent une analyse réflexive des pratiques pédagogiques, qui aident à adopter une posture critique et constructive envers les méthodes d'enseignement et favorisent l'autonomie professionnelle.

Au cours de cette partie, nous avons vu que, même subie sous sa forme actuelle, les enseignants sont demandeurs de formation continue. Les évolutions souhaitées témoignent de l'importance qu'elle revêt pour leur propre professionnalisation, avec "le principe tacite que l'expertise se construit sur le terrain professionnel et dans la classe et se nourrit de la collaboration au sein des établissements scolaires" (Malet, 2017).

Nous avons également vu que, si la formation continue constitue une réelle préoccupation des pouvoirs publics, le bilan reste néanmoins en demi-teinte. Il est en effet déploré que la "progression quantitative dans l'accès à la formation [...] emprunte cependant des modalités expliquant un impact limité de la formation" (Cneso, 2020).

Cette partie soulève enfin un certain nombre de questions. Derrière ce bilan général, quels sont, de manière concrète, les modèles de formation qui composent le paysage de la formation continue ? Dans quelle mesure les dispositifs associés à ces modèles participent-ils au développement professionnel des enseignants ou, au contraire, ne permettent qu'une évolution limitée de pratiques et contribuent à créer des frustrations, voire de la défiance par rapport aux formateurs ? Si l'objectif de l'institution est de faire progresser la politique de formation, faut-il trouver une réponse dans un modèle type ou interroger davantage les postures et les stratégies des formateurs ?

Notre deuxième partie tentera d'apporter sa contribution à cette réflexion en questionnant les modèles de formation et la dynamique sous-jacente au choix des formateurs.

## II. Différents modèles de formation, des implications diverses pour les stagiaires et des effets variés

### 1) Des "modèles" de formation

Nous traitons dans cette partie de différents modèles de formation que l'on peut rencontrer dans une formation continue d'enseignant. Nous n'aborderons donc pas la formation initiale. Nous nous appuyons principalement sur les travaux d'Aileen Kennedy ("*Understanding*

*continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice*" (2014) qui examine les modèles de DPC ( continuing professional development) dans le contexte américain et pas exclusivement scolaire. Huit modèles, retrouvés dans l'ensemble de la littérature et en lien avec le domaine de la formation continue sont ainsi proposés (voir tableau 1).

Tableau 1 : Proposition de huit modèles de formation (Aileen Kennedy)

Training, transmission (modèle de transmission)	Les modèles de développement professionnel basés sur la transmission sont globalement hérités des pédagogies traditionnelles. De manière globale, les connaissances, les compétences et l'expertise sont transmises directement par des experts ou des formateurs aux apprenants. Ce modèle s'appuie sur une « conception spontanée » de l'apprentissage.
Deficit (modèle basée sur les lacunes)	Le modèle de formation continue basé sur les lacunes est une approche d'enseignement qui se concentre sur l'identification et la remédiation des difficultés ou des faiblesses spécifiques dans les connaissances ou les compétences d'un sujet.
Cascade (modèle en cascade)	Ce modèle de formation continue, fréquemment utilisé dans le domaine de l'ingénierie a été schématisé pour la première fois par Winston W. Royce en 1970. Il comporte cinq phases : exigence (expression des besoins) - analyse - conception - mise en œuvre - validation - mise en activité. Ce modèle a connu plusieurs déclinaisons, notamment le modèle ADDIE, acronyme de analyse - design - développement - implantation - évaluation
Certification (Basé sur la certification)	Le modèle de certification fait référence à un système d'évaluation et de validation des compétences et des connaissances d'un individu dans un domaine d'études ou d'une profession spécifique. Ce modèle permet d'attester qu'une personne a acquis un certain niveau de compétence ou de maîtrise dans un domaine particulier. Ce modèle s'est beaucoup développé avec la pandémie et l'émergence des LMS (learning management system).
Standards-Based (Basé sur les normes)	Ce modèle se concentre sur l'atteinte de certaines normes ou critères prédéfinis dans la pratique professionnelle. Il est souvent utilisé dans des contextes réglementés ou pour répondre à des exigences spécifiques de l'industrie.
Coaching /	Ce modèle met l'accent sur le développement personnel et professionnel à

Mentoring (Coaching / Mentorat)	travers des relations de coaching ou de mentorat, où l'apprentissage est guidé par un professionnel plus expérimenté. On notera cependant que le coaching vise l'autonomie de l'apprenant en lui permettant d'identifier ses obstacles et de développer des plans d'action personnalisés alors que le mentorat, repose davantage sur la notion de l'exemplarité s'illustrant par des conseils ou transferts de connaissance
Community of Practice (communauté de pratique)	Ce modèle repose sur l'apprentissage collaboratif et le partage de connaissances au sein d'une communauté de professionnels ayant des intérêts ou des objectifs communs. Si les variables sont nombreuses, Denis Cristol (2017) souligne que le plus petit commun dénominateur serait que « les communautés d'apprentissage sont des groupes d'apprenants qui partagent formellement ou informellement, en présence ou à distance l'intention d'apprendre ensemble. »
“professional inquiry” (recherche-action)	Ici, les professionnels sont engagés dans un processus cyclique et collectif de réflexion, d'action, d'évaluation et d'amélioration basé sur la recherche active pour résoudre des problèmes pratiques ou améliorer la pratique.
Transformative (idem)	Ce modèle vise un changement fondamental dans la perspective ou l'approche d'un professionnel, souvent en remettant en question et en réévaluant les croyances et les pratiques existantes. La médiation transformative a d'abord été théorisée aux Etats-Unis par Bush Folger.

## 2) Différents modèles et différents “spectres” de formation

Kennedy propose ensuite de regrouper ces différents modèles de formation selon leur visée, ce qu'elle nomme leur “spectre”. Elle obtient ainsi trois catégories qui, selon Gruslin et Poellhuber (2020), forment un “continuum” permettant de situer des stratégies de développement professionnel.

La première catégorie est la visée transmissive, qui regroupe trois modèles de formation et qui se concentre principalement sur l'acquisition de connaissances, d'habiletés et de compétences, sans réelle prise en compte du préexistant et des caractéristiques du sujet. Emmanuel Berdet précise que cette visée est associée à un “modèle linéaire de formation” où l'accent est mis sur “la diffusion d'une formation standardisée” visant à répondre “aux besoins d'apprentissage immédiats”.

À l'autre extrémité du continuum évoqué plus haut, on trouve la visée transformatrice. Elle comporte une facette épistémique (création de nouvelles connaissances) et pragmatique. Elle doit développer la pensée critique et la remise en question afin de permettre, in fine, une transformation des pratiques. Poelhuber et Michelot, relayant les travaux de Roy et al. (2020), mettent en évidence les éléments à considérer dans la conception d'un modèle de formation à visée transformatrice : *“une durée conséquente, la participation collective et la collaboration entre pairs enseignants, le recours à l'apprentissage actif, l'incorporation de rétroactions diverses émanant des étudiants et étudiantes, le fait de susciter une approche réflexive chez les enseignants et enseignantes, l'ancrage des formations pédagogiques dans des sujets et contenus spécifiques disciplinaires, et la cohérence de la formation avec les besoins.”* Toujours selon Kennedy, cette visée englobe les modèles de recherche collaboratives et professionnelles (Collaborative professional inquiry models).

Située entre les deux pôles du continuum se situent les stratégies dont l'objectif est “malléable”, c'est-à-dire qu'elles peuvent être utilisées avec une visée soit transmissive, soit transformatrice (Kennedy, 2014). La visée malléable met l'accent sur la personnalisation et l'adaptation de l'apprentissage pour répondre aux besoins individuels des apprenants. Elle se caractérise par :

- sa personnalisation : prise en compte de la singularité de chacun (ses besoins, ses intérêts et ses styles d'apprentissage). Les activités d'apprentissage se veulent adaptées pour permettre une expérience d'apprentissage personnalisée.
- son adaptabilité : la mise en activité se doit d'être flexible et les concepteurs d'une formation doivent être en mesure d'ajuster leur approche en fonction des besoins des apprenants.
- son souci de contextualisation : les facteurs externes qui peuvent influencer l'apprentissage, tels que la culture, l'environnement social, et les besoins professionnels ou personnels de l'apprenant sont pris en compte.
- un cycle d'amélioration continue : les sujets sont encouragés à s'approprier la dimension temporelle de leur développement professionnel en identifiant ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas et en régulant en conséquence jusqu'à décréter l'atteinte d'un objectif .

Outre le lien entre le modèle d'action de formation continue et la visée de chaque dimension du spectre, Kennedy réfléchit à l'impact que cette association peut avoir sur un sujet. Dans la

partie suivante, nous allons ainsi explorer les effets de ces stratégies de formation sur l'enseignant.

3) Quelle(s) stratégie(s) de formation pour quels effet(s) ?

a) Spectre de modèle de formation et capacité d'autonomie professionnelle et d'action enseignante

Dans le tableau 2 ci-dessous, on note que Kennedy associe aux trois modèles de formation (transmissive, malléable, transformative) des effets différents sur la capacité d'autonomie professionnelle et d'action de l'enseignant (capacity for professional autonomy and teacher agency), capacité qui s'apparente au développement du "pouvoir d'agir" d'un sujet, évoqué par Ricoeur (2005) et Clot (2008). Cette dernière se développe faiblement dans un modèle transmissif, et c'est avec le modèle transformatif que l'impact sera le plus fort.

Tableau 2 : *Spectrum of CPD models (adapted by Kennedy)*

Purpose of Model	Examples of models of CPD which may fit within this category
Transmissive	Training models Deficit models Cascade model
Malleable	Award-bearing models Standards-based models Coaching/mentoring models Community of practice models
Transformative	Collaborative professional inquiry models

Increasing capacity for professional autonomy and teacher agency

↓

b) Diffuseur de gestes professionnels, partage de savoir à enseigner et pour enseigner, approche socio-constructivisme : trois approches de formation (Thierry Piot)

Piot distingue lui aussi trois visées de formation, chacune considérant différemment les notions de compétences et de savoirs dans la profession enseignante et auxquelles il attribue des effets différents (Piot, 2009).

Le premier modèle se veut très pragmatique. En réflexion sur l'évolution à donner au système éducatif, il s'interroge sur "le type même d'éducation que l'on veut promouvoir", sur "le travail et les pratiques des enseignants et in fine le résultat de ce travail et de ces pratiques, mesuré en termes d'apprentissage". De cette logique, émerge alors la question de

l'identification des "gestes professionnels efficaces". Former, revient alors à transmettre à des stagiaires ce qui aura été caractérisé comme étant de bonnes pratiques. L'action du formateur est donc essentiellement centrée sur des techniques enseignantes. De nature behavioriste, nous pouvons considérer que ce modèle se situe dans le spectre transmissif évoqué par Kennedy. Le sujet reçoit des connaissances et des savoirs qu'il est tenu de rendre transposables dans son propre contexte professionnel. Cette approche a largement montré ses limites comme vu précédemment.

Si le second modèle interroge lui aussi les gestes professionnels efficaces, ceux-ci sont considérés selon l'action qu'ils exercent sur autrui. La complexité de la fonction enseignante est ici prise en compte, notamment dans son rapport à l'autre, et "les savoirs professionnels pour enseigner ont pour ambition de devenir progressivement le centre de gravité des métiers d'enseignement, à côté des savoirs à enseigner" (Piot). Dans ce modèle, l'action du formateur peut donc se décliner selon ces deux versants : les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner. L'effet escompté est ici de faciliter la prise en compte, par l'enseignant, "des situations et des interactions complexes, potentiellement ouvertes".

Le troisième modèle place lui aussi au centre de ses préoccupations la professionnalité des enseignants. La différence réside dans les acteurs mobilisés et les moyens pour y parvenir. Dans ce cadre, les pratiques enseignantes sont pensées comme "une construction historico-culturelle où les enseignants eux-mêmes, individuellement ainsi que de manière collective et collaborative, sont co-auteurs de leur professionnalité." (idem) Selon cette perspective vygotskienne, les stagiaires forment un collectif d'acteurs considérés, au même titre que le formateur, comme des experts de terrain. Les savoirs pour enseigner, constituants de la professionnalité, sont donc construits pour les enseignants et par les enseignants. Outre les savoirs sur la pratique et les savoirs de la pratique, l'accent est également mis (de manière indirecte) "sur la transformation identitaire des acteurs". Socio-constructive, cette approche de formation a une visée transformative. De fait, elle est susceptible d'avoir un effet sur l'évolution des pratiques des enseignants.

Si les formations à visée transformative sont celles qui ont le plus d'impacts sur un stagiaire, il devient nécessaire de s'interroger sur ce qui les définit. Nous posons ainsi la question : quels sont les éléments qui permettent de donner à une formation son caractère transformatif ?

#### 4) Activités productives, activités constructives : un critère pour apprécier un dispositif de formation

Anne-Marie Cloet-Sanchez propose un cadre d'analyse des stratégies de formateur, permettant d'anticiper l'amplitude possible de transformation du sujet. Elle propose pour cela de les évaluer au travers des activités productives et des activités constructives qu'elles permettent chez le stagiaire, d'après les travaux de Pierre Rabardel (1995, 2005).

##### a) Activités productives et constructives, de quoi parle-t-on ?

Les activités productives sont centrées sur l'engagement intentionnel d'un sujet vers l'atteinte d'un objectif concret, l'accomplissement d'une tâche spécifique ou encore la production d'un résultat immédiat. Ces activités sont donc des mobilisations pratiques des compétences et connaissances acquises ou récemment partagées. Au cours d'une formation, on peut les retrouver concrètement par des apports d'éléments théoriques de la part du formateur, des exercices d'application ou des phases d'entraînement à l'emploi de "bons" gestes professionnels. Rabardel précise que "les activités productives s'inscrivent dans les horizons temporels (du très court terme au moyen terme) de telle ou telle action ou ensemble d'actions, correspondant à une mission (donnée, prescrite ou attendue du travailleur) ou à un projet du sujet" (Rabardel, 2005)

Dans ce type d'activités, le formateur mène une double médiation : une médiation épistémique, en lien avec la transmission d'un savoir, et une médiation pragmatique qui s'attache à ancrer les activités dans des situations du métier.

Les activités constructives visent à engager le sujet "dans des activités d'élaboration de ressources internes et externes (instruments, compétences, conceptualisation, systèmes de valeurs...)" (Rabardel, idem). L'intention n'est pas d'apporter des réponses immédiates ou d'outiller le stagiaire en pratiques "prêtes à l'emploi", mais d'accroître, de maintenir, de reconfigurer les "ressources du sujet pour l'activité productive à venir" (idem). Ainsi, si les activités productives cherchent à transformer le réel, les activités constructives visent à "transformer en transformant le réel" (Rabardel et Samurçay, 2004). On retrouve ici les caractéristiques, proposées par Kennedy, de l'enseignant "autonome dans sa capacité d'autonomie professionnelle et d'action enseignante". Les activités constructives s'inscrivent dans une dynamique temporelle différente de celle des activités productives puisqu'elles s'inscrivent dans "des zones temporelles caractéristiques du développement du sujet et de ses ressources (moyen et long terme)" (idem).

Les activités constructives impliquent d'autres types de médiation de la part du formateur. Il peut ainsi proposer une forme de médiation réflexive, individuelle ou collective sur un élément, ou une médiation interpersonnelle, favorisant une co-construction entre pairs d'un projet commun.

Ne permettant pas le même niveau de développement du stagiaire, on peut alors se demander si ces activités sont à hiérarchiser ou même, si les activités productives ne sont pas à écarter.

b) Des activités complémentaires, indissociables pour des médiations multiples

En s'appuyant elle aussi sur Rabardel (et nous le verrons plus tard sur Vigotsky) Anne-Marie Cloet-Sanchez (2022) précise bien qu'il n'y aura de développement du pouvoir d'agir de l'enseignant stagiaire que "si des activités constructives ont lieu". Elle précise les formes de médiations nécessaire :

*1. concernant l'objet de l'activité, avec une double dimension épistémique et pragmatique, pour que le sujet fasse connaissance, ou ait une meilleure connaissance de l'objet et se l'approprie ; 2. réflexives : pour que le sujet se transforme, au niveau de ses schèmes par et pour lui-même ; 3. interpersonnelles : pour que le sujet se transforme, au niveau de ses schèmes par et pour autrui.*

On comprend ici que si les quatre types de médiations sont nécessaires, les deux types d'activités (productives et constructives) sont indissociables. Toute activité de travail doit donc être dans deux dimensions : "l'activité productive finalisée par le traitement des situations professionnelles, objectifs, moyens, mise en place des règles du métier, efficacité et l'activité constructive finalisée par le développement des compétences propres du professionnel, grâce à une analyse réflexive" (Altet, 2023). Un formateur ne peut donner une visée transformative à son action en n'offrant qu'un seul type d'activité :

*Lorsqu'elles participent d'un motif de transformation de l'autre, les pratiques du formateur pair constituent un obstacle à la mise en capacité de faire des stagiaires. En effet, au-delà d'une satisfaction en sortie de formation, elles ne donnent que peu de possibilités d'évolution pérenne des pratiques enseignantes. La centration Contenu des pratiques, qui découle alors de ce motif, conduit le formateur-pair à enseigner à ses collègues, comme à des élèves, en leur donnant un cours, à partir d'apports théoriques amenés par des dispositifs prétextes. Sans formes de médiation réflexives et interpersonnelles réelles, ces pratiques peuvent apporter de la satisfaction aux stagiaires mais plus difficilement des possibilités de transformer leurs représentations en profondeur. (Cloet-Sanchez, 2022)*

Un formateur agent de transformation proposera donc des activités productives et constructives :

*Lorsque les pratiques du formateur sont centrées Métier, dans la visée d'augmenter la capacité de faire des stagiaires et leur pouvoir d'agir, elles constituent un levier à cette mise en capacité de faire des stagiaires. Le formateur-pair met en œuvre des pratiques de développement recherchant et autorisant les mises en débat. Il tient compte de la complexité et de la systémie du métier d'enseignant. Les quatre formes de médiation sont présentes dans les dispositifs qu'il propose.*

Cette dernière approche est la plus susceptible de permettre aux stagiaires de se transformer en modifiant ce qu'il y a de plus fondamental : leurs représentations. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point.

### c) Illustration dans l'analyse d'un dispositif

Il semble que le dispositif de développement professionnel du Lesson Study, réputé pour son pouvoir de transformation des pratiques des enseignants, illustre bien cette dynamique entre des types d'activité et de médiations. Nous oserons même aller plus loin en affirmant que son efficacité tient justement à cette dynamique. Un facilitateur ou un coach accompagnant ce dispositif s'appuiera sur l'expérience et sur le vécu du métier et sera à la fois le garant de médiations pragmatiques et épistémiques à travers les activités productives (en étant un acteur dans des choix relatifs à la mise en œuvre et en apportant à bon escient des savoirs théoriques s'articulant avec la pratique) et de médiations réflexives et interpersonnelles lors des activités constructives (en favorisant la réflexivité individuelle et collective suite à une séance menée et en œuvrant à la co-construction des séances à venir). Cette interaction entre activités productives et constructives, facilitée par des médiations diversifiées, est au cœur de l'efficacité transformationnelle du Lesson Study dans les pratiques enseignantes.

Considérer les stratégies d'un formateur au prisme de la présence deux types d'activités décrites (productives et constructives), constitue donc un moyen de présager du caractère transformatif de son action sur un stagiaire. Les questions que l'on peut alors se poser sont les suivantes : alors que le terrain et les différents rapports confirment l'efficacité de cette approche, comment expliquer la prévalence des actions "descendantes", majoritairement pragmatiques et épistémiques et qui s'appuient peu sur les questions et les réalités des sujets ? Pour un formateur, qu'est-ce qui peut constituer, en premier lieu, un obstacle à l'adoption d'un modèle de formation transformative ? L'adoption d'une posture "d'enseignant" ou

d'agent du changement relève-t-elle d'une part d'implicite ? Quel est, au-delà du déclaratif, le fondement qui semble induire la posture et les stratégies des formateurs ?

Nous tenterons de répondre à ces questions dans la troisième partie qui traitera de la prévalence des représentations du formateur sur sa posture et ses stratégies.

### III. Représentations et activités du formateur... Quels liens ?

La partie précédente aura permis de définir une stratégie de formateur (basée sur des activités productives et constructives) susceptible de permettre des évolutions de pratiques chez les stagiaires. Elle aura également posé la question des différents éléments, facteurs, données susceptibles de conduire un formateur sur le versant béhavioriste ou constructiviste. Cette troisième partie tentera d'apporter des éléments de réponse en utilisant le fait que les stratégies et les postures sont "des traductions en acte des représentations mentales et sociales" (Lameul 2006).

#### 1) Les représentations : de quoi parle-t-on ?

Il convient de circonscrire le cadre d'emploi de ce terme dans notre travail. En effet, ce mot est polysémique, supporte des synonymes nombreux et s'emploie dans des domaines variés avec, pour chacun d'eux, une signification différente.

##### a) Un terme polysémique

Le dictionnaire Larousse illustre bien cette richesse polysémique puisqu'il ne propose pas moins de douze définitions. Certaines sont assez éloignées de notre propos lorsqu'on évoque l'"action de donner un spectacle devant un public, en particulier au théâtre (ou ce spectacle lui-même)" ,l'"activité de quelqu'un qui représente une entreprise commerciale dans un secteur déterminé" ou encore l'"action de représenter quelqu'un, une collectivité ; la (les) personne(s) qui en sont chargées". La langue, écrite et parlée, et les représentations graphiques (une figure, un symbole, un graphique...) constituent également une forme de représentation par leur capacité à rendre sensible quelque chose, à représenter un phénomène ou une idée.

### b) Des points communs fondamentaux

Au-delà des différences de sens, dont nous ne présenterons pas ici l'exhaustivité, il paraît intéressant de tenter de voir ce qui les relie et relever quelques points communs fondamentaux. En premier lieu, la représentation implique le plus souvent une forme de médiation entre un objet, une idée, ou un phénomène et sa perception ou son interprétation par un sujet. De plus, elle est souvent liée à la construction d'une réalité symbolique. Enfin, elle établit une relation entre la réalité (qu'elle soit concrète ou abstraite) et sa conceptualisation ou sa matérialisation. Rogalski (2013) précise qu'un invariant central dans "son usage est le fait que la représentation « tient lieu de »... (« stand for »). En d'autres termes, rattachée à ce dont "elle tient lieu", la représentation a donc un référent. À ce titre, des termes comme connaissance, modèle, conception ou encore idée sont suffisamment proches dans leur signification pour être directement associés à notre mot cible. Janine Rogalski ajoute que l'interprétation d'un référent peut revêtir un caractère interne (des états mentaux ou des modèles cognitifs) et ou externe lorsqu'elle se manifeste à travers des formats perceptifs divers (maquettes, logiciels, schémas...).

### c) Une notion présente dans de nombreux champs disciplinaires

De très nombreux champs disciplinaires, la notion de représentation occupe une place importante, avec des significations diverses. En philosophie, les représentations sont souvent considérées comme les façons dont l'esprit perçoit, conceptualise et interprète la réalité, les objets et les idées, soulevant des questions sur la relation entre la pensée et le monde extérieur. Dans les arts, elle fait référence à la manière dont les réalités, les idées ou les émotions sont exprimées à travers diverses formes artistiques. En didactique, elle englobe deux aspects essentiels : d'une part, la manière dont les concepts, les informations et les idées sont présentés et structurés pour faciliter l'apprentissage et la compréhension chez les apprenants et d'autre part, les représentations initiales des apprenants, à savoir leurs conceptions préexistantes et souvent intuitives.

En sociologie, la notion de représentations est centrale et a connu une évolution significative à travers les contributions de Durkheim (1858-1917), Moscovici (1925-2014), Jodelet, et Abric. Émile Durkheim a posé les premières bases en traitant les représentations collectives comme des faits sociaux qui vont influencer les manières de penser et d'agir des individus au sein de la société. Serge Moscovici a ensuite formalisé ce concept en le définissant comme un système de connaissances partagées, essentiel pour la compréhension et la communication

sociales. Il a également souligné son caractère dynamique et évolutif. Denise Jodelet a enrichi cette théorie en explorant comment ces représentations s'incorporent dans le quotidien, affectant la perception des individus sur le monde et les groupes sociaux. Enfin, Jean-Claude Abric a approfondi la compréhension structurelle des représentations sociales, en distinguant un noyau central stable de croyances fondamentales et un système périphérique adaptable, permettant aux représentations de rester résilientes face aux changements tout en intégrant de nouvelles informations.

Le concept de représentation est également fondamental dans le champ de la psychologie. Selon Rogalski, "Avec le reflux du behaviorisme, la notion de représentation est [même] omniprésente dans pratiquement tous les champs de la psychologie".

d) La représentation dans le champ psychologique, des significations là-aussi multiples

Dans son article "Représentation et activité : deux concepts étroitement associés" (2007), Gérard Vergnaud précise lui-aussi que "la représentation est aujourd'hui le concept le plus central de la psychologie". Selon l'auteur, trois significations sont les plus adoptées.

La première, "le flux de la conscience" décrit la représentation comme un phénomène psychologique manifeste dans notre flux constant de sensations et d'images, tant dans l'état d'éveil que dans le rêve. La représentation fonctionne donc de façon irrépessible et spontanée. Ce flux inclut des perceptions visuelles, auditives, kinesthésiques et d'autres types, ainsi que la conscience de nos propres gestes et paroles, même lorsqu'ils sont seulement pensés.

Une seconde signification, déjà évoquée succinctement dans la première partie, concerne les signes et les symboles. Elle souligne le rôle fondamental du langage et des symboles dans la représentation et le processus de pensée. Comme les chiffres en mathématiques ou la notation en musique, ils ne sont pas les concepts eux-mêmes mais sont des vecteurs indispensables à la conceptualisation dans ces disciplines.

Une troisième signification mise en avant par Vergnaud est celle du système de concepts, qui structure notre perception et notre représentation pour guider nos actions de manière pertinente. Cette approche "repose sur la thèse que la représentation, y compris la perception, est structurée par des concepts" (Vergnaud 2007). L'auteur précise que "le mot "concept" est pris ici dans un sens large, puisqu'il désigne des constituants de nature diverse, qui peuvent

rester totalement implicites, alors que le mot “concept” est normalement réservé à des objets de pensée explicites, aussi bien définis que possible.”

À ces trois définitions, Vergnaud en propose une quatrième qu’il nomme “la représentation comme ensemble de schèmes”. Cette dernière nous servira de postulat pour expliquer le lien entre les représentations du formateur et les stratégies qu’il sera ensuite susceptible de mettre en place lors de ses formations.

## 2) La représentation dans le domaine de la psychologie : l’apport de Vergnaud

### a) Représentation et activités fonctionnelles

Tout comme Jacques Leplat (1985), Vergnaud met en avant l’activité fonctionnelle de la représentation. Cette dernière n’a donc pas vocation à un simple accompagnement de l’action d’un sujet, mais elle va l’orienter et éventuellement évoluer en fonction d’une procédure de rétroaction, ce qui fait dire à Vergnaud “qu’au début, n’est pas le verbe, encore moins la théorie; au début est l’action [... car] c’est par l’action que commence la pensée” . La représentation est donc définie comme “la formation en pensée d’objets, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relations fonctionnelles de ces objets entre eux et avec l’action” (2011).

Le chercheur postule que c’est la représentation et ses concepts organisateurs qui contribuent à la construction, l’organisation et la conduite de l’activité “tout en étant elle-même le produit de l’action” (2007). Il ajoute que c’est “dans les schèmes qu’il faut chercher la première expression des concepts organisateurs de l’activité”.

### b) Définition du concept de schème

L’idée de schème, introduite par Kant, est présente dans la théorie piagétienne (1974) où elle est déjà évoquée comme un constituant de l’organisation interne de l’action. Pastré nous explique que l’apport spécifique de Vergnaud est d’avoir d’abord généralisé “l’usage de concept de schème à toutes les situations où l’action d’un sujet est organisée, avec régularité et souplesse”(2019). Ce dernier les définit comme “une organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée”.

Pour illustrer cette notion, Vergnaud nous propose d’observer les gestes d’un sauteur à la perche. Placé sur sa marque de départ de sa course d’élan, il guette les fanions destinés à lui indiquer la force du vent. Il s’élance ensuite dans une foulée cadencée et progressive pour planter sa perche et la plier suffisamment pour être expulsé dans les airs. Dans une

coordination parfaite, il s'élève verticalement, effectue une rotation tout en se redressant afin de passer la barre sans la toucher, avant de retomber sur le tapis. L'organisation de son action dans son ensemble constitue un schème.

Dans cet exemple, la manière qu'a l'athlète de gérer son action est bien une "**organisation invariante**", ce qui signifie que son schème est une structure stable et constante dans sa manière d'organiser sa conduite. Cette mise en œuvre s'opère dans "**une classe de situation donnée**", sauter haut dans notre cas, mais il pourrait aussi s'agir d'ensemble de contextes similaires où le schème peut être appliqué efficacement.

Il est important de préciser que l'adjectif "invariant" concerne l'organisation et non la conduite ou l'activité. En cela, le schème ne peut pas être considéré comme un stéréotype. Il en est même l'inverse car il doit permettre "l'adaptation de l'activité et de la conduite aux valeurs différentes prises par les variables de situation".

Vergnaud explique que le schème est une totalité dynamique fonctionnelle. **Totalité** car il est une unité complète en soi, englobant tous les éléments nécessaires pour une action ou une pensée spécifique. Il n'est pas juste une partie d'un processus, mais un ensemble complet (dans notre exemple, le fait de franchir une barre). **Dynamique** car il n'est pas statique et doit s'adapter selon la situation (gestion d'inférences pour optimiser le mouvement de l'athlète). **Fonctionnelle** enfin car ce schème est orienté vers la réalisation d'un objectif (franchir une barre).

#### c) Les composantes du schème et son caractère dynamique

Pastré ajoute enfin que l'apport principal de Vergnaud a été de proposer une segmentation du schème en quatre composantes indispensables, dépassant la perception unitaire, indivisible qu'en avait Piaget :

- les buts et sous-buts répondent à un objectif, une orientation de l'action (« *pour faire quoi ?* »).
- les règles d'action qui sont des procédures permettant la prise d'informations et de décisions, contrôle.
- les invariants opératoires que sont les théorèmes en acte et les concepts en acte. Nous utiliserons plus volontiers les termes, utilisés par Pastré de savoirs pragmatiques (basé sur l'expérience, nous savons comment faire) et de savoirs pragmatifiés (un savoir appris qui a été partiellement modifié par un processus d'adaptation). Ce sont globalement les savoirs dont dispose un sujet. Ces invariants,

bien que basés sur des référents plus concrets, sont conceptuels et sont donc à placer au niveau des représentations.

- les inférences en situations qui relèvent des choix de stratégies et postures, (“comment faire”).

Afin de définir ces catégories et d’appréhender la représentation comme un “ensemble hiérarchisé de processus dynamiques” (Vergnaud 2011), nous proposons de décrire leur articulation (cf figure 1). Face à une tâche à effectuer, nos représentations et nos concepts organisateurs nous amènent à mobiliser un schème d’action en situation sur les quatre composantes précédemment citées. L’orientation (les buts) de la tâche à effectuer va d’abord solliciter “les savoirs à disposition”, c’est-à-dire les invariants opératoires. Deviennent alors nécessaires les inférences en situation qui permettent de s’interroger sur le “comment faire ?”. Cette question doit enclencher des postures et des stratégies qui vont s’incarner à travers des procédures et des règles d’action (cf schéma ci-dessous).

Pour Vergnaud, c’est cette organisation conceptuelle de l’action qui est le fond “de l’action” (1996). S’inscrivant dans le cadre de la didactique professionnelle, ses recherches démontrent que “les entités schèmes-situations et des concepts organisateurs [...] sous-tendent l’activité” (Cloet-Sanchez, 2023) et que les stratégies et les postures d’un sujet sont “des traductions en acte de ses représentations mentales et sociales” (Lameul 2016).

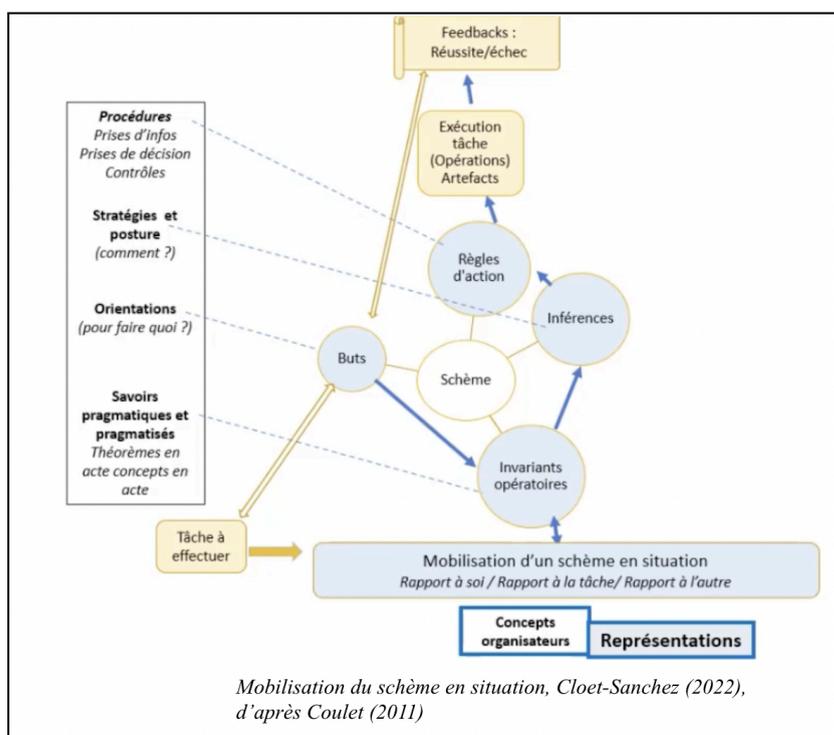


Figure 1: Mobilisation du schème en situation, Cloet-Sanchez (2022), d’après Coulet (2011)

Nous allons à présent recentrer notre sujet sur les formateurs. Nous allons voir comment, concrètement, des représentations différentes conduisent les formateurs vers des stratégies différentes. En faisant du lien avec la partie sur les types d'activités (partie deux), nous verrons ensuite à quelles conditions un sujet (formateur, stagiaire, élève...) peut être amené à se développer et à faire évoluer ses représentations.

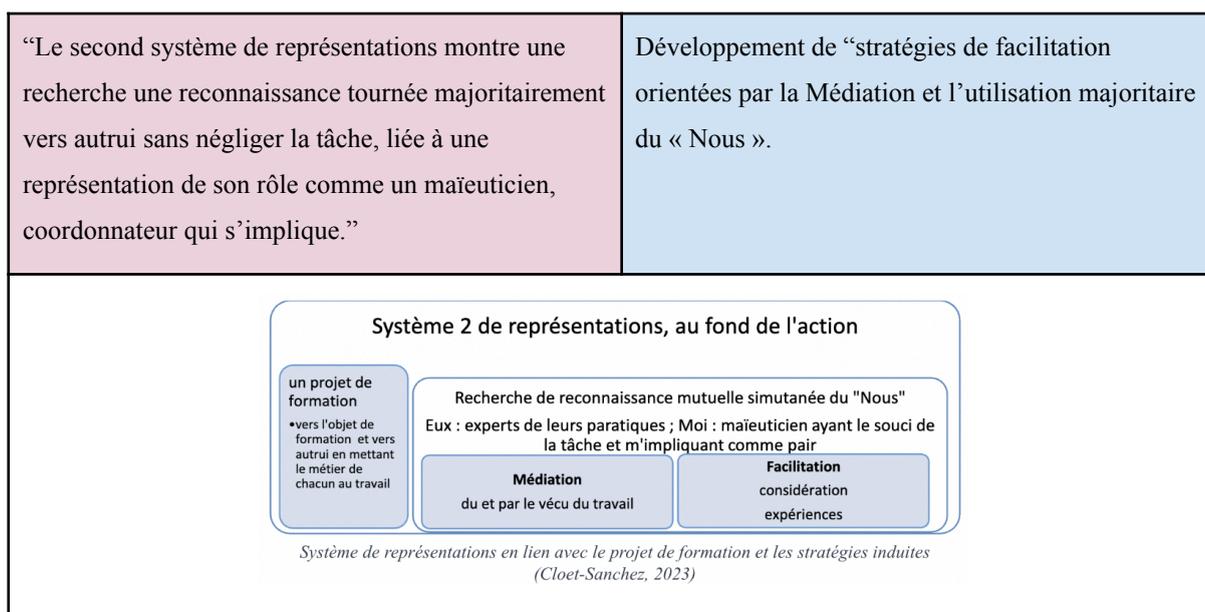
### 3) Représentations et stratégies des formateurs

Dans cette partie, nous nous appuyerons largement sur la thèse d'Anne-Marie Cloet-Sanchez dans laquelle elle questionne les pratiques du "formateur-pair" (Cloet-Sanchez 2022). Afin de dépasser les simples intentions déclaratives et offrir une plongée dans le fond de l'action (Vergnaud 1996), elle a mis au point une grille d'analyse de pratique, construite sur des apports philosophiques et de sciences de la gestion et qui concerne " la recherche de reconnaissance, dans ce métier de service adressé à autrui et les démarches de la reconnaissance au travail" (Cloet-sanchez 2023). "Appliquées sur des composantes identifiées des schèmes" (idem), ces grilles font émerger deux systèmes de représentations conceptuels qui aboutissent à "des traitements antinomiques de la différence" (idem) et s'incarnent en des postures et des stratégies spécifiques.

Le tableau 3 rapporte les résultats d'analyse de pratiques de deux formateurs.

*Tableau 3 : mise en lien des types de représentations du formateur avec le type de démarches, de stratégies et de procédures mis en oeuvre*

type de représentations	type de démarches, stratégies et procédures
<p>"Le premier système de représentations montre une recherche une reconnaissance réciproque dissymétrique, tournée majoritairement vers la tâche et lui- même, portée par une représentation de son rôle comme un sachant-aidant. Il se traduit par l'utilisation majoritaire du "Eux et Moi". Nous relevons ici une prévalence du souci de la tâche sur celui d'autrui."</p>	<p>Mise en place de stratégies relevant de fort pilotage behavioriste.</p> <p>Ce système "exacerbe une représentation des stagiaires-collègues comme des élèves et induit une posture d'enseignant envers « eux »."</p>
<div style="text-align: center;"> <p><b>Système 1 de représentations, au fond de l'action</b></p> <p><i>Système de représentations en lien avec le projet de formation et les stratégies induites (Cloet-Sanchez, 2023)</i></p> </div>	



#### 4) Comment faire évoluer les représentations ?

Les travaux du sociologue Jean-Claude Abric, cités page 16, et sa référence à un “noyau central” renvoient à l’idée que faire évoluer des représentations est difficile et que si des changements sont possibles, ils ne sont le plus souvent réalisés qu’à la marge, dans un souci d’adaptation à son environnement. Le domaine de la psychologie s’accorde sur la difficulté à faire évoluer des représentations mais il se distingue par son questionnement sur les moyens pour opérer des modifications, non plus à la marge, mais “dans le fond de l’action”.

Suite à la mobilisation d’un schème dans une classe de situation, un sujet sera dans le contrôle de l’exécution de la tâche. S’ensuit une rétroaction sur la réussite ou l’échec de l’action menée. Si ce feedback est positif, les représentations sont confortées pour cette classe de situation. En revanche, le constat d’un échec engage un système correcteur en opérant des régulations.

Ces régulations peuvent porter sur les procédures et les règles d’action (flèches bleues sur le schéma ci-dessous) : peut-être qu’une information a mal été prise ou qu’une action a été mal contrôlée ? Dans ce cas, les représentations ne changent pas et une situation identique verra la mobilisation des mêmes schèmes. Les actions de régulations peuvent également viser les invariants opératoires. Les savoirs sur lequel le sujet va s’appuyer vont évoluer mais, comme précédemment, cela n’impliquera pas de transformation des schèmes. Dans le cadre d’une formation, nous l’avons vu (II 4) ), ce type de régulations est le fruit des activités productives, c’est-à-dire des applications pratiques, des compétences et connaissances acquises ou récemment partagées. En centrant son action sur la transmission de bonnes pratiques, le

formateur permet à un stagiaire d’agir seulement sur ses règles d’action et éventuellement sur ses invariants opératoires (savoirs pragmatiques et pragmatisés). Devant une tâche ou des perturbations inédites, le praticien n’aura en revanche pas les ressources, les schèmes adaptés. Le formateur n’aura pas été un agent du changement.

Toujours dans le cas d’un feedback négatif, les régulations peuvent aussi provoquer un élargissement des représentations (flèche orange sur le schéma ci-dessous). Cette action sur les concepts organisateurs va mobiliser un autre schème en situation, occasionnant de la transformation et du développement. Nous décrivons ici la dynamique du spectre transformatif d’un modèle de formation, évoqué précédemment (II 3) et permis par des activités constructives (II 4) dont le terrain est le fond de l’action. Par une médiation réflexive et (ou) interpersonnelle, et en ciblant la dynamique de métier et l’action, le formateur doit ancrer son action dans le réel, l’adosser aux expériences de travail des stagiaires (et non l’inverse). Il pourra le faire par des visites croisées ou des temps d’observation. À défaut que cela ne soit possible, la vidéo, les jeux de rôle et les mises en situation, les questionnements et les échanges de pratiques ou encore les entretiens d’explicitations offriront cette opportunité de métacognition sur les concepts mis en œuvre dans l’action.

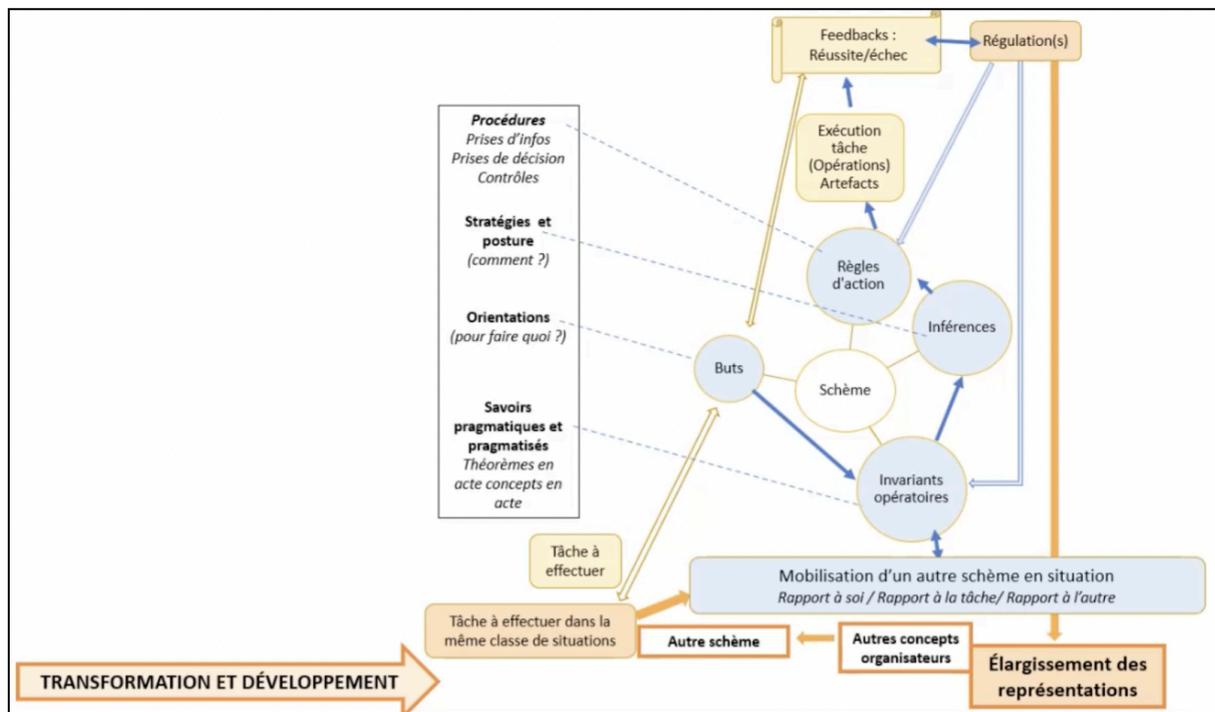


Figure 2 : Mobilisation du schème en situation et régulations, Cloet Sanchez (2022), d’après Coulet (2011)

Cette question de l'évolution des représentations concerne tous les cadres d'apprentissages et de développement. Le formateur est ici doublement concerné : de par sa fonction, il doit permettre à des enseignants, sujets "capables" (Ricoeur, repris par Rabardel), de faire évoluer les concepts organisateurs de leurs actions d'enseignement. Cependant, la majorité des formateurs ne semblent pas en mesure de permettre les genèses instrumentales (Rabardel 2005) des stagiaires, ce que confirment les différents rapports sur la formation continue. Dans un travail de recherche (2008), Marguerite Altet dit avoir été frappée "par l'abondance de règles, de prescriptions données sur le métier d'enseignant, et les différentes façons de les présenter : elles sont, soit données, imposées, recommandées ou suggérées aux débutants, soit plus ou moins négociées par les formateurs pendant la formation". Les formateurs ne pourront se positionner comme des agents du changement qu'à condition que leurs représentations leur permettent d'adopter des stratégies basées sur le vécu du travail des stagiaires et non sur un contenu à faire passer. Faire évoluer les schèmes en situation des formateurs nécessite une approche qui s'inscrit dans le fond de l'action et qui permet un questionnement et une adaptation de ses représentations.

C'est justement l'objectif de la communauté de formateurs, menée par Anne-Marie Cloet-Sanchez. Nous pouvons alors nous demander en quoi la conception de cette formation peut-elle prétendre faire évoluer les représentations des stagiaires.

#### IV. Question(s) de recherche et hypothèse(s)

La conception même de cette formation doit permettre un changement de représentation des formateurs, de manière à ce qu'ils deviennent auteurs de leur propre transformation, capables de proposer des évolutions des représentations à leurs propres stagiaires. On note donc que la première étape de ce processus est cruciale et peut, potentiellement, compromettre gravement la deuxième.

La question sera donc ainsi posée : Comment l'évolution des représentations des participants s'est-elle traduite, ou pas, en termes de postures de formateur et de stratégies de formations et quels sont les éléments qui ont constitué des leviers ou d'éventuels obstacles ?

Nous faisons l'hypothèse que le scénario proposé par la formatrice, basé notamment sur des médiations réflexives et interpersonnelles, va occasionner un questionnement important de ses

propres pratiques par le stagiaire. Nous supposons ainsi que ce dernier les fera évoluer en permettant, à l'avenir, davantage d'activités productives et constructives à ses collègues-pairs. Nous envisageons, en outre, que cette évolution pourra être jugée déstabilisante et insécurisante, notamment au regard de sa crédibilité et de sa légitimité par rapport à sa fonction de formateur.

Nous avançons enfin que l'environnement organisationnel inscrivant les formations dans un plan de formation précis, voire préconisant, pourra être perçu comme un obstacle à la mise en place d'activités constructives de la part des stagiaires formateurs.

## **Partie 2 - Méthodologie : recueil, traitement et analyse des données**

Dans cette seconde partie, nous avons opté pour une méthodologie à visée compréhensive permise par les études de cas. Pour définir la population étudiée, nous nous servons des données qualitatives recueillies sur la participation des stagiaires et des deux questionnaires. Une fois la population filtrée, notre étude de cas portera sur les données du questionnaire bilan. Aussi, nous commencerons par présenter la communauté et notre travail autour de la participation des sujets. Dans un second temps, nous proposerons une présentation de nos deux questionnaires (Q1 et Q2) envoyés respectivement au début et à la fin de la communauté. Enfin, nous terminerons par la description d'un questionnaire bilan (QB), proposé par la formatrice et dont nous avons décidé de nous emparer. Pour chacun de ces trois supports, nous identifierons la population concernée, les méthodes de recueil et de traitement de données employées. Le troisième point fera également l'objet d'une analyse des données.

### **I. Autour de la participation à la communauté**

#### **1) La "communauté" : place dans le dispositif de développement professionnel (DP) et précision sur le terme employé**

Présent dans trente-sept pays et regroupant cent-huit établissements, le pôle de développement professionnel de la Mlf est composé de plusieurs types d'acteurs : conseillers pédagogiques réseaux (Amérique, Espagne, Maroc et Afrique de l'Ouest), référents établissements et deux centres de développement professionnel (CDP de Rabat et d'Abidjan). Au-delà de cette disparité de protagonistes et de contextes, une certaine cohérence dans l'action de développement au sein du réseau est recherchée. Elle doit en effet participer à la construction d'une identité de la structure Mlf au sein de l'enseignement français à l'étranger (EFE). Une

plateforme de formation en distanciel, baptisée le forum pédagogique et hébergée par Syfadis (un éditeur de logiciel) a alors été mise à disposition du personnel de la Mlf. Initiée par Julie Higounet (responsable “pôle DP” jusqu’en 2022), elle a d’abord été déployée dans le réseau Amérique avant d’être étendue, l’année suivante, à l’ensemble du réseau monde. Elle est alimentée par les conseillers pédagogiques et propose, tout au long de l’année scolaire, différents types de formations en ligne à vivre de manière synchrone et asynchrone :

- des parcours de formation : ils concernent des thématiques diverses (l’enseignement explicite, la rétroaction, la scénarisation pédagogique...), étalés sur trois semaines avec une alternance de temps collectifs en synchrone (visio) et individuels en asynchrone (capsules avec des activités d’intersession à réaliser)
- des parcours auto-portés : sur des thématiques diverses (évaluation, stratégies de lecture et d’écriture), capsules regroupant des activités et des ressources à faire entièrement en autonomie.
- un garage pédagogique : chaque mercredi, pendant deux heures, des conseillers pédagogiques sont disponibles pour répondre à des questions de collègues.
- des semaines thématiques : sur des thématiques récurrentes (l’éco-citoyenneté, le cerveau...) ou exceptionnelles (mathématiques).
- des communautés : sur des thématiques diverses (par cycle d’apprentissage, discipline, accessibilité des apprentissages, l’IA...) et animé par un ou plusieurs porteurs de communauté, à partir d’un thème proposé et dont s’emparent les membres de la communauté, avec échanges de pratique et d’expériences.

En observant les différents modes de fonctionnement de la dernière modalité proposée, on pourrait questionner l’emploi du terme de “communauté” pour la définir, notamment au regard du mode de fonctionnement qu’il suggère (Crisol, 2017 ; Berry, 2008). Nous n’entamerons pas ici cette réflexion et nous contenterons de reprendre la terminologie proposée par les concepteurs.

La communauté de formateurs s’inscrit donc dans ce format. Elle est animée par Anne-Marie Cloet-Sanchez, Docteure en sciences de l’éducation et de la formation et s’intitule “Explorer sa/la posture de formateur d’enseignants”. Elle devait initialement s’étaler sur 5 séances réparties entre le 16 novembre et le 15 mars 2024 avant l’ajout d’une séance bilan, proposée le 18 avril. À la différence des autres communautés, Anne-Marie Cloet-Sanchez n’a pas

souhaité que les enregistrements des sessions soient accessibles sur la plateforme Syfadis. La raison en est une volonté de rendre l'espace de parole suffisamment sécurisé pour que toutes les personnes puissent s'exprimer librement sans crainte que leurs propos soient jugés et ressortis de leur contexte, puisque tous les inscrits ont accès à la plateforme, qu'ils participent ou non.

## 2) Présentation de la population totale

Autre différence avec les autres communautés, celle-ci n'est pas "ouverte", ce qui veut dire que tous les membres du réseau n'ont pas eu la possibilité d'y participer. Le risque perçu était qu'un trop grand nombre d'inscrits puisse rendre les activités de groupes difficiles. De plus, l'objectif des coordinateurs pédagogiques de la Mlf était de créer un espace de discussion et d'échanges regroupant des personnes déjà impliquées dans des actions de formation. Dans ce cadre, tous les chefs d'établissements ont reçu un mail de la part de la tête de réseau leur demandant de leur communiquer le nom des collègues engagés, ou susceptibles de l'être, dans des actions de formation au sein de leur structure. La liste ainsi constituée regroupait, outre des conseillers pédagogiques et des référents, des enseignants ayant validé des master professionnels d'ingénierie pédagogique ou d'enseignement à l'étranger. Une invitation a ensuite été envoyée à cette liste de 148 personnes pour leur proposer de s'inscrire sur le site du forum pédagogique. La formatrice avait proposé une présentation de la formation, consultable en annexe 1. Se sont effectivement inscrites 94 personnes, soit 63% de groupe initialement prévu.

Le tableau principal, consultable en annexe 2, nous permet de voir que sur ces 94 inscrits, 66 ont participé à au moins une session (soit  $\approx 70\%$ ). Chaque participant a vécu, en moyenne, 2,4 sessions sur les 6 proposées. Les écarts sont cependant réels puisque 32,3 % des participants n'ont participé qu'à une seule session, et que 6 % (soit 4 personnes) ont suivi l'ensemble des 6 sessions. On peut noter que sur les 21 personnes à n'avoir participé qu'une fois, cette session a été la première de la série pour 13 d'entre eux (soit 62%). De plus, sur les 15 personnes qui ont participé à 3 sessions, 74% (soit 11 sujets) se sont arrêtées après avoir suivi consécutivement les trois premières. Sur les vingt-sept participants à S4, 75 % ont fait au moins deux sessions sur les trois restantes (cf tableau annexe 3). On peut donc relever trois moments clés relatifs à l'investissement dans la communauté : la première session et la troisième qui ont vu un nombre conséquent d'abandons; la quatrième qui, à l'inverse, marque un engagement fort jusqu'à la fin de la communauté.

### 3) Méthode et recueil de données

Au cours des différentes sessions, notre positionnement a été une posture de retrait afin de ne pas agir sur la nature des échanges et conserver une position neutre. Le recueil de données a concerné différentes focales. La première s'est orientée vers le contenu et le déroulement de la communauté : quelles ont été les étapes ? Quels points ont été abordés ? Quels éléments théoriques apportés ? Quels ont été les choix des dispositifs mis en place par la formatrice (utilisation du chat, travail collaboratifs sur google doc, temps de métacognition...)? Quelle(s) évolution(s) et virage(s) dans le fonctionnement... ?

Tous ces éléments ont été consignés dans un document de suivi de communauté. Il n'a bien sûr pas été partagé avec les membres. En annexe 4, nous vous proposons d'en consulter l'extrait concernant la session 2. Avant d'être décrite, elle est résumée et repositionnée dans sa dynamique. Chaque présentation est conclue par les apports théoriques les plus importants abordés.

Notre intention, en aucun cas, n'aura été de questionner la nature des choix de l'animatrice. Cela n'est pas notre propos et nous n'avons pas la légitimité pour le faire. Il nous a semblé en revanche fondamental de les appréhender dans la mesure où ils allaient forcément impacter les participants. Afin de mieux cerner leurs évolutions, il semblait indispensable de pouvoir les positionner dans le cadre dynamique de l'enchaînement des sessions. Nous voulions ainsi être en mesure de pouvoir associer une intervention, une question ou encore une émotion d'un stagiaire avec un instant devenu identifiable, car étape d'un processus décrit. Outre un résumé général, une synthèse était donc réalisée après chaque session.

La seconde focale était orientée vers les participants. Pour percevoir une évolution, nous devions être en mesure de collecter un maximum d'éléments sur chaque stagiaire (en se limitant bien évidemment au cadre de cette communauté). Il faut également reconnaître que dès le départ nous avons eu une appréhension sur les données que nous pourrions effectivement collecter et traiter et qu'il nous a semblé plus prudent d'en recueillir un maximum, quitte à ne pas en utiliser certaines par la suite. Des données ont été recueillies sur deux temps distincts : celui de la session et celui de l'intersession. Pour ce premier temps et en nous appuyant sur le traitement des enregistrements, différents points ont été observés : pour chaque participant, nous avons tout d'abord relevé sa présence ou non et ses interventions (figure 1).

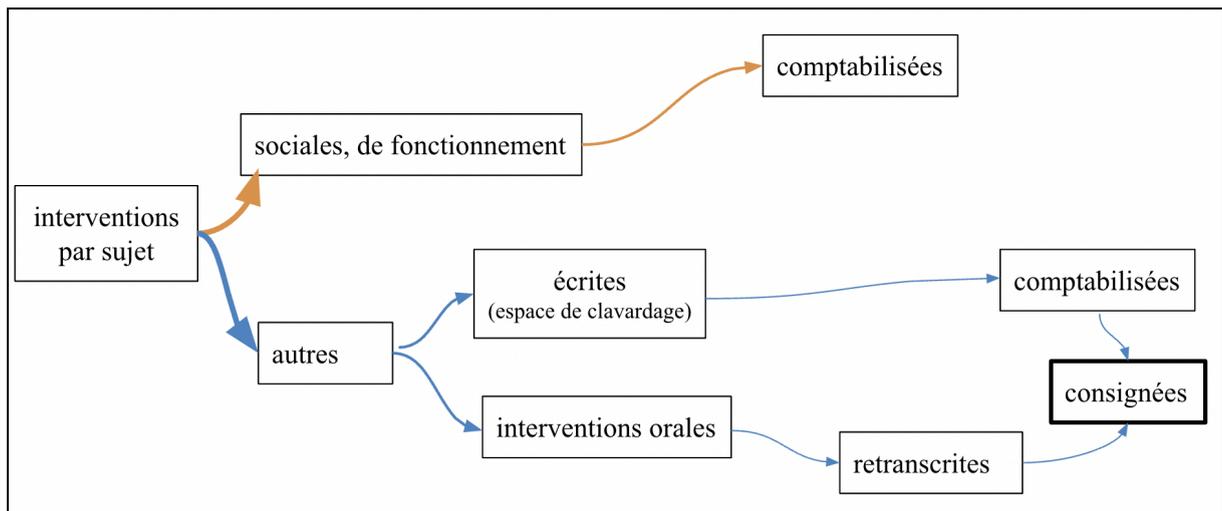


Figure 3 - Traitement des interventions des sujets lors des sessions de la communauté

Les interventions “sociales, de fonctionnement” regroupent les messages tels que “bonjour”, “merci”, “mon son ne fonctionne pas”... Ces dernières ont été prises en compte et comptabilisées car elles témoignent d’une certaine implication dans les sessions. On pourra en effet interroger l’investissement d’un sujet qui, une fois connecté, ne sera jamais intervenu. Les interventions “autres” sont, elles, en lien avec le propos de la communauté. Elles donnent à voir l’implication du sujet dans les discussions du groupe. Elles peuvent être orales ou écrites (dans l’espace de clavardage). Dans les deux cas, elles sont comptabilisées et consignées.

Nous avons également relevé la prise en charge de rôle. Pour chaque session, l’animatrice proposait un ensemble de responsabilités dont l’objectif général est d’opérer un retour sur la séance et de se projeter vers les séances suivantes. Devaient ainsi être répartis les rôles de dessinateur, réacteur subjectif, soldeur, métacognitif et scripteur. Ce facteur nous a semblé révélateur d’une certaine implication et nous avons décidé d’en garder trace.

Tous ces éléments sont recueillis dans un seul et même tableau de manière à favoriser les comparaisons entre les sessions (annexe 5).

Pour les intersessions, nous comptons utiliser l’option de tableau de bord des activités de la suite google pour relever la fréquence de consultation des différents documents proposés. Cela a été possible pour “notre encyclopédie”. Ce document réunit, regroupés par session, quelques éléments théoriques ainsi que des références bibliographiques. Quinze personnes l’ont consulté, soit environ 23%. Le nombre total de consultations est de 63 vues mais cette

donnée est difficilement exploitable car nous ne sommes pas en mesure d'assigner une fréquentation de consultation à un sujet.

Nous comptons également qualifier le nombre de consultations des supports de présentation mis à disposition lors des intersessions. Ces documents google slide ont été placés en accès direct sur la plateforme de la communauté et nous ne pouvons savoir combien de fois elle a été téléchargée.

Ces données ainsi récoltées, bien que précieuses, nous sont apparues comme parcellaires pour différentes raisons :

- Les recueils des interventions écrites de participants sont très lacunaires. D'abord en raison d'un mode de communication, mis en place par l'animatrice, qui sort de notre champ possible d'observation : "les voisin(e)s de clavardage". Organisé en début de séance par le biais d'un document collaboratif google doc, il permet à chaque stagiaire, de choisir un collègue participant afin de pouvoir échanger directement avec lui sur la session en cours, à n'importe quel moment, via le clavardage en "mode privé". Des "pauses chuchotements" étaient également prévues dans les déroulés des rencontres. Lors des exportations du chat, ces discussions privées n'étaient bien sûr pas consultables et nous ignorons totalement la nature et le niveau d'importance de ces échanges. Ensuite, il n'est pas possible de connaître les intervenants sur un document google doc. Lorsque les collègues étaient invités à collaborer sur un document commun, le lien leur était donné par le biais du chat. Ils apparaissaient donc de manière anonyme sur le document et il devenait impossible d'identifier l'auteur de telle ou telle intervention.
- Si l'on s'intéresse aux effets d'une formation, il est important de savoir précisément qui l'a effectivement suivie de manière probante. Or là aussi, il est probable que des collègues ne puissent être identifiés. En effet, un collègue qui n'aurait participé à aucune des visioconférences proposées mais qui aurait téléchargé et consulté la totalité des supports ne pourra être pris en compte. De plus, comment interpréter les personnes non actives lors des rencontres ? S'agit-il de collègues dont l'inscription a été forcée par une demande institutionnelle et qui se connectent sans pour autant y prêter attention ? S'agit-il au contraire de personnes engagées mais qui ne participent pas pour des raisons subies (difficultés techniques diverses) ou choisies (timidité et réticence à s'exposer) ? De plus, il semble que plusieurs collègues se soient connectés ensemble, à plusieurs reprises, à partir d'un même ordinateur. Seul le détenteur du lien est alors comptabilisé comme présent.

Pour ces différentes raisons, les données recueillies ne pouvaient être suffisantes dans le cadre de notre question de recherche. Il est donc apparu nécessaire de croiser ces données avec un autre outil : le questionnaire.

Néanmoins, toutes ces données ont été regroupées dans un tableau excel nominatif : présences, interventions orales/écrites, rôles, réponses au questionnaire proposé en amont. Ce suivi des sessions a permis d'obtenir des indices d'implication personnelle et a guidé notre choix d'envoi des questionnaires de fin de formation.

## II Autour des réponses aux questionnaires

### 1) Méthodes de recueil de données quantitatives

Deux questionnaires ont été bâtis. Le premier l'a été au début de la communauté et envoyé le 25 novembre aux 94 personnes inscrites à la communauté. Il a été envoyé sous la forme d'un google form en utilisant les adresses professionnelles transmises par le siège de Mlf lors du ciblage des participants et est consultable en annexe 6. Afin d'obtenir le plus de réponses possibles, nous sommes exceptionnellement intervenus lors de la première session pour expliquer notre démarche et souligner l'importance de ce questionnaire dans le cadre de notre travail. Tenant compte des différents conseils qui nous avaient été formulés, nous avons opté pour un format court qui ne semblerait pas trop contraignant pour les collègues.

Le titre est "planification d'une de mes formations". Un petit texte permettait d'en fixer le cadre : "Choisissez une formation que vous avez préparée, menée et dont vous avez été très satisfait. En gardant constamment cette formation précise à l'esprit, répondez aux différentes questions posées.". Il nous semblait important, pour éviter des généralisations et obtenir davantage de précision sur les actions effectuées, que le collègue puisse prendre en référence non pas "des" formations de manière générale mais une seule. La mention "dont vous avez été satisfait" devait nous permettre de voir ce que le sujet juge pertinent pour une action de formation efficace, tout en gardant à l'esprit que cela reste du déclaratif.

Ce premier questionnaire proposait neuf questions. Selon les réponses, des précisions pouvaient être demandées, ce qui pouvait faire un total maximum de onze questions. Les réponses attendues étaient, dans la plupart des cas, des éléments à sélectionner et il y avait peu de réponses à rédiger. Les réponses apportées par le sujet devaient nous permettre d'appréhender s'il était davantage dans une conception behavioriste ou socio-constructiviste de la formation. Ainsi, certaines propositions illustraient un pilotage important et une démarche par objectif alors que d'autres tendaient davantage des médiations réflexives et

interpersonnelles orientant vers une démarche transformative. Dans certains cas, des réponses sont apparues comme non suffisamment discriminantes et n'ont pas été ensuite prises en compte. Le tableau 1 ci-dessous relève celles qui nous ont semblé porteuses.

*Tableau 4 : Mise en relation de réponses au questionnaire avec une orientation behavioriste ou socio-constructiviste*

Orientation vers une conception behavioriste	Orientation vers une démarche transformative et socio-constructiviste
Vous aviez défini les objectifs d'apprentissage des stagiaires ?	
OUI	NON
Qu'est ce qui a constitué le point de départ de votre réflexion ?	
La définition de pratiques et d'outils à partager avec les stagiaires	Les particularités du contexte Les pratiques pédagogiques déjà en place parmi les stagiaires
Avez-vous précisément détaillé un document de préparation ? Merci de donner des précisions	
OUI selon précisions	NON selon précisions
Avez-vous préparé un support d'évaluation à l'attention des stagiaires ?	
selon réponse (test de connaissance, engagement sur la mise en place de pratiques...)	selon réponse (supports métacognitifs...)
Lors de cette formation, vous avez...	
<p>Vous avez fait vivre une situation de classe, un dispositif à transférer dans sa pratique</p> <p>Vous aviez prévu des temps de différenciation</p>	<p>Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de raconter leurs expériences</p> <p>Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de mettre des mots sur les dilemmes professionnels rencontrés</p> <p>Vous vous êtes appuyé(e) sur les expériences des stagiaires</p> <p>Vous avez adapté votre propos aux questions /problèmes posés</p> <p>Vous avez modifié l'organisation de votre animation pédagogique selon des questions /problèmes posés</p> <p>Vous avez proposé à vos stagiaires des choix de priorité de thèmes (parcours à la carte)</p> <p>Vous aviez mis en place des dispositifs d'échanges de pratique (marché de connaissance...)</p>

Des questions plus neutres ont également été ajoutées de manière à faire entrer progressivement le sujet dans le questionnaire. Ce premier questionnaire avait notamment pour ambition d'apporter des éléments de réponses à quelques-unes de nos hypothèses :

- Pour une partie des participants, ce questionnement aura fait évoluer leurs représentations ; ce qui se traduira par **davantage d'activités constructives proposées à ses collègues-pairs**
- Les participants qui auront fait évoluer leurs pratiques vers des activités constructives seront plus nombreux que les autres

Il avait été décidé d'envoyer le second questionnaire après la séance 5, censée être la dernière de la communauté. Nous sommes restés sur cette idée bien qu'une session 6 ait finalement été ajoutée le 18 avril. En effet, cette dernière correspond à un temps de bilan et nous craignons, en retardant davantage l'envoi, de ne pas avoir suffisamment de temps pour traiter les données collectées. Le second questionnaire a donc été envoyé le 7 avril sous le même format que le premier. En plus des cases à cocher et de quelques espaces destinés à des réponses courtes pour expliciter certains choix, nous nous sommes appuyés sur les questions à échelles de Likert. Afin d'amener le collègue à un positionnement discriminant, nous avons utilisé une graduation paire de manière à ce qu'il n'y ait pas de réponses "moyennes", neutres. Ce questionnaire est consultable en annexe 7.

Son objectif était triple. Tout d'abord, nous cherchions à appréhender le niveau d'investissement du collègue dans la communauté en intersession par les questions suivantes :

- Sur les 5 sessions qui se sont déroulées, auxquelles avez-vous participé ? Cochez la ou les cases correspondantes
- Si vous n'avez pas assisté à toutes, était-ce un choix de votre part ? Cochez la case correspondante :
- Entre les différentes sessions, avez-vous lu les textes ou fait les activités proposées par la formatrice ? Sur l'échelle de 1 (jamais) à 4 (systématiquement), cochez ce qui correspond à votre ressenti
- Après une session, avez-vous téléchargé et revisité la présentation complétée proposée par la formatrice ? Sur l'échelle de 1 (jamais) à 4 (systématiquement), cochez ce qui correspond à vos actions
- Avez-vous consulté "notre encyclopédie", document qui regroupe les apports théoriques importants abordés dans les différentes sessions ? Sur l'échelle de 1 (jamais) à 4 (très souvent), cochez ce qui correspond à vos actions

Ensuite, nous avons voulu récolter quelques informations en lien avec des hypothèses (ou des éléments d'une hypothèse) formulées. Par exemple, la question "Cette communauté de formateurs a-t-elle débouché sur un questionnement de vos pratiques de formateurs ? Sur l'échelle de 1 (pas du tout) à 4 (très important), cochez ce qui correspond à votre ressenti" correspond à l'hypothèse "Le scénario proposé par la formatrice, fondé notamment sur des médiations réflexives et interpersonnelles, va occasionner un questionnement important de ses propres pratiques par le stagiaire ?" Nous présentons les correspondances dans le tableau 2 suivant.

tableau 5 : Mise en relation d'hypothèses avec quelques questions posées

Hypothèse	Question
Le scénario proposé par la formatrice, basé notamment sur des médiations réflexives et interpersonnelles, va occasionner un questionnement important de ses propres pratiques par le stagiaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cette communauté de formateurs a-t-elle occasionné un questionnement de vos pratiques de formateurs ? Sur l'échelle de 1 (pas du tout) à 4 (très important), cochez ce qui correspond à votre ressenti :</li> </ul>
Pour une partie des participants, ce questionnement aura fait évoluer leurs représentations ; ce qui se traduira par davantage d'activités constructives proposées à ses collègues-pairs	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cette communauté de formateurs a-t-elle occasionné une évolution de vos représentations de ce qu'est un formateur ? Sur l'échelle de 1 (pas du tout) à 4 (fondamentalement), cocher ce qui correspond à votre ressenti :</li> <li>➤ Merci d'écrire ci-dessous quelques éléments pour éclairer votre réponse ?</li> </ul>
Pour d'autres, cette évolution pourra être jugée trop déstabilisante et insécurisante, notamment au regard de la construction de leur crédibilité auprès des stagiaires.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dans cette communauté de formateurs, vous êtes-vous senti.e déstabilisé.e ? Sur l'échelle de 1 (jamais) à 4 (très souvent), cochez ce qui correspond à votre ressenti</li> <li>➤ Si vous avez répondu autre chose que "jamais" (case1) à la question précédente, merci d'écrire ci-dessous quelques éléments d'explication :</li> <li>➤ Cette communauté de formateurs a-t-elle contribué à vous insécuriser dans votre posture de formateur ? Sur l'échelle de 1 (jamais) à 4 (très souvent), cochez ce qui correspond à votre ressenti :</li> <li>➤ Si vous avez répondu autre chose que "jamais" (case1) à la question précédente, merci d'écrire ci-dessous quelques éléments d'explication :</li> </ul>

<p>Pour le restant, l'environnement organisationnel inscrivant les formations dans un plan de formation précis, voire préconisant, aura été perçu comme un obstacle à la mise en place d'activités constructives</p>	<p>➤ L'environnement organisationnel de vos formations (plan de formation définis, demandes institutionnelles, caractéristiques du groupe de stagiaires...) vous semble-t-il un obstacle à une évolution de vos pratiques de formateur ? Cochez la case qui correspond le plus à votre opinion :</p> <p>➤ Vous avez répondu "oui" à la question précédente. Merci d'écrire ci-dessous la nature de ces obstacles de votre point de vue :</p>
--	--

Nous avons aussi souhaité appréhender l'évolution de pratiques de formation en posant les mêmes questions que celles du questionnaire 1 (Q1). Nous avons tenu compte de la possibilité que des stagiaires n'aient pas eu le temps de mettre en place d'autres formations depuis le début de la communauté. Une précision a donc été apportée : "Si jamais, vous n'avez pas eu l'occasion de mener une formation depuis, projetez-vous sur une formation telle que vous souhaiteriez idéalement la mener et répondez en la gardant constamment à l'esprit".

Enfin, il nous a semblé essentiel de tenter de mesurer l'impact de la formation sur la perception de la fonction de formateur.

## 2) Population des questionnaires

Le questionnaire Q1 a été envoyé le 25 novembre aux 94 collègues inscrits, suite à la première session de la communauté. Le taux de réponse est de 22 %, soit vingt-et-un retours. L'un d'eux a dû être écarté car l'adresse ne permettait pas d'en identifier l'auteur. Les vingt personnes ayant répondu auront un taux de participation à la communauté très varié : quatre sujets ont participé à une ou à aucune session et cinq ont été présents à quatre ou cinq sessions.

Initialement, le Q2 devait être envoyé à toutes les personnes ayant fait le Q1. Après observation des participations, cela ne nous a pas semblé pertinent. En effet, vouloir mesurer les effets d'une communauté de formateurs proposée en distanciel sur les représentations d'un sujet suppose que ce dernier y ait participé de manière significative. Il nous a donc fallu définir ce que pouvait représenter une participation "significative".

Nous avons croisé deux critères :

- un minimum de trois sessions vécues
- si atteinte du seuil minimum, deux de ces sessions devaient être la 4 et la 5 (la 6 n'était pas encore vécue au moment de l'envoi de Q2).

Les sessions quatre et cinq nous ont effectivement paru fondamentales dans la mesure où, articulant nombre de notions et de réflexions abordées précédemment, les stagiaires se sont accordés à dire qu'elles ont été essentielles.

Sur la population ayant répondu au Q1, il est apparu que seuls six participants répondaient aux deux critères précédemment évoqués (tableau 3). Certains ont fait moins de deux sessions (en orange dans le tableau) et pour ceux qui en ont fait trois, certains étaient absents aux séances 4 et 5 (en rouge dans le tableau).

Tableau 6 : Personnes ayant rendu Q1 et répondant aux critères d'envoi de Q2

Stagiaires inscrits	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4	Session 5	TOTAL par stagiaire	% présence stagiaire
Stagiaire 2	1	1	1	0	1	4	80,0%
Stagiaire 8	1	1	1	0	0	3	60,0%
Stagiaire 9	1	1	0	1	1	4	80,0%
Stagiaire 11	0	0	0	0	0	0	0,0%
Stagiaire 26	0	0	0	1	0	1	20,0%
Stagiaire 33	1	0	1	1	0	3	60,0%
Stagiaire 45	1	1	1	0	0	3	60,0%
Stagiaire 46	1	1	1	0	0	3	60,0%
Stagiaire 47	1	0	0	0	0	1	20,0%
Stagiaire 58	1	1	1	1	1	5	100,0%
Stagiaire 65	1	1	1	1	1	5	100,0%
Stagiaire 67	1	1	1	1	1	5	100,0%
Stagiaire 76	1	1	1	0	0	3	60,0%
Stagiaire 79	1	0	0	0	0	1	20,0%
Stagiaire 82	0	0	0	0	0	0	0,0%
Stagiaire 87	0	0	0	0	0	0	0,0%
Stagiaire 88	0	1	0	0	0	1	20,0%
Stagiaire 91	1	1	1	0	0	3	60,0%
Stagiaire 92	1	1	0	0	0	2	40,0%
Stagiaire 95	1	1	1	1	1	5	100 %
<b>Total présences</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>52</b>	<b>11,1%</b>
<b>Rapport inscrits / présents</b>	<b>16,0%</b>	<b>13,8%</b>	<b>11,7%</b>	<b>7,4%</b>	<b>6,4%</b>	<b>11,1%</b>	

Afin d'avoir davantage de données, nous avons donc décidé de soumettre le Q2 aux personnes qui n'avaient pas complété le Q1 (soit vingt-quatre personnes). En effet, même si nous n'avions plus ainsi la possibilité de mesurer une éventuelle évolution, les questions ajoutées permettaient de voir si celle-ci existait aux yeux des répondants. Ont été néanmoins écartées les personnes qui ne remplissaient pas les critères établis (au moins trois présences et si égal à trois, sessions 4 et 5 obligatoires). Nous avons donc écarté quatorze personnes (en violet dans le tableau 5) et fait parvenir le Q2 aux autres participants (en jaune dans le tableau 5).

Tableau 7 : population n'ayant pas renvoyé Q1 et répondant aux critères d'envoi de Q2

Stagiaire 5	1	1	1	0	0	3	60%
Stagiaire 8	1	1	1	0	0	3	60%
Stagiaire 12	1	1	1	0	0	3	60%
Stagiaire 13	1	1	1	0	0	3	60%
Stagiaire 20	1	1	1	0	0	3	60%
Stagiaire 33	1	0	1	1	0	3	60%
Stagiaire 43	1	1	1	0	0	3	60%
Stagiaire 45	1	1	1	0	0	3	60%
Stagiaire 46	1	1	1	0	0	3	60%
Stagiaire 49	0	0	1	1	1	3	60%
Stagiaire 69	0	1	1	1	0	3	60%
Stagiaire 76	1	1	1	0	0	3	60%
Stagiaire 78	1	1	1	0	0	3	60%
Stagiaire 86	1	1	0	1	0	3	60%
Stagiaire 91	1	1	1	0	0	3	60%
Stagiaire 15	1	1	0	1	1	4	80%
Stagiaire 27	0	1	1	1	1	4	80%
Stagiaire 29	1	1	0	1	1	4	80%
Stagiaire 54	1	1	1	1	0	4	80%
Stagiaire 68	1	1	0	1	1	4	80%
Stagiaire 73	0	1	1	1	1	4	80%
Stagiaire 35	1	1	1	1	1	5	100%
Stagiaire 41	1	1	1	1	1	5	100%
Stagiaire 51	1	1	1	1	1	5	100%

Au final, Q2 aura été envoyé à six personnes du premier groupe (Q1 renvoyé et critères de participation remplis) et dix personnes du second groupe (Q1 non renvoyé et et critères de participation remplis), soit seize personnes au total.

Pour le premier groupe, nous avons comptabilisé cinq réponses, soit un taux de retour de 83%. Dans le second groupe, nous avons récolté sept réponses (soit 70% de retour). L'une d'elles ne nous a pas semblé exploitable en raison de nombreux points non renseignés et de l'absence totale d'éléments d'explication écrits. Nous avons donc récolté onze Q2.

Tableau 8 : Population ayant reçu et complété Q2

Blanc = groupe 1 Jaune = groupe 2							
Stagiaires inscrits	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4	Session 5	TOTAL par stagiaire	% présence stagiaire
Stagiaire 2	1	1	1	0	1	4	80,0%
Stagiaire 9	1	1	0	1	1	4	80,0%
Stagiaire 58	1	1	1	1	1	5	100,0%
Stagiaire 67	1	1	1	1	1	5	100,0%
Stagiaire 95	1	1	1	1	1	5	100 %
Stagiaire 15	1	1	0	1	1	4	80%
Stagiaire 27	0	1	1	1	1	4	80%
Stagiaire 54	1	1	1	1	0	4	80%
Stagiaire 35	1	1	1	1	1	5	100%
Stagiaire 41	1	1	1	1	1	5	100%
Stagiaire 51	1	1	1	1	1	5	100%

### 3) Méthode de traitement des données quantitatives

Nous sommes d'abord intéressés à la manière de traiter les questions communes à Q1 et Q2 et qui concernent la manière de planifier une formation. Il nous a semblé intéressant de réfléchir à un traitement permettant de relever individuellement les permanences et les évolutions, tant par rapport à ce qui pouvait être nouveau qu'à ce qui pouvait disparaître. Afin de commencer à regrouper nos informations par sujet, nous avons donc créé un document regroupant, en plus des différentes interventions réalisées par session, les réponses aux deux questionnaires (à consulter en annexe 8).

Pour ces questions, nous avons donc comparé Q1 et Q2 à l'aide d'un code couleur :

- noir pour ce qui ne change pas
- bleu pour ce qui disparaît entre Q1 et Q2
- rouge pour ce qui apparaît

On voit dans cet exemple que dans la colonne de gauche, le premier point "Vous aviez planifié des temps de travaux de groupe" est en noir car présent dans les deux réponses. Le troisième "Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de mettre des mots sur les dilemmes professionnels rencontrés" est en bleu car il n'apparaît plus dans Q2. À l'inverse, le premier élément de la colonne de droite est en rouge car il n'avait pas été mentionné précédemment.

Tableau 9 : Exemple 1 de traitement comparatif entre Q1 et Q2

<ul style="list-style-type: none"><li>→ Vous aviez planifié des temps de travaux de groupe</li><li>→ Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de raconter leurs expériences</li><li>→ Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de mettre des mots sur les dilemmes professionnels rencontrés</li><li>→ Vous aviez pensé des dispositifs de simulation (jeux de rôle, théâtre...)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Vous aviez prévu des temps de différenciation</li><li>→ Vous aviez planifié des temps de travaux de groupe</li><li>→ Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de raconter leurs expériences</li><li>→ Vous aviez pensé des dispositifs de simulation (jeux de rôle, théâtre...)</li><li>→ Vous avez fait vivre une situation de classe, un dispositif à transférer dans sa pratique</li></ul>
--	---

Un second codage a été mis en place. Il nous a semblé en effet intéressant de croiser le code précédent avec l'orientation que semble pouvoir indiquer la réponse apportée par le sujet (partie 2B 1.). Ainsi, des apports permettant d'appréhender s'il était davantage dans une conception behavioriste sont codés avec un losange vert et ceux qui orientent plutôt vers une approche socio-constructiviste de la formation sont signalés d'un losange violet.

Dans cet exemple, nous voyons que ce sujet a conservé un indicateur behavioriste et a ajouté à sa pratique un élément davantage en lien avec des activités constructives.

Tableau 10 : Exemple 2 de traitement comparatif entre Q1 et Q2

<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Vous aviez planifié des temps de travaux de groupe</li> <li>→ Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de raconter leurs expériences ♦</li> <li>→ Vous avez fait vivre une situation de classe, un dispositif à transférer dans sa pratique ♦</li> <li>→ Vous avez fait vivre un dispositif qui facilite les échanges ♦</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de raconter leurs expériences ♦</li> <li>→ Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de mettre des mots sur les dilemmes professionnels rencontrés ♦</li> <li>→ Vous avez fait vivre une situation de classe, un dispositif à transférer dans sa pratique ♦</li> </ul>
---	---

Même si ces données nous semblent être intéressantes à traiter et importantes dans le cadre de notre recherche, nous en avons cependant rapidement perçu les limites. Tout d’abord en raison de la connotation donnée aux différentes réponses des sujets, notre segmentation entre les interventions orientant vers une conception behavioriste ou socio-constructiviste nous est apparue comme floue et variable. Nous prenons quelques exemples pour illustrer notre propos.

Tout d’abord, au cours de la communauté, nous avons vu qu’un même dispositif pouvait être utilisé dans des approches différentes de la formation. Le marché de connaissances pouvait être utilisé dans une conception behavioriste (les stagiaires présentent à leurs collègues des dispositifs, des concepts enseignés présentés préalablement par le formateur) que socioconstructiviste (le formateur donne l’occasion à des stagiaires de partager leurs propres dispositifs de classe). La réponse “Vous aviez mis en place des dispositifs d’échanges de pratique (marché de connaissances...)” n’est donc pas discriminante.

De même, pour la question-réponse “Vous avez adapté votre propos aux questions /problèmes posés” puisque la variable qui semble la plus importante dans l’adaptation est son niveau : s’agit-il simplement de répondre à une question d’un stagiaire en restant dans son propos ou de faire évoluer sa propre représentation, tenir compte de l’intervention du stagiaire et d’y faire écho au sein du groupe ?

Ou encore, de la même manière, la question-réponse “Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de raconter leurs expérience”, car ce seul élément ne permet pas véritablement d’appréhender l’orientation des pratiques du formateur. En effet, permettre aux collègues de raconter leur expérience ne nous dit rien sur la manière dont la formation tiendra réellement compte de ce partage.

Ainsi, si les questionnaires nous donnent des éléments de comparaison intéressants, les critères ne nous semblent pas suffisamment discriminants et laissent certainement trop de place à notre interprétation.

Ensuite, le nombre de sujets permettant une comparaison réelle entre les deux questionnaires est trop faible pour que cette étude quantitative puisse être jugée comme suffisamment crédible. Par ailleurs, le questionnaire Q2 envoyé seul au deuxième groupe ne permet pas de mesurer une évolution et rend le recouplement avec les données du premier groupe difficile.

À ce stade de notre recherche, il nous est donc apparu clairement qu'il nous manquait des données pour opérer des croisements d'informations devant nous permettre d'apporter des éléments de réponses à nos différentes hypothèses. Si les entretiens d'autoconfrontation ont été envisagés, nous avons finalement opté pour un bilan réflexif. Ce choix a été fait pour deux raisons : la première, très pragmatique est un manque de pratique dans cette approche méthodologique de l'entretien d'autoconfrontation. La seconde est motivée par un souci de pouvoir traiter un plus grand nombre de cas. En effet, nous comptons toucher des sujets en plus grand nombre et recueillir davantage de données par le biais de ce bilan de fin de communauté plutôt que par des entretiens. Une troisième raison est finalement apparue avec un questionnaire que la porteuse de la communauté a fait parvenir à la communauté avant la dernière rencontre. Anne-Marie Cloet-Sanchez comptait s'appuyer sur ce dernier lors de la session 6 pour permettre des analyses réflexives aux stagiaires. Après l'accord de la conceptrice et avoir observé et recherché dans quelle mesure il pourrait compléter mes données, nous avons décidé de nous appuyer sur cette proposition. En termes de réponses attendues, il nous a également semblé risqué de faire parvenir un autre questionnaire dans un laps de temps si réduit. Nous devons néanmoins réfléchir à la manière de traiter et d'analyser ces nouvelles données.

### III. Autour des bilans individuels rétrospectifs

#### 1) Présentation population :

Tout comme Q2, ce questionnaire bilan ne pouvait être envoyé qu'aux collègues ayant vécu cette communauté de manière significative. Nous avons donc proposé à l'animatrice de la communauté de reprendre les critères d'envoi de Q2 en y ajoutant un dernier filtre : le fait d'avoir répondu à ce questionnaire. Ainsi, sur les seize personnes qui ont reçu Q2, onze y ont effectivement répondu. Ce sont ces personnes qui ont été destinataires du QB (questionnaire bilan).

On peut voir sur le tableau ci-dessous que le taux de réponse est de 81% (soit neuf retours sur onze).

Tableau 11 : Action de la population ayant reçu le questionnaire bilan

État des retours de bilans								
Blanc = groupe 1 Jaune = groupe 2								
Stagiaires inscrits	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4	Session 5	TOTAL par stagiaire	% présence stagiaire	Bilan renvoyé
Stagiaire 2	1	1	1	0	1	4	80,0%	oui
Stagiaire 9	1	1	0	1	1	4	80,0%	non
Stagiaire 58	1	1	1	1	1	5	100,0%	oui
Stagiaire 67	1	1	1	1	1	5	100,0%	oui
Stagiaire 95	1	1	1	1	1	5	100 %	oui
Stagiaire 15	1	1	0	1	1	4	80%	oui
Stagiaire 27	0	1	1	1	1	4	80%	oui
Stagiaire 54	1	1	1	1	0	4	80%	oui
Stagiaire 35	1	1	1	1	1	5	100%	oui
Stagiaire 41	1	1	1	1	1	5	100%	non
Stagiaire 51	1	1	1	1	1	5	100%	oui

## 2) Présentation des méthodes de recueil de données

Ce questionnaire bilan, destiné à être utilisé en support de la session 6 et consultable en annexe 9, a été construit en quatre points. Le premier relève du ressenti du stagiaire. Ce choix nous a semblé pertinent pour notre étude dans la mesure où sa verbalisation permet, d'une certaine manière, de pouvoir s'en écarter et constitue sans doute un indispensable préalable à toute réflexion à venir. La question posée était : "Quel est le mot ou l'image correspondant le mieux à votre ressenti à cet instant ?". Quatre propositions sont faites : je suis perturbé.e, je suis perplexe, je suis serein.e, je suis heureux.se. En relation avec chacune de ces quatre options, sont proposées une ou deux images. Pour la première, un orage; pour la seconde, un échangeur montrant de multiples routes qui se croisent et des voitures prises dans un embouteillage; pour la troisième une personne, seule, contemplant un coucher de soleil au bord de la mer et un groupe de trois personnes parvenant au sommet d'une montagne pour admirer un coucher de soleil; pour la dernière, une personne criant sa joie.

On note le choix qui a été fait, dans certains cas, de proposer deux images. L'embouteillage traduit une idée de blocage et d'un possible agacement alors que l'échangeur illustre la notion d'hésitation devant de nouveaux chemins qui s'offrent à nous. Pour la sérénité, la seconde image comporte une dimension plus collective que la première et souligne l'importance du groupe.

Le stagiaire est invité à remplir un cadre avec sa réponse, qui pourra donc être un des mots proposés ou une image. Lors de la session 6, cette question sera à nouveau posée. Il lui sera demandé de mettre dans le chat le numéro de l'image correspondant à son ressenti. Cela devrait lui permettre de mesurer une évolution. L'objectif est alors une mise en commun entre les différents participants et permettre aux plus sceptiques d'exprimer leurs propres résistances et questionnements.

Le second doit permettre aux stagiaires de questionner leur représentation de la fonction de formateur à cet instant. Cette question leur avait déjà été posée lors de la session deux. Les réponses restaient personnelles et avaient davantage comme objectif de permettre à chacun de se positionner par rapport à sa perception de la fonction de formateur plutôt que d'alimenter une réflexion collective. Le retour sur cette question doit donc permettre, une nouvelle fois de manière personnelle, de constater une évolution. Des propositions sont faites et réparties en deux blocs. Le premier, *“Qui je suis avant tout pour les stagiaires”* offre différentes propositions de réponses : un collègue, un pair, un chef d'orchestre (metteur en scène) un maïeuticien (accoucheur), l'auteur d'un scénario, une interface entre la recherche et le terrain, un comédien, autre (avec un espace laissé libre pour compléter). À travers les études de verbatim, des interventions orales ou écrites de participants, il est important de relever que ces différentes propositions sont des termes apparus au cours des différentes sessions et qui, pour certains, avaient déjà été discutés.

Sur le même modèle de choix, le second bloc, *“Comment je me situe essentiellement pour les stagiaires”* propose : celui (qui essaie de) transforme(r), celui qui apporte, celui qui guide, celui qui partage, celui qui fait avancer, celui qui sait, celui qui aide, celui qui doute, autre (avec un espace laissé libre pour compléter).

Le troisième point du QB (questionnaire bilan) propose une liste de seize modalités utilisées par la porteuse de communauté au cours des différentes sessions : *“questions en amont”* [de chaque session], le *“cadre co-construit”*, la définition de *“rôles”* au début de chaque session, le dispositif du *“voisin-voisine de chat”*, le *“contact avec la séance précédente”*, le *“retour sur les analyses de la séance précédente”*, l'appui *“sur le réel des formations par des verbatims de formateurs expérimentés”*... Pour chacune de ces modalités, il est demandé au stagiaire d'y associer *“un objectif potentiel de [leur] point de vue”* et d'identifier et exprimer un éventuel *“effet sur [eux]”*.

Cette question a, elle aussi, une dimension métacognitive. Elle doit permettre aux collègues de s'interroger sur l'intérêt de différentes modalités, susceptibles d'être utilisées en formation, et qu'il a lui-même vécues. Pour le chercheur, elle a également une dimension analytique devant lui permettre de dépasser le cadre du déclaratif. On se souvient, lors de la présentation de Q2, de la difficulté à associer la modalité du marché de connaissances à une conception de la formation. En effet, ce marché de connaissances pouvait être utilisé de manière différente et sans autre explicitation de la part du stagiaire, cette donnée devenait inutilisable car trop large et insuffisamment discriminante. Lui demander de s'exprimer pour chacune d'elles doit nous

permettre de mesurer s'il l'envisage dans une dimension interpersonnelle, réflexive, pragmatique ou épistémique.

Le quatrième et dernier point du QB est destiné à obtenir des informations- bilans généraux. Ne relevant que du déclaratif, elles seront intéressantes à croiser avec les données déjà recueillies. Il lui est demandé de s'exprimer sur les raisons qui l'ont poussées à s'inscrire à cette communauté, les fiertés de choses qu'il aurait déjà pu mettre en oeuvre, les trois points concernant la posture de formateur qu'il a compris ou consolidé et les trois modalités qu'il a découvert et qu'il souhaite adopter.

### 3) Présentation des méthodes de traitement des données

Après analyse des quatre questions posées dans QB, il nous a semblé que la troisième était sans doute la plus intéressante pour notre recherche. C'est en effet la seule qui nous permet de percevoir les représentations de la fonction de formateur d'un sujet en dépassant le stade du déclaratif. Les questions un, deux et quatre pourront servir de complément pour appuyer notre analyse. Notre réflexion a consisté à penser une méthode de traitement de données nous permettant, en complément de Q1 et Q2, de mesurer le positionnement des participants à la communauté, dans le cadre des hypothèses de départ. Ainsi, le croisement de ces différentes données devra nous permettre de procéder à une étude de cas pour neuf sujets.

Nous avons tout d'abord interrogé la porteuse de la communauté pour voir, derrière chaque modalité proposée, ce qu'elle en attendait et ce qui, selon elle, la justifiait. En effet, dans la lignée de Rabardel (1995, 2005), son travail de chercheuse a notamment contribué à montrer qu'une évolution des représentations des stagiaires n'est possible qu'à condition de permettre à la fois des activités productives (à travers des médiations pragmatiques et épistémiques) et constructives (médiations réflexives et interpersonnelles). Il nous a donc semblé évident que chacune de ces modalités avait été utilisée dans un but précis que nous voulions éclairer en les associant à un, ou plusieurs types de médiations. Nous avons obtenu un premier tableau de référence présenté en annexe 10. Nous avons ainsi pu définir, par exemple, que les "*questions en amont*" ont pour objectif de partir du vécu de chacun pour le problématiser, que le "*cadre co-construit*" doit permettre à chacun de s'approprier un cadre, d'en être le garant pour le groupe et de faire prendre conscience des enjeux de ce cadre ou encore que les "*éclairages théoriques complémentaires*" permettent d'éclairer les analyses des actions ainsi que les stratégies et postures. Lorsque nous avons commencé à analyser les réponses des stagiaires, il est apparu que ces derniers s'exprimaient selon un double positionnement qu'il convenait de dissocier: celui du participant à la communauté et celui du formateur. Cette dernière posture,

qui n'avait pas été anticipée, nous conduit à répartir les enjeux de chaque modalité selon qu'ils concernent le formateur et le stagiaire. Ainsi, la modalité de questions posées en amont par un formateur doit permettre, de son point de vue, de faire émerger les besoins et de les problématiser, d'instaurer une dynamique à partir des expériences vécues, de préparer la formation et, du point de vue du stagiaire, du partir et de parler de son vécu, de se rendre compte de ses besoins, de se projeter vers un objectif. Il est important de préciser que les données des collègues ont largement contribué à affiner ce tableau.

Tableau 12 : Exemples de répartition des enjeux d'une modalité entre le point de vue du formateur et le point de vue du stagiaire à partir de deux modalités

	enjeux du point de vue du formateur	enjeux du point de vue du stagiaire		enjeux du point de vue du formateur	enjeux du point de vue du stagiaire
proposition de :	afin de ... (formateur)	Afin de ... (participant)	proposition de :	afin de ... (formateur)	Afin de ... (participant)
Questions en amont	faire émerger les besoins /instaurer une dynamique à partir des expériences vécues/ préparer les séances	Partir et parler de son vécu	Cadre co-construit	entendre et donner à entendre ce qui gêne autrui	S'impliquer et construire le cadre, se l'approprier et en être garant pour le groupe
	problématiser	Se rendre compte de ses besoins, se projeter vers un objectif		faire prendre conscience des enjeux du cadre	
				installer un climat de confiance partagée ;	construire collectivement le cadre

Une fois mise en relation une modalité avec ses différentes finalités, il nous a fallu, pour chacune, y associer le ou les types de médiation(s) didactique(s) professionnelle(s) que cela devait permettre. Nous avons donc complété la première grille réalisée pour en obtenir une nouvelle, consultable en annexe 11. Pour reprendre l'exemple utilisé précédemment avec la modalité des questions en amont, nous avons déterminé deux formes de médiations possibles : pragmatique et réflexive.

Tableau 13 : Exemple de mises en relation modalité - enjeux (selon positionnement stagiaire ou formateur)- forme(s) de médiation didactique professionnelle

	enjeux du point de vue du formateur	Forme de médiation didactique professionnelle	enjeux du point de vue du stagiaire		enjeux du point de vue du formateur	Forme de médiation didactique professionnelle	enjeux du point de vue du stagiaire
proposition de :	afin de ... (formateur)		Afin de ... (participant)	proposition de :	afin de ... (formateur)		Afin de ... (participant)
Questions en amont	faire émerger les besoins /instaurer une dynamique à partir des expériences vécues/ préparer les séances	Pragmatique	Partir et parler de son vécu	Cadre co-construit	entendre et donner à entendre ce qui gêne autrui	Pragmatique	S'impliquer et construire le cadre, se l'approprier et en être garant pour le groupe
	problématiser	Réflexif	Se rendre compte de ses besoins, se projeter vers un objectif		faire prendre conscience des enjeux du cadre	Réflexif	
					installer un climat de confiance partagée ;	Interpersonnel	construire collectivement le cadre

Pour traiter les données des sujets de notre étude de cas, il nous a semblé pertinent de comparer les objectifs potentiels des modalités tels qu'ils ont été appréhendés par les stagiaires dans leur QB, avec ceux qui leur avaient été assignés par l'animatrice. Au-delà de l'outil, nous pourrions alors entrevoir la manière dont il a été perçu et si son utilisation tend, oui ou non, vers la forme de médiation didactique professionnelle envisagée. Cela devait notamment nous éviter de tomber dans les biais de certaines questions de Q1 et Q2 qui, insuffisamment précises, permettait l'usage d'une même modalité à des fins behavioriste ou socio-constructiviste sans que nous puissions le discerner. Pour chaque sujet et pour chaque modalité, nous avons donc décidé d'attribuer un nombre de points en fonction de sa proximité avec l'objectif initialement fixé et la forme de médiation qu'il doit engendrer. Si la proposition du stagiaire est proche, nous attribuons deux points, un point s'il est partiellement proche et aucun en cas d'absence de réponse.

Pour l'ensemble des modalités proposées, nous avons comptabilisé dix formes de médiation réflexive, six interpersonnelles, trois théoriques et trois pragmatiques. Chaque sujet peut donc comptabiliser respectivement vingt-six, douze, vingt-huit et dix points soit un total de soixante-seize. Il nous a semblé intéressant de garder un score par médiation et un score total. Les participants ont parfois apporté des réponses brèves, non exhaustives, et il nous paraît peu probable qu'ils puissent identifier, pour chaque modalité, l'ensemble des médiations mises en jeu. Cependant, la brièveté des réponses offre l'avantage de donner une direction générale à la perception des outils proposés et pourra donc nous informer sur les représentations en tant que formateur. Notre étude de cas nous permettra également de voir si un sujet se sera davantage positionné en tant que formateur ou en tant que stagiaire.

Tableau 14 : barème d'évaluation de l'identification des buts potentiels des modalités

numéro de stagiaire	réponse	réflexif/12	interpersonnel /6	pragmatique/13	épistémique /4	
stagiaire ...	correcte					
	partielle					
	incorrecte					score total
<b>Score maximal possible</b>		24	12	26	8	70
<b>score par médiation en points</b>						
<b>score par médiation en pourcentage</b>						

Lors du traitement des données, certains participants ont mentionné des modalités qui n'avaient pas été proposées, comme l'encyclopédie (mentionnée plus haut, il s'agit d'un document google doc compilant les apports théoriques importants de chaque session) ou encore les diaporamas post-sessions enrichis d'interventions de participants. Nous les avons

intégrées selon le procédé d’assignation d’une ou plusieurs formes de médiations et le barème d’attribution de point reste le même.

#### 4) Présentation des méthodes d’analyse des données

Nous avons tout d’abord disposé dans notre tableau les différents commentaires, par stagiaire et par modalité. Nous avons réservé une colonne pour ce qui relève des objectifs potentiels verbalisés par les stagiaires et une autre pour les effets produits sur eux par cet outil. Délaisée par certains, cette dernière colonne interviendra néanmoins pour compléter et pour étayer certains propos. Nous avons ensuite estimé le degré de présence d’une médiation à travers les propositions du stagiaire. L’exemple ci-dessous concerne la modalité de la co-analyse sur support google doc. Pour le stagiaire numéro quinze, l’objectif perçu est de “partager”, ce qui revêt une médiation interpersonnelle, d’où l’attribution de deux points. L’objet de ce partage est de l’ordre “des points de vue”. Même si cela suppose une médiation réflexive préalable, cela n’est pas explicitement formulé et nécessite une interprétation de notre part. Nous avons alors attribué un point. Ces “points de vue” sont cependant personnels et destinés à l’action, “être actif”, “agir”. Nous avons donc crédité la médiation pragmatique de deux points. Pour le stagiaire trente-cinq, c’est la dimension collective de l’échange qui a été prépondérante et qui est d’ailleurs la seule à avoir été mentionnée. Cela explique l’attribution de deux points pour la médiation interpersonnelle et d’aucun pour les deux autres formes. Pour cette modalité on retiendra donc que le stagiaire quinze a identifié correctement les dimensions interpersonnelles et pragmatiques et partiellement la réflexive ; le trente-cinq est sensible à l’interpersonnalité mais pas à la médiation réflexive et pragmatique.

Tableau 16 : exemple de traitement d’une modalité et d’attributions de points

	enjeux du point de vue du formateur	Forme de médiation didactique professionnelle	enjeux du point de vue du stagiaire	Stagiaire 15			Stagiaire 35				
proposition de :	afin de ... (formateur)		afin de ... (participant)	Objectifs potentiels de votre point de vue	identification Jim : 2 /1/0	identification AM : 2 /1/0	Effets sur vous	Objectifs potentiels de votre point de vue	identification Jim : 2 /1/0	identification AM : 2 /1/0	Effets sur vous
Co-analyses sur google doc	Ouvrir les possibilités d'interventions de chacun en petits groupes, de son point de vue et le partager	Réflexif	Analyser, comprendre	Être actif, partager des points de vue	1	1	Agir, partager	Echanges	0	0	x
		Interpersonnel	Échanger des analyses entre pairs		2	2			2	2	
		Pragmatique	chacun a la possibilité de travailler sa pratique au travers de l'analyse		2	2			0	0	

L’attribution des points comporte une forme de subjectivité liée à l’interprétation. Afin de tester cette grille et notre mode d’attribution de points, nous avons proposé à Anne-Marie Cloet-Sanchez de s’en saisir et de traiter elle aussi les retours des collègues, consignés dans le

même tableau (annexe 12). L'objectif était de comparer le traitement des réponses et valider la mise en place de cet outil d'analyse. Pour un total possible de soixante-dix, la moyenne d'écart de points entre ce double traitement est de 3,2. L'écart le plus grand est de 6 et le plus petit, de 1. Pour les dix cas traités, l'attribution de points par modalité est identique dans 82,57 % des cas. Il atteint 88,57% au plus haut pour un sujet et 77,14% au plus bas pour un autre. Nous estimons que ces chiffres offrent une certaine crédibilité à cette grille d'analyse. Les scores attribués par Anne-Marie Cloet-Sanchez étant relativement proches et cohérents des nôtres, nous avons décidé de nous appuyer exclusivement sur ceux que nous avons nous-même attribués. Nous proposons maintenant d'en présenter les résultats.

### Partie 3 - Présentation des résultats globaux et des études de cas

#### I. Résultats globaux

La moyenne des scores des sujets est de trente-sept points sur soixante-dix possibles, soit 52,8% en pourcentage du nombre total de réponses. Le score le plus élevé est de 78,6% et le moins élevé de 17,1%. La médiane se situe à 54,3%, soit 38 points. Nous avons constaté que les deux scores les moins élevés étaient également ceux pour lesquels le moins de mots ont été employés : scores de 17,1 % et 30 % pour un nombre de mots respectifs de 37 et 66. Nous avons donc mis en relation l'aspect quantitatif du texte proposé par les sujets et l'obtention de leur score final. On voit par exemple sur le graphique 1 que pour le stagiaire 51, le score est d'environ 62 % et le nombre de mots est d'environ 420. Notre objectif est de voir s'il existe un rapport entre le nombre de mots utilisés et le score obtenu. Dans la mesure où le classement par score n'est pas cohérent avec un classement par nombre de mots utilisés, nous en avons conclu que l'aspect quantitatif de la réponse n'était pas déterminant.

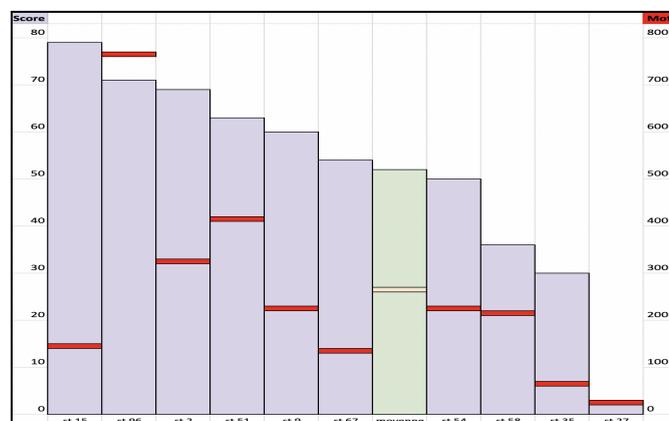


Figure 4 : Représentation des scores, par sujet, par ordre décroissant associée au nombre de mots utilisés pour formuler les réponses

Nous avons également réalisé des moyennes par type de médiation. Nous avons obtenu des scores de 55,4% pour la médiation pragmatique, 54,9 % pour la forme réflexive, 50,8% pour l'interpersonnelle et 36,2% pour l'épistémique.

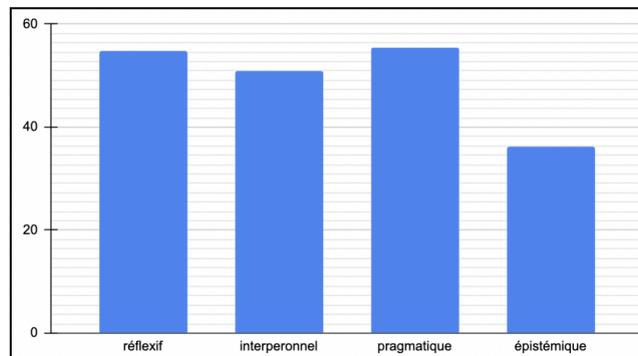


Figure 5 : Moyenne de l'ensemble de la population, par type de médiation didactique

Ces moyennes ne nous semblant pas suffisamment discriminantes, nous avons décidé de procéder à des études au cas par cas. Nous allons donc nous appuyer sur l'ensemble des données récoltées pour chacun des dix sujets (recueil des interventions pendant les sessions, Q1, Q2 et QB) afin de voir quels éléments de recherche elles peuvent nous offrir. Nos études de cas portent précisément sur huit sujets.

## II. Études de cas

Pour réaliser notre étude de cas, nous avons préalablement regroupé toutes nos informations, par sujet, de manière à pouvoir confronter les différents supports utilisés pour récolter des données : le relevé des interventions lors des sessions, les questionnaires Q1 et Q2, le questionnaire bilan et le traitement spécifique de la question trois et de sa traduction en score. L'annexe 13 présente ce document de synthèse pour les huit sujets de notre étude.

### 1) Stagiaire 67 - Yasmina

Yasmina a été présente aux six sessions de la communauté. Elle juge cependant sa propre implication dans la communauté comme "moyenne" (6 points sur 12) et est effectivement peu intervenue, tant à l'oral qu'à l'écrit. Elle a cependant renvoyé tous les questionnaires et assuré des rôles lors de certaines rencontres. Son score au QB est de 54,29 % ce qui correspond à un total de 38 points. Elle a été plus sensible à la dimension réflexive et interpersonnelle, qui sont au-dessus de la moyenne (respectivement 58,4 % et 66,7%), et moins à la médiation épistémique qui est à 35,5%.

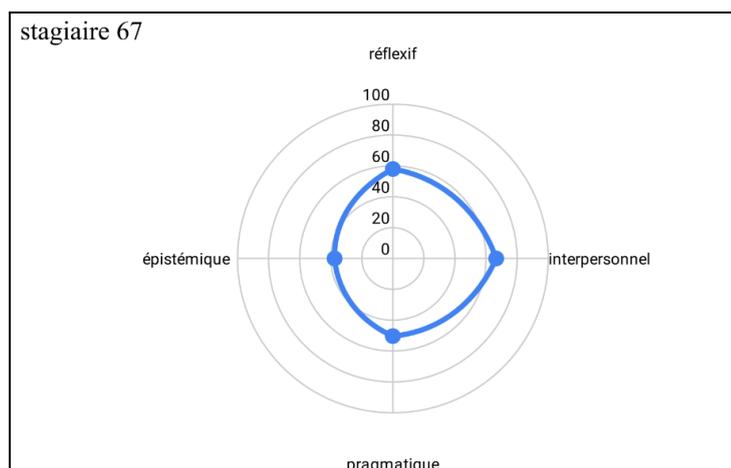


Figure 6 : Stagiaire 67 : score et répartition des types de médiation didactique

Plusieurs éléments mentionnés nous laissent entendre que ce sujet est une formatrice en action qui a continué à mener des formations tout au long de cette communauté (Q2 est fondé sur une formation effectivement menée). On perçoit une évolution certaine et une réflexion en cours qui l'ont fait se sentir à la croisée de chemins (choix de l'image correspondant à son ressenti). Si cela semble provoquer une certaine déstabilisation (3 sur 5), cela ne l'insécurise pas pour autant. Elle mentionne la "nécessité de revoir (sa) posture de formatrice" et de "glisser vers un accompagnement réel". Dans cette dernière phrase, deux termes nous intéressent. D'abord celui de "glisser" qui sous-entend une évolution, la continuité d'un parcours et non un saut dans l'inconnu ou une révolution de pratiques. Ensuite celui d'un "accompagnement réel" qui nous fait comprendre qu'aujourd'hui, elle ne perçoit plus son accompagnement "d'avant la communauté" comme "réel". Cela fait sans doute écho à son souci d'être dorénavant "au service du développement de chacun", de se positionner avant tout comme "un collègue". Elle se demande cependant encore "comment faire", ce qui illustre un processus de réflexion.

De manière concrète, la comparaison de Q1 et Q2 nous permet cependant de voir des modalités témoignant d'une approche davantage établie sur le socio-constructivisme (sept losanges violets contre deux dans Q1). Elle témoigne désormais de son souci de "mettre le réel au centre" et de "partir de l'expérience du stagiaire plutôt que du *sujet de la formation*". Elle compte "préparer des *unités* ou des *modules* autour de ce thème et de pouvoir les utiliser (ou pas) selon le/ les questionnement(s) des stagiaires (...) tout en acceptant de ne pas avoir de réponses à toutes les problématiques". Il est intéressant de noter que ces ambitions ne se retrouvent pas encore complètement dans QB. En effet, la médiation pragmatique des différentes modalités est peu mise en avant (50%). Pour illustrer cette distance entre le

déclaratif et l'évolution des représentations, nous pouvons également confronter sa volonté de se positionner en "interface entre la recherche et le terrain" et sa perception de la dimension épistémique (50%) des modalités proposées dans QB.

Enfin, on notera que Yasmina perçoit l'environnement organisationnel (plan de formation défini, demandes institutionnelles, caractéristiques du groupe de stagiaires...) comme un potentiel obstacle à une évolution de ses pratiques de formateur. Elle mentionne les difficultés liées à "l'hétérogénéité du public, aux inscriptions non volontaires de la part de certains stagiaires, à des attentes et surtout des positionnements différents vis-à-vis de son (propre) développement professionnel". Ces difficultés mentionnées viennent confirmer notre hypothèse selon laquelle Yasmina a fait évoluer ses pratiques de formations et qu'elle les a déjà mises en pratique concrètement.

## 2) Stagiaire 58 - Louna

Louna a suivi cinq sessions et n'a manqué que la dernière. Elle se considère comme très impliquée dans la communauté (dix points sur douze dans Q2) et est effectivement intervenue dans toutes les sessions : d'abord uniquement à l'écrit sur les trois premières puis largement à l'oral. Elle a également tenu deux rôles, celui de "métacognicien" et de dessinateur. Elle a répondu à l'ensemble des questionnaires envoyés.

Le score global est de 35,71 % soit 17 points en deça de la moyenne. Les formes de médiation les plus présentes dans les objectifs assignés aux différentes modalités sont la réflexive avec 41,71%(-13 points / moyenne) et la pragmatique avec 38,5% (-17 points/ moyenne).

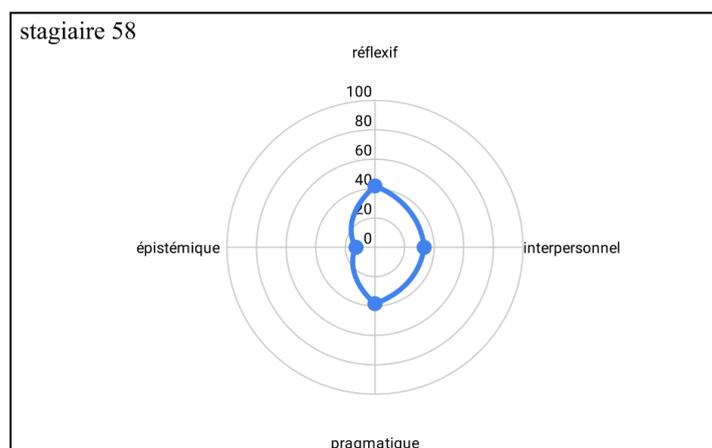


Figure 7 : Stagiaire 58 : score et répartition des types de médiation didactique

À travers les données recueillies, nous avons perçu une évolution qui traduit une dissonance cognitive assez importante. Le terme "bouleversé" est utilisé plusieurs fois par Louna et elle ajoute, ce qui peut paraître paradoxal, l'avoir été "un petit peu". Nous allons voir à travers

cette étude de cas que notre sujet ne semble être pour l'instant qu'aux prémices d'une possible évolution de ses représentations. Elle a entendu et compris des choses, que nous pouvons notamment retrouver dans ses propos, mais qui peuvent être rapidement contredits par la suite dans ses déclarations et surtout dans son analyse des modalités décrites dans QB.

Cette ambivalence se retrouve tout d'abord dans sa manière de se positionner par rapport à sa posture de formatrice. Suite à une étude de verbatim, Louna dit avoir perçu la différence d'approche entre deux formateurs, l'un permettant des médiations interpersonnelles et réflexives et l'autre pas. Pour parler de ce dernier, Louna a employé deux fois les mots "conseiller pédagogique", terme qu'elle n'associe pas au premier formateur, comme si s'emparer de ces quatre types de médiations relevait d'une autre fonction. Ses représentations l'amènent à concevoir le formateur comme quelqu'un qui cadre "dans le sens où on ne laisse pas [les stagiaires] partir dans tous les sens non plus". Une évolution semble comporter ici une prise de risque. Elle se décrit comme un pair, quelqu'un qui partage et a mentionné plusieurs fois l'importance de la découverte des postures d'accompagnement de Maela Paul qui ont été pour elle "un vrai déclic" mais dont elle prend pourtant le contre-pied en se percevant comme celle "qui aide" et "qui fait avancer".

On retrouve cette forme d'ambivalence dans son rapport aux différentes médiations. Ainsi, ses propos semblent illustrer une juste appréhension de la dimension interpersonnelle lorsqu'elle mentionne le fait "d'échanger entre pairs pour trouver des réponses", l'importance de trouver des "solutions, par eux-mêmes à leurs problématiques" ou encore la nécessité que les stagiaires apportent "leurs expériences et s'enrichissent grâce à celle-ci". D'un autre côté, elle nomme les stagiaires "les apprenants" et précise qu'ils "ont besoin de réponses, d'avis, d'orientations du formateur". Le score de cette médiation est d'ailleurs de 33,3 % (-17 points/moyenne). Elle semble craindre qu'un élargissement de la réflexion au groupe lui fasse perdre le contrôle de son animation "dans le sens [où] a toujours notre objectif en tête et qu'on essaie quand même de recentrer", ce qui s'oppose à son discours dans lequel elle prône "une centration métier plutôt qu'une centration contenu".

La dimension épistémique est source d'un questionnement important de la part de Louna et illustre elle aussi une forme de dissonance cognitive. Pour elle le formateur "n'est pas celui qui sait" mais elle ajoute dans la même phrase qu'elle "reste quand même perplexe" sur ce point, qu'il y a "des zones d'ombres" et "débat" possible. Elle dit avoir besoin "de réponses tranchées" de la part du formateur qui est décrit comme "celui qui sait". D'un autre côté, elle reproche aux premières sessions de la communauté d'avoir été "lourdes de théorie, peu rapprochées de nos pratiques". Notre sujet fait preuve d'un fort questionnement sur les liens

entre la fonction de formateur, l'accompagnement et la posture de non-savoir et se demande si une approche d'accompagnant revient à faire disparaître les “apports théoriques”.

Ainsi, bien que Louna ait l'impression que cette communauté “a vraiment modifié [sa] pratique en tant que formatrice”, on constate cependant qu'elle reste encore très proche de ses représentations de ce qu'est un formateur : quelqu'un qui sait et qui cadre en suivant ses objectifs. Il y a peu de différence entre Q1 et Q2 et les éléments témoignant d'une approche davantage orientée vers une démarche socio-constructiviste ne sont pas significativement plus nombreux (+1) et les 4 formes de médiations de ne sont que peu identifiées dans son QB.

### 3) Stagiaire 95 - Habib

Habib a participé à toutes les sessions de la communauté. Prolixe lorsqu'il s'agissait de répondre aux différents questionnaires, il n'a pas beaucoup participé lors des communautés, ni à l'oral, ni à l'écrit, hormis à la séance cinq. Il a cependant occupé le rôle de dessinateur lors de la deuxième rencontre. Il estime son implication moyenne (quatre sur douze).

Ce stagiaire semble avoir fait preuve d'une importante réflexivité tout au long de la communauté et a le sentiment qu'elle lui a été profitable. Il a effectivement perçu une logique de construction et a, de fait, souligné l'importance de “la suivre dans son intégralité pour en tirer le meilleur parti”. Ainsi, s'il dit avoir été un peu “déstabilisé” au début “ne sachant pas forcément où l'accompagnatrice [...] nous [amenait]” il a ensuite eu le sentiment que “tous les éléments vus durant les précédentes séances se mettant en place pour faire sens” lui donnant l'impression de vivre “un dénouement”. Cette communauté ne l'a pas fait se sentir en insécurité même si elle l'a un peu déstabilisé. A travers certains propos, nous comprenons que Habib est un formateur qui bénéficie d'une certaine “expérience” à laquelle il se réfère plusieurs fois, notamment lorsqu'il s'agit de faire le point sur sa posture lors du QB. Pour autant, cette expérience ne se mue pas en certitudes car il se qualifie lui-même comme celui “qui doute” et avance que “à partir du moment où l'on est capable de se remettre en question, on peut changer”. Cette expérience est aussi constituée de questions qu'il se posait sur “l'accompagnement et sur ce qu'engendraient [...] ce que pouvaient proposer le formateur ou la formatrice”. De même, avant le lancement de la communauté, il avait déjà mis en doute le fait qu'un “bon enseignant” fasse “forcément” un “bon formateur”, question qui semble avoir marqué l'ensemble des participants. Ainsi, il apparaît que Habib a été en mesure d'articuler cette communauté avec certains points de sa pratique, de mettre en écho des éléments discutés avec certaines de ses propres questions. Il mentionne plusieurs choses qu'il “pensai[t] avant la formation (comme le fait que “le formateur a d'abord un rôle d'accompagnateur”) et qu'il “[a]

toujours en tête” mais qui ‘ont évolué’. De même, si ses intentions d’accompagner des stagiaires ne sont pas nouvelles, il a conscience que cela ne se traduit pas pour autant automatiquement dans les pratiques et qu’il convient “de vérifier si ce que l’on met en place répond bien à nos intentions [...] et à la posture dans laquelle nous voulons nous placer”. Cette remarque est pertinente dans le cas de ce sujet car la médiation interpersonnelle est la moins présente des quatre.

Nous devons relever le score de 100 % pour la médiation épistémique. Il voit d’ailleurs le formateur comme un “médiateur”, un “relais entre le savoir issu de la recherche et les enseignants”. Peut-être en raison des multiples apports théoriques apportés par Anne-Marie Cloet-Sanchez, cette tendance semble s’être confirmée avec la communauté. En effet, dans la préparation d’une future formation son point de départ sera “les recommandations et les préconisations de la littérature scientifique et institutionnelle”, ce qui pourrait être perçu comme une apparente contradiction avec la posture d’accompagnement des enseignants, notamment la dimension du non-savoir. La dimension réflexive est la deuxième plus importante (75%). Les dispositifs que le stagiaire souhaite désormais expérimenter (nouveau dans Q2), concerne les trois médiations le moins présentes : pragmatique (mise en place d’un dispositif permettant aux stagiaires de mettre des mots sur les dilemmes professionnels rencontrés, de s’appuyer sur les expériences des stagiaires), interpersonnelle (mise en place des rôles, marché de connaissances...), réflexive (carnet de formation, parcours à la carte...). Il semble qu’être formateur revêt pour lui des enjeux importants et qu’il est important de pouvoir se questionner sur “les erreurs que nous pouvons faire”.

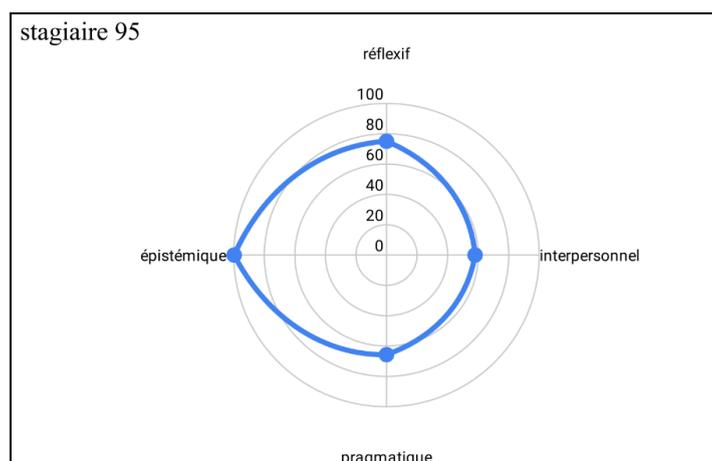


Figure 8 : Stagiaire 95 : score et répartition des types de médiation didactique

Enfin, nous pouvons relever que pour Habib également, l’environnement organisationnel peut constituer un obstacle au développement de nouvelles pratiques de formation notamment lorsqu’on ne peut pas “choisir le format de la formation”.

#### 4) Stagiaire 54 - Céline

Céline a suivi cinq des six sessions proposées. Elle est intervenue sur toutes les communautés auxquelles elle a participé, tant à l'oral qu'à l'écrit et est la stagiaire qui a endossé le plus de rôles (quatre au total). Elle a également été active lors des intersessions et dit avoir consulté régulièrement le document bilan théorique ("notre encyclopédie") et téléchargé les supports de présentation complétés. Cette motivation semble s'inscrire dans un projet personnel car elle partage son souhait "d'être une formatrice", ce qu'elle ne semble pas encore considérer être.

On perçoit que Céline est en train de rechercher sa posture de formatrice qu'elle semblait initialement calquée sur celle d'un professeur. Elle se demande d'ailleurs si elle va "réussir à changer [son] positionnement, et comment ?". Comprendre que "former des adultes nécessite une posture particulière" a d'ailleurs été relevé par notre sujet comme une étape importante. Lorsque la communauté évoque la motivation du côté stagiaire, Céline s'appuie d'ailleurs une définition proposée par Roland Goigoux et qui concerne l'élève. Dans cette même logique, elle questionne un positionnement asymétrique et déplore que les stagiaires aient " toujours ce regard du formateur comme un supérieur hiérarchique" et qu'ils ne la perçoivent pas "comme un pair". Paradoxalement, cette préoccupation importante ne semble pas aller de pair avec un plus grand engagement sur les modalités relevant de la médiation interpersonnelle, médiation la moins associée aux modalités proposées (33%). Les plus présentes sont la réflexive (54%) et la pragmatique (57,7 %) et nous nous demandons si, pour notre sujet, cette dernière ne "prend pas le dessus" sur l'épistémique, elle aussi peu présente (37%). En d'autres termes, le sujet pourrait focaliser son action sur la maîtrise des objets et le vécu du travail et minimiser les apports théoriques qui pourraient les justifier.

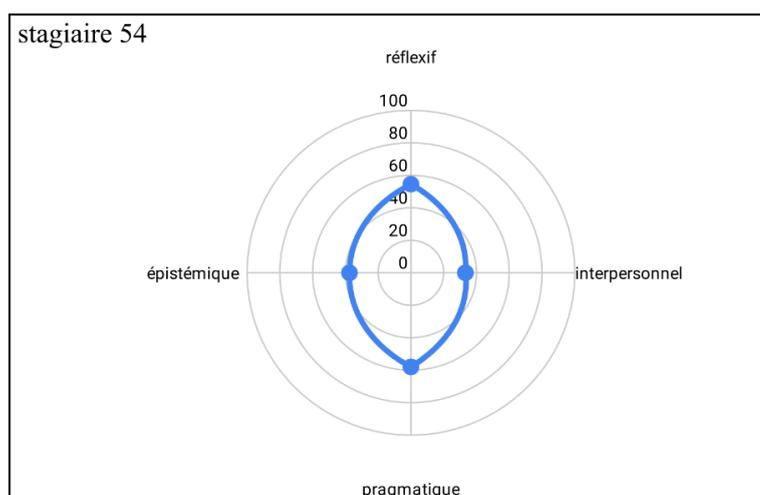


Figure 9 : Stagiaire 54 : score et répartition des types de médiation didactique

Ce souci du positionnement est également perceptible dans sa crainte de ne pas savoir “si elle est utile”.

Aussi cette communauté l’a amenée à questionner ses pratiques (4 sur 5), l’a déstabilisée et insécurisée (3 sur 5). Lorsqu’on lui demande si ces représentations ont évolué, elle répond “oui, j’ai déjà répondu précédemment”, en référence à la question sur le questionnement de pratiques. Cette confusion est intéressante et on en voit des traces dans la synthèse de ses données. Par exemple, certains propos indiquent une réelle appréhension de la médiation pragmatique lorsqu’elle souligne l’importance; “pour travailler en amont, [...] mieux se projeter dans la séance” de s’appuyer sur les questions des stagiaires. Ceci pour souligner qu’ils doivent être “acteurs de leur propre processus, qui dépend de leur contexte”. Dans Q2, son point de départ de réflexion pour une animation est cependant “la définition de pratiques et d’outils à partager avec les stagiaires”, ce qui nous rapproche d’une conception behavioriste (losange vert). Les critères de réussite qu’elle met en avant suite à l’une de ses formations sont également à souligner. Elle souligne ‘un bon accueil’, des stagiaires qui “ont globalement participé activement” et qui lui ont fait “de bons retours” et ne mentionne pas un impact sur leur propre représentation et une potentielle appropriation de ce qui aura été partagé par le groupe.

Céline a donc été sensible à cette communauté qui l’a amenée à se poser “beaucoup de questions”. Elle se projette volontier et parle d’ “un éventail de choix [...] qu’ [elle doit] explorer et qui vont contribuer à la faire “évoluer à l’avenir” et lui offrir “de nouvelles perspectives”.

#### 5) Stagiaire 2 - Roland

Roland a participé à cinq sessions sur les six proposées, a assuré trois rôles et a renvoyé l’ensemble des questionnaires. Il estime son implication comme importante (9 sur 12) et a effectivement été actif tant à l’oral qu’à l’écrit. Ce sujet est un formateur en action, il se réfère d’ailleurs souvent à ses pratiques et à ses expériences. Nous inférons qu’il œuvre majoritairement à de la formation continue même s’il précise qu’il est amené, “parfois, à mettre en place des formations initiales”. Cette communauté ne l’a pas véritablement déstabilisé ou insécurisé et il s’est senti “serein”.

Une analyse de l’ensemble des données nous amène à penser que ce sujet avait déjà une représentation relativement claire de la formation et de la fonction de formateur. Il a conscience que, “bien entendu, [...] s’adresser à des adultes n’est pas la même chose que de s’adresser à des élèves”, que les stagiaires doivent être considérés comme des pairs qui

peuvent s'exprimer "quand ils ne sont pas d'accord". Si jamais ce n'est pas le cas, "ils vont nous le faire savoir" et dans tous les cas, c'est ce qu'il a "toujours eu dans [ses] formations". La "mise en confiance" est pour lui "la clé". Dans son activité dans un contexte d'enseignement français à l'étranger, il parle de collègues complètement novices qu'il va "essayer d'accompagner dans un métier qui n'est pas le leur" initialement. Il se définit de manière large puisqu'il se sent collègue, pair, interface entre la recherche et le terrain mais aussi chef d'orchestre, maïeuticien ou encore l'auteur d'un scénario. Cela se reflète dans la manière dont il considère son rôle, adaptable "selon les besoins" vis-à-vis de ses collègues : guide, celui qui essaie de transformer, qui apporte, qui sait, qui aide, celui qui doute. A titre d'exemple, il justifie d'avoir dû se positionner "plutôt dans le cadrage que dans l'accompagnement" lorsque son "public" tirait "à boulets rouges sur les programmes". Il est intéressant de relever ici la distance prise dans ce cas avec les collègues, les pairs, qui deviennent un public. La motivation est une composante importante de son action et il semble affectionner les échanges entre les stagiaires qui apportent "un peu de vie".

Si cette communauté lui a "quand même appris des techniques centrales dans l'animation", elle a notamment "peut-être aussi confirmé certains points de vue" probablement évoqués plus haut. Si son Q1 mettait déjà en avant des pratiques tendant vers une conception socioconstructiviste de la formation, cette tendance s'est accrue dans Q2 avec un taux de losange violet passant de 75 à 88 %. Parmi les nouvelles modalités mises en place, il a proposé aux stagiaires des priorités de thèmes (un choix à la carte). La désynchronisation que cela nécessite et les effets que cela implique sur la position du formateur dans le groupe mettent en avant un niveau d'expertise avancé et un usage des différentes médiations didactiques.

C'est d'ailleurs ce que vient confirmer le score de son QB, élevé, et qui met en avant une prise en compte importante de l'ensemble des médiations avec un score total de 68%. Les médiations interpersonnelles et réflexives sont les plus présentes (+ 25 points/moyenne et +15 pour la seconde) ce qui suppose que Roland a compris que ces modalités permettent à ses stagiaires des activités constructives. Il est personnellement sensible aux dimensions épistémiques et réflexives et loue le levier qu'a constitué cette communauté pour le "réconcilier avec le fait de relire et de prendre un temps de recul avec [lui]-même". Il parle d'une "évolution qui continue" et nous relevons un certain nombre de questions qui ont été soulevées et qui restent en suspens, notamment sur la notion de motivation.

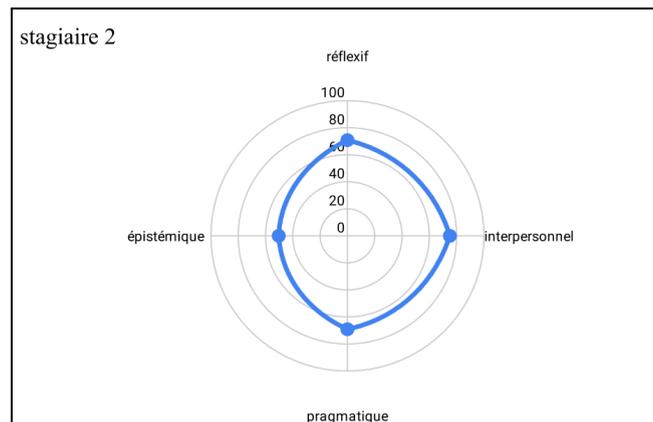


Figure 10 : Stagiaire 2 : score et répartition des types de médiation didactique

Au cours des premières sessions, Roland a questionné la question “du changement” qui “demande parfois des efforts” de la part des stagiaires. A travers différentes modalités mises en place lors des sessions et des éléments théoriques apportés, son discours a évolué. Il prend en compte “le problème du tout pouvoir sur l’autre” que peut ressentir le formateur et l’oppose à une “posture émancipatrice”, “d’enclencher une certaine motivation” qui serait intrinsèque. Le cas contraire reviendrait alors à “renier la personne” qui ne serait pas dans “la réalisation de soi dans le métier de l’enseignement”. Malgré cela, Roland “continue de [se] heurter à l’idée du changement”. Il semble nous dire que s’il dispose désormais de nouveaux éléments de réflexion, sa représentation n’en est pas pour autant modifiée. Cet exercice métacognitif désigne un processus en cours qui lui fait d’ailleurs dire : “on en reparlera”.

Dans Q2, Roland n’identifie pas l’environnement organisationnel de ses formations comme un obstacle à une évolution de ses pratiques. On peut probablement nuancer cette affirmation à la lecture de son témoignage. En effet, la posture de non savoir (grille de cinq postures concomitantes de l’accompagnement de Maela Paul, 2012) est décrite comme “une posture essentielle”. Il reconnaît cependant qu’elle peut s’avérer “très difficile” lorsqu’il se situe “dans un environnement dans lequel [il] peut[t] représenter l’institution et où [il est] déjà fléché comme référent”.

#### 6) Stagiaire 27 - Nadine

Hormis la première session, Nadine a participé à toute la communauté. Elle estime sa propre implication comme moyenne (6 sur 12) et est peu intervenue, que ce soit par oral ou à l’écrit. Elle n’a pas donné suite à Q1 et Q2 a été retourné partiellement rempli et suite à une relance de notre part. Les éléments qui y figurent sont cependant intéressants pour notre recherche et nous avons décidé d’en tenir compte. Elle se définit comme une “accompagnante pédagogique [qui] forme en continu, en individuel”. Elle n’a “jamais proposé une formation”

et l'on comprend qu'elle associe l'image du formateur et du conseiller pédagogique à la personne qui dispense une formation pédagogique à des enseignants stagiaires, sous forme de regroupements exceptionnels.

Ses motivations à participer à cette communauté sont “une envie d'apprendre” mais aussi “une proposition de sa direction”. Nous prendrons le temps de l'aborder plus bas mais cette dernière information est peut-être une explication à son implication relative. Ce n'est probablement pas la seule. En effet, notre analyse nous pousse à croire que Sonia rejoignait cette communauté avec des attentes précises qui se sont rapidement heurtées à l'approche voulue par la formatrice. Comme elle a pu l'indiquer dans ses motivations, elle voulait “apprendre”, “savoir ce qu'est un formateur” et semblait attendre une sorte de mode d'emploi lui indiquant “comment [l]'aider à proposer des formations” et [l]'aidant “à s'organiser”. En attente de réponses et d'une voie à suivre, la mise en activité constructive de cette formation l'aura probablement décontenancée, d'où son sentiment que cela l'a “très peu aidé à savoir”. Perturbée, Nadine s'est reconnue dans l'image présentant des embouteillages. En accompagnement de cet honnête témoignage, elle tenait pourtant des formes de discours qu'elle avait perçues comme étant de rigueur. Elle soulignait ainsi l'importance de “demander au stagiaire ses points forts et ses attentes par rapport au thème de la formation” et de s'appuyer sur les stagiaires qui étaient avant tout des collègues. Dans un même temps (Q2), elle disait être déstabilisée par “sa relation avec le stagiaire” et “le fait de ne pas devoir imposer”. Bien que son QB soit peu fourni, il apparaît que les dimensions interpersonnelles et réflexives sont peu considérées. Si nous comprenons qu'elle aurait souhaité une forme d'enseignement et une transmission de bonnes pratiques de formatrice, il est alors surprenant que la dimension épistémique des modalités de formation soit totalement ignorée.

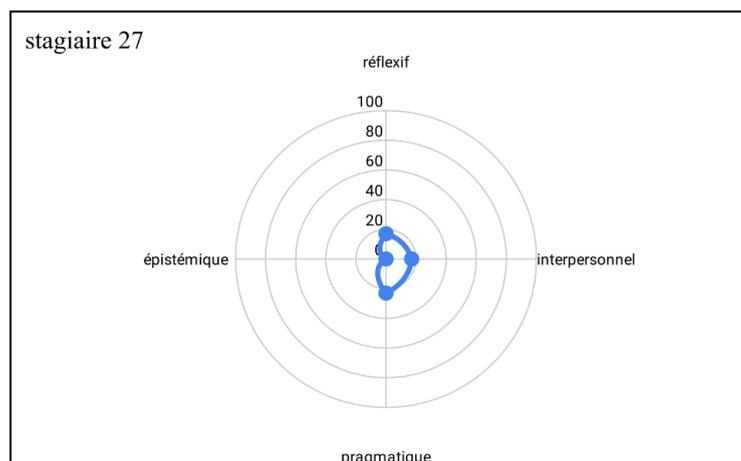


Figure 11 : Stagiaire 27 : score et répartition des types de médiation didactique

### 7) Stagiaire 15 - Meryem

A travers les références faites à son expérience, nous comprenons que Meryem est une formatrice en activité. Elle a participé à cinq sessions et a été relativement active. Elle nous a fait parvenir Q2 et QB. Ce dernier illustre une prise en compte importante des quatre formes de médiation. Elle cumule d'ailleurs le score le plus important de notre étude de cas avec une moyenne de 78,6%, soit sept points de plus que le deuxième total le plus élevé.

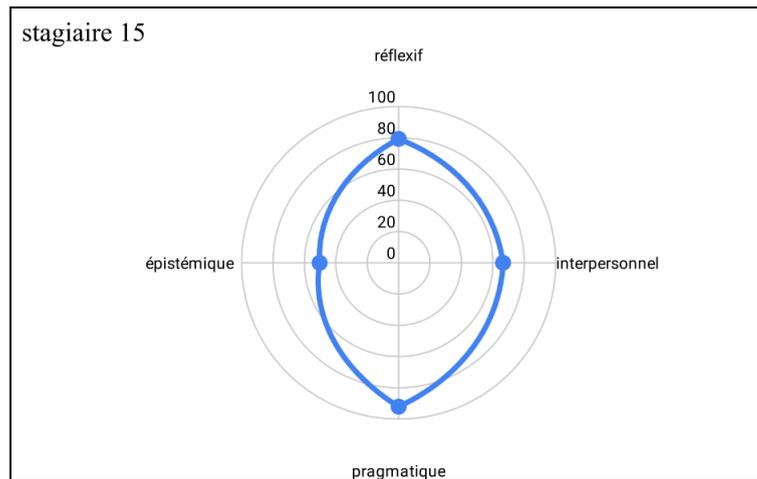


Figure 12 : Stagiaire 15 : score et répartition des types de médiation didactique

Il est d'ailleurs intéressant de relever la présence de ces quatre formes de médiations dans les raisons qui l'ont motivées à rejoindre cette formation. Elle mentionne en effet, l'importance "d'enrichir [ses] connaissances sur les différents aspects de la formation [et sur] le positionnement du formateur" qui revêt une dimension épistémique. Elle évoque ensuite sa volonté de "partager, mutualiser des pratiques", qui ramènent directement aux médiations pragmatiques et interpersonnelles. Enfin, elle parle de sa volonté "de se poser des questions" afin de "continuer à avancer", ce qui illustre une dimension réflexive. Outre son QB, on retrouve beaucoup d'éléments en lien avec ces médiations dans ses différents propos. Elle évoque le nécessaire "appui sur le réel des formation" et la capacité du formateur à "valoriser les atouts des personnes". En parlant de la communauté, elle met en avant le "partage d'expérience lors des sessions", "l'importance des analyses" permettant "une vraie réflexion et évolution personnelle" ce qui montre qu'elle est sensible à une articulation entre la pratique, la théorie, les réflexions collectives et l'appropriation individuelle. Elle partage des outils qu'elle utilise en formation comme la réalisation de petites vidéos, l'utilisation de nuages de mots pour voir "l'évolution des idées" ou encore la co-construction.

Nous pouvons donc avancer que Meryem est une formatrice expérimentée, réflexive et qu'elle met en place avec ses collègues des activités productives et constructives. Malgré cela, cette

communauté a provoqué un questionnement important de ses pratiques de formatrice (noté quatre sur cinq) et une évolution importante de ses représentations de ce qu'est un formateur. Nous ne pensons pas qu'il soit question d'un basculement mais plutôt d'une mise en lien, de la possibilité de poser des mots et d'associer à des concepts des éléments de sa propre pratique. C'est d'ailleurs ce qu'elle évoque comme un point de fierté, l'explicitation "pendant la formation" de posture qu'elle a elle-même adoptée "lors d'une animation pédagogique". Cela explique qu'elle ne se soit sentie ni déstabilisée, ni en insécurisée par cette communauté qu'elle perçoit comme un moyen d'analyser "la vision du formateur, son rôle, sa posture" et d'avoir "un questionnement, une réflexion utile".

Cette dimension réflexive est également visible dans certaines questions qu'elle se pose. Ainsi, si elle évoque la posture de "chef d'orchestre" à laquelle elle s'associe plusieurs fois, elle se demande "comment former, accompagner sans être trop dirigiste ou trop influent". Enfin, comme beaucoup d'autres sujets ont pu le faire, elle interroge la possible asymétrie du formateur avec les stagiaires : "un formateur est-il un enseignant quand il est en formation ?".

#### 8) Stagiaire 9 - Anouk

Anouk a participé à quatre sessions et a renvoyé les trois questionnaires envoyés aux collègues. Elle est intervenue activement et a profité des intersessions pour lire les textes envoyés. Elle n'a en revanche pas consulté le recueil des avancées théoriques ou les diaporamas complétés. Elle est enseignante dans le système primaire depuis une quinzaine d'années et fait de la formation depuis plusieurs années, en France et au Maroc.

Parmi ses motivations à participer à cette communauté, elle mentionne un questionnement par rapport à "sa légitimité" et sur "ce besoin personnel [qu'elle ressent] de former". Anouk fait en effet des connexions fréquentes entre la personne et le formateur. Elle se demande, par exemple, si on "apprend à devenir bon formateur parce qu'on a l'impression que ça tient surtout du caractère personnel" et elle questionne alors la capacité d'un formateur "à évoluer". Dans les représentations d'Anouk, on perçoit donc une sorte de déterminisme, de dimension innée à exercer cette fonction de manière efficace ou pas. Cette communauté l'a donc déstabilisée par une remise en questions "de certaines pratiques et croyances" qui lui a fait lui demander "si [sa] posture sera bonne, si [elle sera] à la hauteur".

Pour évoquer l'une de ses fiertés, elle évoque d'abord le fait d'avoir mis en place, suite à cette communauté, "une formation qui n'était pas descendante" et "qui s'appuyait sur les besoins des collègues". Il est intéressant de noter le modèle de formation dont elle tend aujourd'hui à s'éloigner. Dans une autre session elle explicite son propos sous forme d'une question : "la

préparation [des formations], on a l'impression que c'est de choisir ses apports, mais en réalité, est-ce que ce n'est pas réfléchir aux différentes problématiques du thème en question ? “Cette phrase semble illustrer un questionnement provoqué par cette communauté avec l'idée d'un input moins direct de sa part”.

Il nous est difficile d'estimer son évolution (les questionnaire Q1 et Q2 sont assez proches) mais son QB montre une perception égale et relativement importante des médiations pragmatiques (69%), épistémique et réflexive (62.5% chacune) avec un score total supérieur à huit points de la moyenne. La médiation interpersonnelle est en revanche inférieure de dix-sept points à la moyenne. Cet indicateur est intéressant à relever dans la mesure où il pourrait indiquer une certaine dissonance cognitive chez notre sujet.

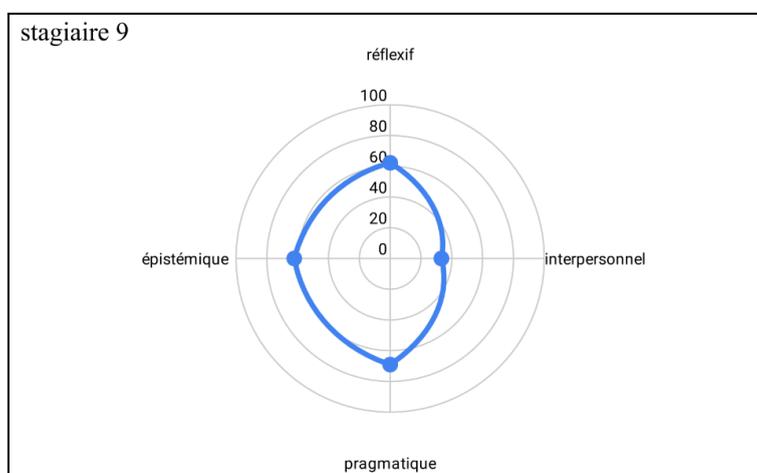


Figure 13 : Stagiaire 15 : score et répartition des types de médiation didactique

Elle se considère comme un pair qui partage des doutes avec des stagiaires “afin de rechercher des solutions”. Nous avons cru relever plusieurs éléments mettant en avant une posture de formatrice teintée d'une fonction enseignante. Au cours de la session deux, un parallèle était fait entre “les types de stagiaires” et les “types d'élèves dans nos classes”. L'idée de différenciation est très présente dans ses représentations et là aussi reliée à son quotidien de professeur : “on nous demande toujours de différencier. Il faut différencier en tant qu'enseignant [car] on a des élèves différents et j'ai l'impression que c'est ça aussi être formateur. C'est différencier avec les stagiaires”. La dimension interpersonnelle est peu visible et elle semble se positionner en personne centrale, permettant une différenciation permettant à chacun “de progresser”. Elle doit gérer “les différents questionnements” des stagiaires, point dont elle questionne la possibilité “compte-tenu du lâcher prise”. Dès les premières sessions, Anouk dit “aimer le terme d'accompagnement” que nous avons d'ailleurs relevé six fois dans l'ensemble de nos données. Pour elle, “former, c'est accompagner

chacun". Il est apparu rapidement une confusion avec la notion de guidage. Elle dit en effet que "il faut savoir guider vers la réponse sans donner la réponse" mais, suite à des échanges sur les postures d'accompagnement de Maela Paul, affirme que "le formateur fait de l'accompagnement et non du guidage". La notion d'aide est également présente et ce, malgré l'appui sur les travaux de Michel Vial (2010). Nous comprenons que, bien que sensible à l'idée de ne pas être dans du prescriptif descendant, il s'agit pour elle d'accompagner chacun sur un chemin dont elle fixe la direction.

Cette communauté semble avoir apporté beaucoup de points de réflexions à Anouk qui interroge sa pratique. Il nous a semblé que certaines "découvertes" venaient encore se heurter à certaines convictions et pratiques de formatrice. C'est d'ailleurs elle qui questionnait la réalité du lien entre "le bon enseignant" et "le bon formateur".

Anouk n'a pas relevé d'obstacles institutionnels à une évolution de ses pratiques. Elle souligne cependant qu'elle n'a pas "la possibilité de faire une évaluation diagnostique de leurs [les enseignants] problématiques" ce qui rend difficile la préparation en amont.

### III. Analyse comparée des résultats des cas

On constate une grande diversité dans les scores obtenus par les différents sujets. Les deux scores les plus faibles, obtenus avec les deux totaux les plus bas de mots utilisés pourraient nous amener à penser qu'il existe un lien de corrélation, et qu'un manque de motivation ou d'investissement en temps à consacrer au questionnaire expliquerait le faible pourcentage. On remarque cependant que parmi les six meilleurs totaux, trois ont utilisé moins de mots que la moyenne, notamment le stagiaire 15 qui a recueilli le nombre de points le plus élevé avec un nombre de mots quasiment identique que le sixième score. Nous en avons donc déduit que si la volonté de certains sujets de traiter au plus vite ce bilan a pu impacter leurs résultats, l'aspect quantitatif des mots n'est pas pour autant prédominant. Ce sont bel et bien les avis exprimés, l'identification par le sujet de différents objectifs assignés aux différentes modalités qui ont été déterminants.

Les moyennes par formes de médiation sont assez homogènes entre elles puisque les formes réflexive, interpersonnelle et pragmatique sont dans un écart de cinq points, à moins de trois points autour d'une moyenne de 53,7%. La forme épistémique est en retrait de 17,5 points par rapport à cette même moyenne. Ces résultats pourraient paraître surprenants. On aurait en effet pu imaginer qu'à l'image du tableau tracé par le CNEC ou l'Ifé des formations professionnelles, les formes épistémique et pragmatique seraient largement en tête, devant les

formes interpersonnelle et réflexive. On peut avancer que les stagiaires, à travers des activités constructives et productives vécues au cours de cette communauté, ont été particulièrement sensibilisés aux quatre types de médiations et qu'ils les identifient et les appréhendent de manière plus égale. Nous ne pouvons cependant pas écarter le fait que le score des deux médiations les plus présentes (pragmatique et réflexive) soit obtenu avec vingt-cinq points à cumuler alors que les deux médiations les moins présentes (interpersonnelles et épistémiques) se calculent à partir de dix points cumulés. Cela peut expliquer notamment les écarts (100% pour le stagiaire 95 et 0% pour le 27) pour la médiation épistémique.

## **Partie 4 - Interprétation des résultats et discussion**

### **I. Des résultats qui font apparaître deux groupes**

L'analyse précédente des différents profils nous permet de voir que ces collègues ont des parcours, des expériences et des expertises différents. Selon leur rapport à la formation, nous pouvons constituer deux groupes. Le premier, regroupant Habib, Roland, Meryem, Anouk et Yasmina est caractérisé par des formateurs qui bénéficient déjà d'une certaine expérience à laquelle ils se réfèrent souvent. Le second ensemble, composé de Céline, Nadine et Anouk, nous laisse entendre que la fonction de formateur est une nouveauté, ou du moins, une projection récente. Nous avons déjà pu constater que le premier groupe constitue les sujets qui ont obtenu le score le plus élevé au questionnaire bilan et le groupe deux se situe, à des échelles diverses, sous le score moyen. Malgré cette différence, nous avons repéré un ensemble de points communs.

#### **1) Leurs points communs**

D'abord, tous reconnaissent que cette communauté a contribué à un questionnement important de leurs pratiques (estimée à quasiment quatre sur quatre sur l'échelle de Likert). Anouk se démarque avec un questionnement jugé moyen.

Autre point commun et qui s'explique par ce questionnement, ils ont tous été déstabilisés (moyenne de trois sur quatre) par cette communauté. Cela ne veut pas pour autant dire qu'ils ont été insécurisés (moyenne de deux sur quatre) et le ressenti qui domine est la sérénité, mêlée d'une pointe de défi avec l'idée d'une croisée des chemins, de quelque chose dont il va falloir à présent s'emparer.

L'ensemble des sujets se retrouve de manière encore plus unanime sur un dernier point : le sentiment que cette communauté a occasionné une évolution de leurs représentations de ce qu'est un formateur (moyenne de 3.6 sur quatre). Aucun sujet n'a attribué moins de trois points à cette proposition, sauf Nadine qui en a mis un seul.

Bien sûr, cette affirmation relève du ressenti, voire du déclaratif et, il est sans doute difficile pour un sujet d'en juger de manière probante. Comme nous l'avons abordé dans la partie théorique, la représentation est "la formation en pensée d'objets, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relations fonctionnelles de ces objets entre eux et avec l'action" (Vergnaud, 2011) et c'est donc par une analyse de l'activité que nous pourrions le confirmer. Néanmoins, cela renforce l'idée que cette communauté a provoqué un fort questionnement réflexif, un moment de métacognition important et que, si ce dernier n'est pas cause d'une immédiate évolution de représentations, il en est malgré tout une indispensable condition préalable. Cette dimension temporelle est corroborée par Rabardel quand il explique que les activités productives ont un effet immédiat alors que celles qui sont constructives voient leurs effets s'étaler dans le temps. Nous avons d'ailleurs relevé dans notre analyse plusieurs éléments qui illustrent bien la frontière entre le déclaratif d'un sujet et ses représentations : si tous se considèrent comme des pairs, des formateurs qui partagent et qui accompagnent, d'autres éléments déclaratifs ou l'analyse de QB ne le confirment pas et disent parfois le contraire.

Ces questionnements ne sont évidemment pas les mêmes selon les personnes et nous pouvons faire quelques liens en fonction des deux groupes.

## 2) Le groupe de formateurs expérimentés, un glissement souple vers une évolution probable

Les sujets du groupe un ont "évidemment" conscience d'une nuance et savent "par expérience" qu'un bon enseignant ne fait pas forcément un bon formateur. Si ce groupe n'est pas confronté pour la première fois à cette idée, on perçoit cependant que leurs questions vont beaucoup tourner autour de sa prise en compte effective dans leurs pratiques.

Cela dit, plusieurs sujets du groupe un reconnaissent ne pas être encore au clair avec certains éléments partagés et expriment un nécessaire de temps d'appropriation, voire de débat. Ce dernier terme rend visible la confrontation personnelle entre des représentations et des questions soulevées. De manière globale, les sujets du groupe un parlent de "l'après

communauté” comme un processus d'articulation relativement souple avec “l'avant communauté”. Ils mentionnent un glissement, la justification de certaines préoccupations ou de quelques références théoriques, la confirmation ou la modification d'une voie qui ne leur est pas étrangère.

Par ailleurs, trois collègues sur les cinq sujets de cette catégorie estiment que l'environnement organisationnel peut constituer un obstacle à l'évolution de leurs pratiques. Ils pointent du doigt une posture assignée de référent institutionnel qui sape leur volonté d'être perçu comme un pair, les thèmes de formations imposés qui pourraient ne pas être en lien avec le vécu de travail des collègues, les inscriptions forcées aux formations ou encore la grande hétérogénéité du public. Il nous semble logique que ces points ne peuvent être relevés que par des formateurs en action, confrontés aux réalités de terrain, ce qui explique la non considération de cette problématique pour les sujets du groupe deux. Si nous ramenons alors ce nombre à l'effectif du groupe un, il apparaît alors que ce sont 60% des collègues qui s'expriment ainsi, ce qui mérite alors d'être considéré.

### 3) Un groupe de formateurs moins expérimentés, encore retenus par leurs représentations

Beaucoup d'interrogations provenant du groupe deux concernaient la spécificité de la posture de formateur par rapport à celle de l'enseignant. Souvent, et particulièrement dans le réseau des établissements français à l'étranger, le personnel identifié comme “bon enseignant” se voit confier des missions de formation. Interroger la pertinence et l'existence, plus ou moins consciente, d'un transfert de pratique entre la fonction enseignante et de formateur a été un point de discussion récurrent et qui reste très présent dans les questionnaires du groupe deux.

C'est alors très intéressant d'observer ce qui se joue entre ce qui est clairement identifié comme “la voie à suivre” et ce que les représentations d'un sujet lui permettent ou pas encore d'envisager. Cette tendance est plus marquée pour ce groupe, probablement en raison d'une confrontation plus récente à ces problématiques. Du coup, la transition est sans doute plus marquée comme l'illustre Céline, “bouleversée, un petit peu”.

Enfin, nous nous sommes interrogés sur Nadine dont l'analyse des données nous offre un profil particulier très précieux. Nous l'avons vu dans la partie précédente, malgré une présence régulière, elle reste très mitigée par rapport aux apports de cette communauté qui a fait peu évoluer ses représentations (deux sur quatre) et qui ne correspond pas à ses attentes. A

la différence des autres sujets, elle est celle qui a pu mentionner ses attentes de la manière la plus précise : des méthodes, des techniques pour faire de la formation. Il devient alors intéressant de questionner le format de cette communauté et de nous demander pourquoi Nadine n'y a pas été sensible. La scénarisation de cette formation, partant d'exemples pratiques (verbatim de formateurs) permet à chacun de mettre en résonance ses propres interrogations et développer une pratique réflexive. Nous pensons que Nadine a en fait été fortement déstabilisée par la formation et par la posture du formateur qu'elle y a décelée, qui devait sans doute trop s'éloigner de la représentation qu'elle s'en faisait. D'ailleurs, Nadine s'est démarquée du groupe en associant son état d'esprit à une scène d'embouteillage.

Nous pensons que ne pas entrer dans la formation a été un moyen d'éviter la confrontation entre ces deux réalités, ce qui pourrait également être le cas des inscrits ayant abandonné la formation. Il est temps de tenter de revenir sur nos hypothèses de départ afin de voir si notre travail permet, ou pas, d'apporter quelques éléments de réponses.

## II. Retour sur nos hypothèses

Notre première hypothèse était que cette communauté et son scénario, reposant notamment sur des médiations réflexives et interpersonnelles, allait donner lieu à un questionnement important des stagiaires de leurs propres pratiques. Excepté un cas, pour lequel nous avons proposé une explication, l'ensemble des sujets mentionne un questionnement très important de leurs pratiques. Au-delà du déclaratif, cette dimension réflexive est présente dans leurs réponses aux questionnaires et jalonne l'ensemble des sessions de la communauté. Comme nous avons pu le faire remarquer précédemment, les collègues sont arrivés avec des positionnements singuliers et ce sont, de fait, des questions différentes mais personnelles qui ont émergées. Les interrogations n'étaient pas les mêmes et les réponses, modelées par leurs propres représentations, ne sont pas identiques non plus. Elles sont d'ailleurs, pour la plupart, en construction car inscrites dans un processus dynamique de développement personnel.

Notre deuxième hypothèse était que, pour une partie de ces participants, ce questionnement aurait fait évoluer leurs représentations, ce qui se traduirait par davantage d'activités constructives proposées à ses collègues-pairs. Deux aspects de cette hypothèse nous posent aujourd'hui problème. D'abord, notre capacité à faire cas d'une représentation d'un sujet. En effet, comme nous l'avons abordé dans la partie théorique, la représentation est "la formation en pensée d'objets, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de

conditions, de relations fonctionnelles de ces objets entre eux et avec l'action" (Vergnaud, 2011). Les données récoltées par Q1 et Q2 ne relèvent que du déclaratif et ne peuvent donc que difficilement contribuer à tracer le cadre d'une représentation. Nous pensons avoir trouvé un moyen de dépasser ce déclaratif en amenant nos sujets, avec le questionnaire bilan, à s'exprimer sur les objectifs qu'ils percevaient dans un certain nombre de modalités vécues lors de la communauté. Si le traitement de ces données nous donne de précieuses informations, cela ne nous permet néanmoins pas de rendre compte d'une quelconque évolution. Nous ne pouvons que nous en remettre à l'auto-évaluation de nos sujets qui estiment que la communauté de formateurs a occasionné une forte évolution de leurs représentations (avec une moyenne de 3,5 sur 4). Si cette affirmation ne relève que du ressenti et n'est que moyennement fiable, elle est pourtant à mettre en relation avec le très important questionnement des pratiques évoquées plus haut. Une évolution de représentation ne peut, de plus, se mesurer que dans le temps et aurait supposé une autre méthodologie. A travers notre travail sur l'identification des formes de médiation, on peut néanmoins remarquer que nos sujets considèrent davantage le couple de médiations interpersonnelles et réflexives (permettant des activités constructives) que pragmatique et épistémique (permettant des activités productives). Dans notre première partie, nous avons pourtant pu voir que la mise en activité constructive était insuffisante, voire absente de certaines modalités de formation (notamment en formation continue), ce qui contribuait à expliquer ce sentiment d'inefficacité de la formation.

Dans notre troisième hypothèse, nous présumons que l'évolution des stagiaires pourrait être jugée déstabilisante et insécurisante, notamment au regard de la construction de leur crédibilité auprès des stagiaires. Associer directement les notions de déstabilisation et d'insécurité s'est avéré être une erreur. En effet, les sujets ont clairement montré que s'ils étaient déstabilisés, ils n'étaient pas pour autant insécurisés dans leur posture de formateur. Le fait qu'ils soient déstabilisés montre que les questions qui ont émergé leur sont suffisamment proches pour les remettre en question. On n'est pas déstabilisé par quelque chose qui ne nous concerne pas. Nous avançons également l'idée qu'ils ne se saisissent que de problématiques qui restent dans leur zone proximale de développement professionnel (ZPDP), et auxquelles ils se sentent en mesure de se confronter, d'où l'absence de sentiment de vulnérabilité et d'insécurité. L'idée d'un manque de crédibilité n'est pas explicitement apparue. Dans le groupe deux, nous avons relevé davantage de craintes liées à la perte de contrôle du groupe, et au sentiment plus large d'être utile et de pouvoir être un "bon formateur".

Notre quatrième hypothèse questionnait la perception possible de l'environnement organisationnel de la formation (plan de formation précis voir préconisant, demandes institutionnelles, caractéristiques du groupe de stagiaires...) comme un obstacle à une évolution des pratiques et à la mise en place d'activités constructives. Les résultats obtenus ne sont pas suffisamment marqués pour proposer une réponse tranchée. Cependant, puisque trois des cinq formateurs expérimentés pensent que c'est le cas, nous nous contenterons d'affirmer que si l'environnement organisationnel n'est pas perçu comme un obstacle au développement de leurs pratiques par les formateurs, les plus actifs dans l'action de formation pensent pourtant majoritairement qu'il peut l'être.

Enfin, notre dernière hypothèse avançait l'idée que les participants qui auront fait évoluer leurs pratiques vers des activités constructives seront plus nombreux que les autres. Nous ne sommes pas en mesure de répondre à cette question pour différentes raisons. D'abord, comme nous avons pu l'évoquer plus haut, nous n'avons pas les moyens d'apprécier une dynamique. Nous pouvons nous en faire une idée à un instant précis, mais elle ne nous permet pas d'en déduire une évolution. Enfin la notion quantitative "plus nombreux que les autres" pose un problème de définition de population d'étude.

## **Conclusion - Bilan, limites et perspectives**

### **I. Deux groupes ont profité différemment de la communauté**

Nous avons déjà relevé que les deux groupes sortent de cette communauté pleins de questionnement sur le comment faire. Certains, qui ont reconnu dans les modalités proposées des formes de médiations permettant les activités constructives semblent mieux armés pour faire évoluer leurs représentations.

Néanmoins, même si une analyse exclusive des scores obtenus pourrait laisser penser le contraire, nous ne croyons pas que la communauté ait profité davantage aux sujets qui disposaient déjà d'une expérience de formation. Certes, ce groupe identifie plus clairement les différentes formes de médiations didactiques de certaines modalités, ce qui pourrait constituer une fin en soi, mais les sujets du groupe deux ont fait émerger un certain nombre de questions qui constitueront le terreau d'une réflexivité personnelles et contribue, par une confrontation avec leurs pratiques, à une réelle évolution de représentations et à une considération future

plus large des formes de médiation. Hormis Nadine, tous les sujets sortent de cette communauté dans une dynamique d'appropriation personnelle.

Permettre à chacun d'arriver en formation avec sa propre réalité complexe d'expert et l'accompagner sur un chemin qui sera véritablement le sien, nécessite un positionnement de formateur qui, même pour les sujets du groupe un, est en construction. La posture de non-sachant, le partage de l'expertise, le refus d'une forme de toute-puissance, l'interrogation de la source de la crédibilité professionnelle, le respect de la mise en doute par l'autre, l'acceptation de la permanence de questions, du non-contrôle, la retenue par rapport à ses propres réponses sont autant de défis qui jalonnent le développement professionnel des formateurs. Ces derniers les exposent, en parlent, réfléchissent ensemble, nourrissent leur réflexion par des données théoriques... En un mot, ils s'y confrontent et avancent dans leur propre projet. Beaucoup se sentent à la croisée de chemins où ils seront amenés à pouvoir opérer des choix. Ils renvoient l'idée d'un développement professionnel continu.

## II. Les limites perçues à notre travail et prolongements envisagés

La première limite à notre travail nous est apparue en constatant une relation surprenante entre l'assiduité et la régularité de connexions à la communauté de certains sujets et l'absence totale d'intervention. Pour plusieurs cas, la caméra est coupée et le participant ne sort pas de la salle de visio une fois la session terminée, comme s'il n'était pas réellement présent. Il nous a alors semblé que le mode d'inscription pouvait être la cause d'engagement "de surface". En effet, nous rappelons que c'est le siège de la Mlf qui a demandé aux chefs d'établissements de leur proposer une liste de personnes potentiellement intéressées par cette communauté. Nous ne sommes absolument pas sûr que les personnes aient été consultées avant qu'on ajoute leur nom à cette liste. Il est donc probable que certains se soient sentis contraints d'y participer. Cette conviction est renforcée par le témoignage de Nadine. Nous l'avons vu, elle ne s'est pas projetée dans la communauté, ce que nous mettons en lien avec l'explication qu'elle donne à sa présence : "proposition de ma direction". Dans un contexte d'enseignement à l'étranger encore plus qu'en France, on s'oppose rarement à sa direction, d'autant plus quand cela peut être considéré comme une forme de reconnaissance de son travail d'enseignant.

Si notre idée de proposer un questionnaire avant la communauté et un autre à la fin devait nous permettre de mesurer une évolution, la nature même de ce questionnaire a mal été anticipée. Comme nous avons déjà pu l'évoquer plus haut, il ne relevait que du déclaratif et s'est donc avéré d'un intérêt limité pour mesurer une évolution et appréhender les

représentations des sujets. Le questionnaire bilan et sa question sur les objectifs perçus par les stagiaires des modalités de la communauté a permis de dépasser le déclaratif. Nous avons ainsi pu inférer sur le rapport de nos sujets avec les différentes formes de médiations. Hélas, les résultats obtenus ne pouvaient pas être confrontés avec d'autres, ce qui en a amoindri la portée. De plus, nous nous sommes demandé si le format de cette question pouvait véritablement rendre compte de la position des stagiaires. Cette question s'est moins posée pour les sujets avec un score important que pour ceux qui ont eu un score dans la moyenne. Nous avons essayé de remettre cet élément en doute en travaillant sur le nombre de mots utilisés mais nul doute qu'un entretien aurait permis d'aller chercher des informations que ce questionnaire ne nous a pas donné. C'est d'ailleurs un point très important de prolongement que nous envisageons : procéder à quelques entretiens, probablement des entretiens d'auto-confrontation à partir du QB et de quelques propos intéressants à relever lors des sessions.

Nous avons beaucoup parlé de représentations dans ce travail sans jamais être en mesure d'en considérer une dimension essentielle : le temps. Si cela représente sans aucun doute une limite à notre recherche, cela constitue également une projection importante. Notre travail nous semble être une base intéressante, un tableau de départ qui s'enrichirait d'un suivi longitudinal de certains sujets afin de voir comment les effets supposés de cette communauté se traduisent dans le temps.

Enfin, si les effets de cette communauté sont avérés sur la dizaine de collègues que nous avons suivis de près, nous pouvons cependant légitimement en interroger la pertinence sur la majorité qui l'a abandonnée en cours de route. D'expérience, les abandons sont nombreux dans ces formations en distance. Puisque nous mesurons les effets de ce dispositif vécu, il aurait été intéressant de revenir vers ces sujets afin de voir ce qui les a amenés à quitter le groupe.

### III. Evolution personnelle et réflexions sur les modalités de cette communauté

Nous avons le sentiment d'avoir été privilégié d'avoir pu accéder à un ensemble de données nous permettant d'appréhender une dynamique professionnelle de formation dont nous sommes nous même proche. Nous avons été le témoin du développement de la mise en capacité d'agir que permet, à travers les quatre types de médiation, une mise en activité productive et constructive. Cette dynamique de formation autorise une évolution et une mise en projet individuel, permise par un processus réflexif enrichi par les apports collectifs, la convocation du vécu du travail et des apports théoriques ciblés. Cet ensemble constitue un

formidable moyen de mise en résonance de nos questions et interrogations, qui permet à chacun de partir d'où il est et de parvenir à un point qui sera le sien. Ce point ne constitue pas une finalité en soi mais un élément qui va continuer à alimenter une réflexion personnelle, rendant un sujet auteur de son développement professionnel. Pour rendre cela possible, il faut être au clair avec sa propre posture de formateur, "être avec", "aller vers" (M. Paul, 2012) et avoir une action à visée émancipatrice du collègue pair.

Ce travail de recherche nous a amené à questionner les effets des différentes formes de médiations et leurs effets sur les pratiques et les représentations des collègues formateurs. Je m'autorise à présent à me départir du "nous" de circonstance pour un écrit de recherche, pour exprimer plus clairement que cet exercice de rédaction de mémoire et la plongée dans cette communauté que cela a impliqué a sans aucun doute contribué à faire évoluer mes propres représentations de formateur. En quittant ici ma posture de chercheur, je gomme la distance que j'ai été tenu de conserver avec tous les collègues qui y ont participé et me reconnais parmi mes pairs.

## Bibliographie

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Altet, M., & Al, E. (2013). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. De Boeck.
- Bouvier Alain , & Obin Jean-Pierre . (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*. Hachette Education.
- Brassart, D.-G. (1994). Altet, Marguerite (1994). - La formation professionnelle des enseignants. *Recherche & Formation*, 17(1), 155–158.  
[https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_1994\\_num\\_17\\_1\\_1239\\_t1\\_0155\\_0000\\_2](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1994_num_17_1_1239_t1_0155_0000_2)
- Champy, P. (2019). *Vers une nouvelle guerre scolaire : quand les technocrates et les neuroscientifiques mettent la main sur l'Éducation nationale*. La Découverte, DI.
- Charlot, B. (1990). Enseigner, former : Logique des discours constitués et logique des pratiques. *Recherche & Formation*, 8(1), 5–17.<https://doi.org/10.3406/refor.1990.1020>
- Cloet-Sanchez, A.-M. (2022, November 18). *Au fond de l'action, la reconnaissance : les pratiques du formateur-pair en questions. Le cas de la formation continue d'enseignants du second degré en France*. Hal.science.  
<https://hal.science/tel-03984048/>
- Cloet-Sanchez, A.-M. (2023). *Colloque International Responsabilité du chercheur en éducation C'EST QUOI LE FOND DE L'ACTION DU FORMATEUR-PAIR D'ENSEIGNANTS ?*
- Cristol, D. (2017). *Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble*. L'harmattan.
- FEUILLET, P., PROUTEAU, D., & France, M. de l'éducation nationale. (2020). *Education & Formations : Les enseignants : panorama, carrières et représentations du métier article 05, De l'entrée à la sortie de l'Éducation nationale : focus sur les différentes transitions professionnelles vécues par les enseignants / Pascaline Feuillet et Danielle Prouteau*. DEPP Direction de l'Évaluation, de La Prospective et de La Performance; Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Paris.  
[https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/47122/education-formations-les-enseignants-panorama-carrieres-et-representations-du-metier-article-05-de-l-\\_lg=fr-FR](https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/47122/education-formations-les-enseignants-panorama-carrieres-et-representations-du-metier-article-05-de-l-_lg=fr-FR)
- Kaës René . (2018). Les idéaux dans la formation et la “réaction narcissique négative.” *Le Divan Familial*, N° 40(1), 11–26. <https://doi.org/10.3917/difa.040.0011>
- Kaës René , Desvignes, C., & Bayle, G. (2011). *Le travail psychique de la formation* (p. chapitre 1). DUNOD.
- Kennedy, A. (2014). Understanding Continuing Professional development: the Need for Theory to Impact on Policy and Practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688–697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>

- Longuet, G. (2023, July 11). *La formation continue des enseignants*. Sénat.  
<https://www.senat.fr/rap/r22-869/r22-869.html>
- Malet, R. (2017). Chapitre 7. Du développement professionnel à l'établissement-formateur : une nouvelle ère de l'imputabilité dans l'enseignement ? *Perspectives En Éducation et Formation*, 143–157. <https://doi.org/10.3917/dbu.duter.2017.01.0143>
- Ménard, L., Hoffmann, C., & Geneviève Lameul. (2017). Effets de la formation à l'enseignement sur les pratiques des nouveaux enseignants-chercheurs. *Recherche et Formation*, 2, 125–140. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2771>
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2017, June). *Évaluation de la politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré. Rapport de diagnostic*. Ministère de l'Éducation Nationale et de La Jeunesse.  
<https://www.education.gouv.fr/evaluation-de-la-politique-publique-sur-la-formation-continue-des-professeurs-du-premier-degre-8837>
- Obin, J.-P., & Coulon, A. (1995). *La face cachée de la formation professionnelle*. Hachette.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, P. (2012). *Introduction Former des enseignants-professionnels : trois ensembles de questions Former des enseignants-professionnels*.<https://ideki.org/wp-content/uploads/2021/10/Former-des-enseignants-professionnels.pdf>
- Paul, M. (2012). *L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique*.  
 Login.ezproxy.u-Pec.fr.  
<https://www-cairn-info.ezproxy.u-pec.fr/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2012-3-page-13.htm>
- Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions Vives. Recherches En Éducation, Vol.5 n°11*, 259–275. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.622>
- Poëllhuber, B., & Florent Michelot. (2023). Les résultats d'un programme de formation à visée transformatrice sur le sentiment d'efficacité personnelle et les pratiques pédagogiques des enseignantes et enseignants. *Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire*, 20(2), 22–27.  
<https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n2-03>
- Postic, M., & Jean-Marie De Ketele. (1988). *Observer les situations éducatives*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Roy, N., Gruslin, É., & Poëllhuber, B. (2020). Le développement professionnel au postsecondaire à l'ère du numérique. *Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(1), 63–75. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n1-13>
- Trinquier, M.-P. (2005). Formation continue des enseignants : la question de l'altération des formateurs. *Recherche & Formation*, 50(1), 107–116.  
<https://doi.org/10.3406/refor.2005.2105>

## Annexes

Annexe 1 : Présentation de la formation envoyée aux personnes ciblées par cette communauté

<b>Mission, place, rôle</b>	<b>Projet(s)</b>	<b>Autorité</b>	<b>Co-activité, médiation</b>	<b>Légitimité, crédibilité</b>						
<h3>Explorer sa/la posture de formateur d'enseignants</h3> <p>Anne-Marie Cloet-Sanchez Docteure en sciences de l'éducation et de la formation <i>Thèse récente sur les pratiques des formateurs, à l'aune de la recherche de reconnaissance réciproque</i> Laboratoire BONHEURS, CY Cergy Paris Université</p>			<b>Permettre à chacun :</b> <ol style="list-style-type: none"><li>De repérer, dans sa/la posture de formateur-pair, ce qui fait obstacle ou levier à l'évolution pérenne des pratiques enseignantes</li><li>D'ajuster ses représentations de la formation afin de proposer un accompagnement au développement professionnel des enseignants, au-delà de la satisfaction de fin de stage</li></ol>							
<b>Contenus</b> <p>Concepts et des notions <b>possibles</b> sous-jacents au « métier » de formateur-pair, selon leur pertinence au regard de questions posées en amont</p>			<b>Comment ? En mettant le métier au travail</b> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> Recueil de questions que les participants se posent : 1 thème par séance</li><li><input type="checkbox"/> Démarche d'analyse de l'activité (didactique professionnelle) pour comprendre à partir de situations de formation vécues</li><li><input type="checkbox"/> Coanalyses de verbatims de ma recherche</li><li><input type="checkbox"/> Méta-analyses collectives et individuelles</li></ul>							
<b>Calendrier prévisionnel</b> <table><tr><td>S#1 jeudi 16 novembre 2023</td><td>S#4 jeudi 15 février 2024</td></tr><tr><td>S#2 jeudi 30 novembre 2023</td><td>S#5 jeudi 14 mars 2024</td></tr><tr><td>S#3 jeudi 18 janvier 2024</td><td>S#6 jeudi 18 avril 2024 (si besoin)</td></tr></table>			S#1 jeudi 16 novembre 2023	S#4 jeudi 15 février 2024	S#2 jeudi 30 novembre 2023	S#5 jeudi 14 mars 2024	S#3 jeudi 18 janvier 2024	S#6 jeudi 18 avril 2024 (si besoin)	<b>Organisation</b> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> 5 ou 6 séances d'une heure</li><li><input type="checkbox"/> Une par mois, des jeudis à 18h, heure de Paris</li><li><input type="checkbox"/> Distanciel, forum privé</li></ul>	
S#1 jeudi 16 novembre 2023	S#4 jeudi 15 février 2024									
S#2 jeudi 30 novembre 2023	S#5 jeudi 14 mars 2024									
S#3 jeudi 18 janvier 2024	S#6 jeudi 18 avril 2024 (si besoin)									
<b>Conception : dispositifs, apports</b>										
<b>Conditions de transformation</b>	<b>Gestion de tensions</b>	<b>Mobilisation et persévérance, résistance(s)</b>								

## Annexe 2 - Liste des stagiaires inscrits, indications de participation...

sur les cinq sessions initialement prévues et pourcentage de présence.

total stagiaire inscrits et fréquentation	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4	Session 5	TOTAL par stagiaire	% présence stagiaire
Stagiaire 1	1	1	0	0	0	2	40,0%
Stagiaire 2	1	1	1	0	1	4	80,0%
Stagiaire 3	0	0	0	0	0	0	0,0%
Stagiaire 4	0	0	0	0	0	0	0,0%
Stagiaire 5	1	1	1	0	0	3	60,0%
Stagiaire 6	0	0	0	1	0	1	20,0%
Stagiaire 7	0	0	0	1	0	1	20,0%
Stagiaire 8	1	1	1	0	0	3	60,0%
Stagiaire 9	1	1	0	1	1	4	80,0%
Stagiaire 10	0	0	0	0	0	0	0,0%
Stagiaire 11	0	0	0	0	0	0	0,0%
Stagiaire 12	1	1	1	0	0	3	60,0%
Stagiaire 13	1	1	1	0	0	3	60,0%
Stagiaire 14	0	0	1	0	0	1	20,0%
Stagiaire 15	1	1	0	1	1	4	80,0%
Stagiaire 16	0	0	0	0	0	0	0,0%
Stagiaire 17	0	0	0	0	0	0	0,0%
Stagiaire 18	0	0	0	0	0	0	0,0%
Stagiaire 19	0	0	1	0	1	2	40,0%
Stagiaire 20	1	1	1	0	0	3	60,0%
Stagiaire 21	0	0	0	0	0	0	0,0%
Stagiaire 22	0	0	0	0	0	0	0,0%
Stagiaire 23	0	0	0	1	0	1	20,0%
Stagiaire 24	0	0	0	0	0	0	0,0%
Stagiaire 25	0	0	0	0	0	0	0,0%
Stagiaire 26	0	0	0	1	0	1	20,0%
Stagiaire 27	0	1	1	1	1	4	80,0%
Stagiaire 28	0	0	0	0	0	0	0,0%
Stagiaire 29	1	1	0	1	1	4	80,0%
Stagiaire 30	0	0	0	0	0	0	0,0%
Stagiaire 31	1	0	0	0	0	1	20,0%
Stagiaire 32	1	1	0	0	0	2	40,0%

Stagiaire 33	1	0	1	1	0	<b>3</b>	<b>60,0%</b>
Stagiaire 34	1	0	0	0	0	<b>1</b>	<b>20,0%</b>
Stagiaire 35	1	1	1	1	1	<b>5</b>	<b>100,0%</b>
Stagiaire 36	0	0	0	0	0	<b>0</b>	<b>0,0%</b>
Stagiaire 37	0	0	0	0	0	<b>0</b>	<b>0,0%</b>
Stagiaire 38	1	1	0	0	0	<b>2</b>	<b>40,0%</b>
Stagiaire 39	0	1	0	0	0	<b>1</b>	<b>20,0%</b>
Stagiaire 40	0	0	0	0	0	<b>0</b>	<b>0,0%</b>
Stagiaire 41	1	1	1	1	1	<b>5</b>	<b>100,0%</b>
Stagiaire 42	0	1	1	0	0	<b>2</b>	<b>40,0%</b>
Stagiaire 43	1	1	1	0	0	<b>3</b>	<b>60,0%</b>
Stagiaire 44	0	0	0	0	0	<b>0</b>	<b>0,0%</b>
Stagiaire 45	1	1	1	0	0	<b>3</b>	<b>60,0%</b>
Stagiaire 46	1	1	1	0	0	<b>3</b>	<b>60,0%</b>
Stagiaire 47	1	0	0	0	0	<b>1</b>	<b>20,0%</b>
Stagiaire 48	1	0	0	0	0	<b>1</b>	<b>20,0%</b>
Stagiaire 49	0	0	1	1	1	<b>3</b>	<b>60,0%</b>
Stagiaire 50	1	1	0	0	0	<b>2</b>	<b>40,0%</b>
Stagiaire 51	1	1	1	1	1	<b>5</b>	<b>100,0%</b>
Stagiaire 52	0	0	0	0	0	<b>0</b>	<b>0,0%</b>
Stagiaire 53	0	0	0	0	0	<b>0</b>	<b>0,0%</b>
Stagiaire 54	1	1	1	1	0	<b>4</b>	<b>80,0%</b>
Stagiaire 55	1	1	0	0	0	<b>2</b>	<b>40,0%</b>
Stagiaire 56	0	0	1	0	0	<b>1</b>	<b>20,0%</b>
Stagiaire 57	1	0	0	1	0	<b>2</b>	<b>40,0%</b>
Stagiaire 58	1	1	1	1	1	<b>5</b>	<b>100,0%</b>
Stagiaire 59	0	1	1	0	0	<b>2</b>	<b>40,0%</b>
Stagiaire 60	1	0	1	0	0	<b>2</b>	<b>40,0%</b>
Stagiaire 61	0	0	0	1	0	<b>1</b>	<b>20,0%</b>
Stagiaire 62	0	1	0	1	0	<b>2</b>	<b>40,0%</b>
Stagiaire 63	0	0	0	0	0	<b>0</b>	<b>0,0%</b>
Stagiaire 64	0	0	0	0	0	<b>0</b>	<b>0,0%</b>
Stagiaire 65	1	1	1	1	1	<b>5</b>	<b>100,0%</b>
Stagiaire 66	0	1	0	1	0	<b>2</b>	<b>40,0%</b>
Stagiaire 67	1	1	1	1	1	<b>5</b>	<b>100,0%</b>
Stagiaire 68	1	1	0	1	1	<b>4</b>	<b>80,0%</b>
Stagiaire 69	0	1	1	1	0	<b>3</b>	<b>60,0%</b>

Stagiaire 70	0	1	0	0	0	1	20,0%
Stagiaire 71	0	0	0	1	1	2	40,0%
Stagiaire 72	0	0	0	0	0	0	0,0%
Stagiaire 73	0	1	1	1	1	4	80,0%
Stagiaire 74	0	0	0	0	0	0	0,0%
Stagiaire 75	0	1	0	0	0	1	20,0%
Stagiaire 76	1	1	1	0	0	3	60,0%
Stagiaire 77	0	1	0	0	0	1	20,0%
Stagiaire 78	1	1	1	0	0	3	60,0%
Stagiaire 79	1	0	0	0	0	1	20,0%
Stagiaire 80	1	0	0	0	0	1	20,0%
Stagiaire 81	1	0	1	0	0	2	40,0%
Stagiaire 82	0	0	0	0	0	0	0,0%
Stagiaire 83	1	0	0	0	0	1	20,0%
Stagiaire 84	0	0	0	0	0	0	0,0%
Stagiaire 85	0	0	0	0	0	0	0,0%
Stagiaire 86	1	1	0	1	0	3	60,0%
Stagiaire 87	0	0	0	0	0	0	0,0%
Stagiaire 88	0	1	0	0	0	1	20,0%
Stagiaire 89	0	0	0	0	0	0	0,0%
Stagiaire 90	0	0	0	0	0	0	0,0%
Stagiaire 91	1	1	1	0	0	3	60,0%
Stagiaire 92	1	1	0	0	0	2	40,0%
Stagiaire 93	0	0	0	0	1	1	20,0%
Stagiaire 94	0	0	0	0	1	1	20,0%
Stagiaire 95	1	1	1	1	1	5	100 %
<b>Total présences</b>	<b>42</b>	<b>43</b>	<b>32</b>	<b>27</b>	<b>19</b>	<b>163</b>	<b>34,7%</b>
<b>Rapport inscrits / présents</b>	<b>44,7%</b>	<b>45,7%</b>	<b>34,0%</b>	<b>28,7%</b>	<b>20,2%</b>	<b>34,7%</b>	

Annexe 3 - Liste des stagiaires inscrits, indications de participation sur les six sessions réalisées.

Personnes inscrites à la communauté	16 novembre	30 novembre	18 janvier	15 février	15 mars	16 avril	TOTAL
Stagiaire 1	1	1	0	0	0	0	2
Stagiaire 2	1	1	1	0	1	1	5
Stagiaire 3	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 4	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 5	1	1	1	0	0	0	3
Stagiaire 6	0	0	0	1	0	0	1
Stagiaire 7	0	0	0	1	0	1	2
Stagiaire 8	1	1	1	0	0	0	3
Stagiaire 9	0	0	0	1	1	0	2
Stagiaire 10	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 11	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 12	1	1	1	0	0	0	3
Stagiaire 13	1	1	1	0	0	0	3
Stagiaire 14	0	0	1	0	0	0	1
Stagiaire 15	1	1	0	1	1	1	5
Stagiaire 16	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 17	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 18	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 19	0	0	1	0	1	1	3
Stagiaire 20	1	1	1	0	0	0	3
Stagiaire 21	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 22	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 23	0	0	0	1	0	0	1
Stagiaire 24	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 25	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 26	0	0	0	1	0	0	1
Stagiaire 27	0	1	1	1	1	1	5
Stagiaire 28	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 29	1	1	0	1	1	1	5
Stagiaire 30	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 31	1	0	0	0	0	0	1
Stagiaire 32	1	1	0	0	0	0	2
Stagiaire 33	1	0	1	1	0	1	4

Stagiaire 34	1	0	0	0	0	0	1
Stagiaire 35	1	1	1	1	1	1	6
Stagiaire 36	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 37	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 38	1	1	0	0	0	0	2
Stagiaire 39	0	1	0	0	0	0	1
Stagiaire 40	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 41	1	1	1	1	1	0	5
Stagiaire 42	0	1	1	0	0	1	3
Stagiaire 43	1	1	1	0	0	0	3
Stagiaire 44	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 45	1	1	1	0	0	0	3
Stagiaire 46	1	1	1	0	0	0	3
Stagiaire 47	1	0	0	0	0	0	1
Stagiaire 48	1	0	0	0	0	0	1
Stagiaire 49	0	0	1	1	1	1	4
Stagiaire 50	1	1	0	0	0	0	2
Stagiaire 51	1	1	1	1	1	0	5
Stagiaire 52	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 53	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 54	1	1	1	1	0	1	5
Stagiaire 55	1	1	0	0	0	1	3
Stagiaire 56	0	0	1	0	0	0	1
Stagiaire 57	1	0	0	1	0	1	3
Stagiaire 58	1	1	1	1	1	0	5
Stagiaire 59	0	1	1	0	0	0	2
Stagiaire 60	1	0	1	0	0	0	2
Stagiaire 61	0	0	0	1	0	0	1
Stagiaire 62	0	1	0	1	0	0	2
Stagiaire 63	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 64	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 65	1	1	1	1	1	1	6
Stagiaire 66	0	1	0	1	0	0	2
Stagiaire 67	1	1	1	1	1	1	6
Stagiaire 68	1	1	0	1	1	0	4
Stagiaire 69	0	1	1	1	0	0	3
Stagiaire 70	0	1	0	0	0	0	1
Stagiaire 71	0	0	0	1	1	0	2
Stagiaire 72	0	0	0	0	0	0	0

Stagiaire 73	0	1	1	1	1	0	4
Stagiaire 74	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 75	0	1	0	0	0	0	1
Stagiaire 76	1	1	1	0	0	0	3
Stagiaire 77	0	1	0	0	0	0	1
Stagiaire 78	1	1	1	0	0	0	3
Stagiaire 79	1	0	0	0	0	0	1
Stagiaire 80	1	0	0	0	0	0	1
Stagiaire 81	1	0	1	0	0	0	2
Stagiaire 82	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 83	1	0	0	0	0	0	1
Stagiaire 84	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 85	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 86	1	1	0	1	0	0	3
Stagiaire 87	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 88	0	1	0	0	0	0	1
Stagiaire 89	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 90	0	0	0	0	0	0	0
Stagiaire 91	1	1	1	0	0	0	3
Stagiaire 92	1	1	0	0	0	0	2
Stagiaire 93	0	0	0	0	1	1	2
Stagiaire 94	0	0	0	0	1	0	1
Stagiaire 95	1	1	1	1	1	1	6

## Annexe 4 - Exemple de compte-rendu de session de la communauté réalisé

### Session 2 : autour des participants

Cette session est construite autour des participants. Elle permet un décentrage par rapport à la position du formateur en considérant les stratégies et les postures du stagiaire dans la zone de coactivité. Une réflexion et une mise en lien va s'engager entre les craintes des formateurs et celles des stagiaires, notamment liées à la dynamique identitaire de ces derniers.

L'analyse des verbatims des formateurs permet de dégager deux postures opposées dans la gestion du conflit. La première traduit une prise en compte des questions et les craintes des stagiaires et un appui sur ces dernières dans l'action de formation. La seconde affiche une volonté de montrer à l'autre la supériorité de son système de valeurs dans un environnement de négation de l'autre.

Outre la familiarisation avec les dynamiques multiples et parfois contradictoires dans la zone de coactivité, cette session soulève également la question de la nature des éléments acquis en formation (levier ou obstacle) dans l'environnement propre à chaque stagiaire.

En amont de la séance	
travail individuel	Lecture de deux verbatims, envoyés par l'animatrice, présentant deux types de situation avec des éléments de contexte : - gestion de tension à l'entrée des stagiaires (Laure et Nicolas) - gestion de tension pendant la séance (Jean et Michèle)  Dans le carnet réflexifs, répondre à deux questions : Quelle manière de faire pourrait le plus correspondre à ce que vous avez déjà utilisé? Y a-t-il une manière de faire qui vous semble intéressante ?
Introduction, lancement de session, réactivation	
présentation animatrice	Point sur le calendrier
	Annonce du thème de la session, pensé suite à la lecture des différentes questions issues de la session 1
	Retour sur les remarques formulées en S1 par le soldeur, le réacteur subjectif et le dessinateur. Animatrice précise en quoi ces remarques ont été prises en compte pour cette seconde session.
	Choix "d'un voisin ou voisine de chat" pour avoir un partenaire de prédilection pour des échanges informels sur l'espace de clavardage
	Rappel du cadre négocié par le groupe lors de la session 1
	Retour sur le carnet métacognitif. Deux questions sont posées : Si vous en gardiez une idée, ce serait quoi ? De nouvelles questions sont-elles apparues ?

	<p>Proposition d'une question, à répondre sur le carnet personnel de formation : "Comment vous voyez-vous par rapport aux stagiaires ?".</p> <p>Qui je suis, ou non, avant tout pour les stagiaires : ensemble de propositions (un collègue, un pair, un chef d'orchestre, un maïeuticien...)</p> <p>Comment je me situe, ou pas, essentiellement pour les stagiaires : ensemble de propositions (ce qui essaie de transformer, celui qui apporte, celui qui guide, celui qui sait, celui qui doute...)</p>
	Désignation de nouveaux responsables pour cette session (soldeur, dessinateur...)
Présentation animatrice échange avec "voisin de chat"	<p>Retour sur le rôle du formateur dans une formation basée sur la résolution de problème et les deux entrées possibles (cf S1).</p> <p>Deux interlocuteurs possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le voisin de chat par l'espace de clavardage</li> <li>- l'animatrice par l'usage du micro</li> </ul>
<b>Les questions posées, un point de départ à une nouvelle réflexion</b>	
présentation animatrice	<p>Reprises de questions qui avaient été posées en S1. Utilisation d'un code couleur pour voir, dans chacune d'elles, ce qui relève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de la résistance et des tensions</li> <li>- les stratégies de formateur (comment faire ?)</li> <li>- les stratégies des stagiaires</li> </ul> <p>Le soldeur de cette rencontre devra faire bilan, en fin de session, des questions qui n'auront pas été traitées.</p>
diaporama en musique sans commentaire	<p>retour sur les rôles et places des stagiaires et des formateurs : la coactivité (schéma)</p> <p>Proposition d'un diaporama détaillant le schéma précédent afin d'en faciliter la lecture. Il reprend les éléments de postures, traduction en acte des représentations mentales et sociales d'un sujet, à savoir le formateur et le stagiaire.</p> <p><i>Ce schéma apporte une nouveauté : la mise en lien des stratégies du formateur avec celles des stagiaires. En effet, ce sont les représentations de ces derniers qui mènent à des stratégies et de postures, dont celles de résistance et de refus.</i></p>
membres avec micro	commentaires sur le schéma proposé
présentation animatrice	<p>Présentation du lien entre les stratégies du formateur et celles des stagiaires, notamment celle de résistance .</p> <p>Proposition d'une question de synthèse à l'ensemble des questions posées par les stagiaires en S1 et présentées en début de S2 : Quelle posture adopter vis-à-vis des stratégies des stagiaires ?</p>
<b>La question de la posture à adopter vis à vis des stratégies des stagiaires : étude de verbatim</b>	
présentation animatrice	Rappel de la tâche d'intersession attendue (lecture textes et réponses à deux questions dans le carnet réflexif).

	<p>Proposition de grilles de lecture permettant d'analyser ces documents.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ une première grille s'attachant aux stratégies identitaires des stagiaires (Kaddouri 2019). En s'appuyant sur les stratégies explicitées, définition de trois attitudes stagiaires : St1, St2 et St3</li> <li>➤ une seconde grille sur les craintes du stagiaire dans la zone de coactivité (inspirée par Perrenoud, réalisé par A-M Cloet-Sanchez) . L'animatrice propose des exemples de craintes de stagiaires qui peuvent être reliées à un ou plusieurs des 4 enjeux proposés.</li> <li>➤ une troisième grille sur les enjeux de la fonction du formateur (Perrenoud 1996).</li> <li>➤ une quatrième grille sur les craintes du formateur dans la zone de coactivité. Proposition d'exemples de craintes de formateurs qui peuvent être reliées à un ou plusieurs des enjeux proposés</li> </ul>
	<p>Mise en relation de la posture stagiaire avec les craintes qui y sont associées à celle du formateur et des craintes qui sont les siennes. Comment faire pour transformer ce "contre" en "avec".</p> <p>évolution de la question de base :</p> <p>Quelle posture adopter vis-à-vis des stratégies des stagiaires ? À la lumière de cette mise en relation des postures et des craintes des acteurs de la zone de coactivité, la question peut devenir : Qu'est-ce qui dans la posture du formateur lui permet, en gérant ses craintes, de limiter, ou non, celles de St1, St2 ou St3 ?</p>
travail en atelier puis lecture par l'animatrice	<p>Présentation des 2 étapes du travail proposé :</p> <p>Étape 1 : temps d'analyse et d'interprétation de cas</p> <p>Quatre groupes se constituent de manière aléatoire et se retrouvent, chacun, autour d'un document google doc proposant le verbatim d'un formateur. Cinq questions sont proposées pour orienter la recherche :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>Mettre en gras ou surligner les actions de Michèle dans le texte</i></li> <li>2) <i>Qui est en opposition ? Sont-ils St1, St2 ou St3 (grille 1)?</i></li> <li>3) <i>À votre avis, les craintes de ces personnes sont liées à quels enjeux (grille 2)?</i></li> <li>4) <i>De votre point de vue, les craintes de Michèle sont liées à quels enjeux (grille 3)?</i></li> <li>5) <i>Décrivez sa stratégie vis-à-vis des trois stagiaires et du groupe</i></li> </ol> <p>Étape 2 : en plénière sur le doc google</p> <p>Temps de bilan sur les analyses et interprétations des différents groupes, lecture des réponses.</p>
présentation animatrice	<p>Présentation des trois grands types de conflit et positionnement des quatre formateurs dans cette grille.</p>
	<p>Retour des rôles :</p> <p>les réacteurs soulignent l'intérêt qu'ils ont vu dans le travail en collaboration à travers les interactions sur le document partagé ou à travers le principe du "voisin de clavardage". Ils estiment que "ça parle" et que "ça fait qu'on se remet en question, on se projette".</p>

	<p>Être dans le « avec » plutôt que dans le « contre » leur semble être une conclusion possible à cette session.</p> <p>Le dessinateur propose un dessin montrant les relations, sous forme de flèches bidirectionnelles, entre le formateur et le stagiaire St1, le St2 et le St3.</p> <p>Le soldeur note les questions qui n'ont pas trouvé réponse au cours de cette sessions : est ce qu'il faut toujours qu'il y ait une demande émanant des stagiaires ? Les besoins doivent être conscients par le collègue ou pas forcément ?</p> <p>Le soldeur estime également qu'il faudra encore apporter des éléments à un commentaires concernant "l'attente des stagiaires d'outils clefs en main alors qu'on a pensé la formation dans le but de rendre autonome".</p>
	<p>annonce du thème de la prochaine session : la légitimité</p> <p>L'animatrice propose de donner en amont les questions qui seront données sur les verbatims.</p>

### Les apports importants de cette session :

→ Le premier registre est celui de l'élaboration de l'action du formateur. Le contexte de cette élaboration est son environnement d'enseignant (les acteurs sociaux qui l'entourent, les conditions matérielles...). **Les représentations du formateur, ses concepts organisateurs de l'action vont se traduire en motifs et intentions** pour lui, pour la tâche et pour autrui. Cela se matérialise ensuite dans **ses stratégies et ses postures** au sein de la zone de coactivité. C'est l'étape de l'élaboration de l'action. (rappel de S1).

Dans cette zone de co-activité, les représentations du stagiaire se traduisent par des motifs et des intentions pour lui, pour sa mission et les élèves. Ces intentions se traduisent elles- aussi par des stratégies et des postures.

Ce que va proposer le formateur peut constituer des obstacles ou des leviers pour l'enseignant qui va ensuite retourner dans son environnement professionnel. Il est également possible que des éléments apparaissant comme des leviers dans la zone de coactivité se muent finalement en obstacles dans l'environnement du stagiaire. (vu également en S1).

### → Selon Kaddouri, les stagiaires peuvent avoir trois stratégies possibles

- une capacité de rationalisation et de calcul relative à ce qu'il est aujourd'hui convenu d'appeler « la gestion de soi et le pilotage de sa vie ». La formation s'inscrit dans une dynamique de transformation identitaire, un projet de changement personnel, d'amplitude variée (désigné St1 dans la communauté)
- proie à des interrogations et à des enjeux existentiels, traversés, pour ne pas dire fragilisés, par leurs affects et leurs émotions dépassant la sphère même de leur conscience. La formation est vécue comme un réel obstacle à contourner avant même qu'elle ne soit organisée (inscrit d'office ?) (désigné St2 dans la communauté)
- pris dans une logique dans laquelle les stratégies identitaires ne s'anticipent pas mais se construisent en cours d'action ou se reconstruisent après coup. Le rapport à la formation se construit chemin faisant sans qu'il ne cherche à l'utiliser immédiatement, mais la possibilité peut apparaître en cours ou en fin

de formation et parfois en différé (désigné St3 dans la communauté). Les stagiaires peuvent être présents...

- par loyauté envers sa hiérarchie (IA-IPR ou chef d'établissement) alors que la formation ne lui paraît pas pertinente
- pour partager la même formation avec des collègues proches
- pour souffler, sortir de la routine, passer un bon moment avec des copains-collègues

→ En s'appuyant sur les travaux de Perrenoud sur les **craintes** enseignantes, Anne-Marie Cloet-Sanchez propose une grille propre au **stagiaire** dans la zone de co-activité. Ses craintes peuvent être liées :

- à des enjeux par rapport à la formation (qui justifie le positionnement St1, 2 ou 3)
- Liées à des enjeux de place dans le groupe
- Liées à des enjeux de place par rapport au formateur
- Liées à des enjeux de préservation de soi

→ Les **craintes du formateur** liées aux enjeux de sa fonction (Perrenoud 1996) peuvent être d'ordre divers :

- enjeux de maîtrise de la situation de communication
  - Sentiment de naviguer "à vue" du fait de la complexité, la systémie et le dynamisme des situations de formation.
  - Nature à privilégier la liberté de parole, à rejeter la censure et la répression en raison de valeurs, son idéologie, sa vision de l'être humain et de la société
  - Nécessité d'organiser, voire contrôler, la communication pour instaurer la possibilité même d'un fonctionnement didactique
- enjeux de coopération active des stagiaires, besoin de leur engagement dans la communication au-delà d'un conformisme de surface
- enjeux de préservation de soi
- enjeux de présentation de soi
- enjeux de présentation du savoir

→ Il existe **trois grands types de conflits** :

- Conflit d'intérêt = chacun soutient la position qui défend ses intérêts / positions incompatibles. C'est la position du formateur prénommé Nicolas. Il affronte le conflit en prenant les questions et les craintes des stagiaires;
- Conflit de pouvoir = chacun veut montrer à l'autre qu'il est le plus fort / le but est la victoire. C'est la position des formateurs Laure et Michèle
- Conflit de personnes (ou de valeurs) = chacun veut montrer à l'autre que son système de valeurs est le meilleur / Négation de l'autre. C'est la position de Jean qui va faire jouer le groupe contre une personne.

**La communication suite à cette session :**

- sur le forum, accès au support de présentation enrichis des interventions réalisées dans le chat ou sur les supports partagés google drive.
- ajout de 4 pages sur le document partagé "Notre encyclopédie" :
  - Relation du stagiaire à la formation
  - Des enjeux pour les stagiaires
  - Une position très inconfortable pour le formateur
  - Des enjeux pour le formateur

Annexe 5 - Bilan des présences, relevés des interventions et prise de rôles par séance.

Personnes inscrites à la communauté	16/11	nombre interventions chat	intervention "sociale"	participations	prise de rôles
Stagiaire 1	X				
Stagiaire 2	X	4	1	Attente des stagiaires d'outils clefs en main alors qu'on a pensé la formation dans le but de rendre autonome. Service d'intendance. Les inspecteurs.	
Stagiaire 3					
Stagiaire 4					
Stagiaire 5	X	3	2	ne pas être à l'écoute des autres	
Stagiaire 6					
Stagiaire 7					
Stagiaire 8	X	4	2	les AESH. Les besoins doivent être conscients par le collègue ou pas forcément ?	
Stagiaire 9		14	1	vie scolaire. IEN. les inspecteurs. conseillers pédagogiques. les théoriciens. le ministre. la région, pour le lycée, département, collège. pas assez théorique aussi. J'aime le terme d'accompagnement	
Stagiaire 10					
Stagiaire 11					
Stagiaire 12	X	2	2		
Stagiaire 13	X	4	2	Les pairs et les collègues. Comment gérer la résistance des collègues ?	
Stagiaire 14					
Stagiaire 15	x	5	1	insulter une personne. le reproche. Comment former, accompagner sans être trop dirigiste ou trop influent? valoriser les atouts des personnes	
Stagiaire 16					
Stagiaire 17					
Stagiaire 18					
Stagiaire 19					
Stagiaire 20	X	3	2	En partant de ce qu'ils sont. Quelle position adopter face à un pair réfractaire?	
Stagiaire 21					
Stagiaire 22					

Stagiaire 23					
Stagiaire 24					
Stagiaire 25					
Stagiaire 26					
Stagiaire 27					
Stagiaire 28	X	14	1	vie scolaire. IEN. les inspecteurs. conseillers pédagogiques. les théoriciens. le ministre. la région, pour le lycée, département, collège. pas assez théorique aussi .J'aime le terme d'accompagnement	
Stagiaire 29	X	11	1	Le jugement. Quelles sont les marges de la liberté pédagogique? les chercheurs, le MEN, l'équipe MLF, le comité de gestion, l'OCCE. Trop loin de mes pratiques, pas le matériel. est ce qu'il faut toujours qu'il y ait une demande émanant des stagiaires ?	
Stagiaire 30					
Stagiaire 31	X				
Stagiaire 32	X	10	2	Comment s'adapter à différents types d'apprenants ? la municipalité, assistante sociale. Pas adaptable à mon contexte, trop théorique. Le budget. partager certaines de mes connaissances qui peuvent aider; inspirer. (partage d'un site sur les 6 chapeaux)	
Stagiaire 33	X	1	1		
Stagiaire 34	X				
Stagiaire 35	X	4	2	Quelle posture pour le formateur face à ses collègues d'hier? pas adapté aux réalités culturelles du milieu	
Stagiaire 36					
Stagiaire 37					
Stagiaire 38	X	6	3	Pour un sujet de formation donné, trouver les apports théoriques, les derniers résultats de la recherche sur ce sujet se révèle parfois compliqué. où et comment trouver les sources? les associations/ structures de la société civile qui peuvent être expertes sur un sujet donné. c'est à des années lumières de ma réalité!	dessinatrice
Stagiaire 39					
Stagiaire 40					
Stagiaire 41	X	2	1	le manque de collaboration	
Stagiaire 42	X	3	1	Les assistants d'éducation. compréhension difficile des documents	

Stagiaire 43	X	5	3	Quelles sont les marges de la liberté pédagogique? Être formateur c'est savoir plus que les autres ou c'est savoir faire mieux?	
Stagiaire 44					
Stagiaire 45	X	4	3	L irrespect	
Stagiaire 46	X	6	1	Difficulté de se sentir légitime dans ce rôle de formateur-trice. Attente des stagiaires d'outils clefs en main alors qu'on a pensé la formation dans le but de rendre autonome. Comment former, accompagner sans être trop dirigiste ou trop influent? Comment faire avec des pairs peu coopératifs, récalcitrants ? Être formateur c'est savoir plus que les autres ou c'est savoir faire mieux ? ou savoir partager...?	réacteur subjectif
Stagiaire 47	X	2	1		
Stagiaire 48	X				
Stagiaire 49					
Stagiaire 50	X				
Stagiaire 51	X	9	3	Réticence du stagiaire face aux remarques et conseils. Posture de jugement du formateur. Proviser. L'académie. pas de cas pratiques. partant de ce qu'ils sont c'est super.	soldeur
Stagiaire 52					
Stagiaire 53					
Stagiaire 54	X	9	2	Comment faire si on a toujours l'impression que le collègue ne nous voit pas comme un pair? Les élèves. Les familles. Le SCAC à l'étranger. Action culturelle De l'ambassade. Donner des astuces, des conseils, des tips	
Stagiaire 55	X	1	1		
Stagiaire 56					

Stagiaire 57	X	19	5	<p>L'inacceptable serait le manque de respect. L'absence de collaboration. Les réflexions déplacées. Ok (dépasser le temps assigné). Quelles sont les réelles missions et les finalités du formateur vis a vis de l'apprenant ? Comment concevoir des dispositifs de formation actifs et durables? C'est l'ensemble de la communauté. Collègues, parents, élèves. L'administration. Les acteurs du système scolaire interne et externe. Oui , on se dit est ce qu'on aura le temps de tout assimiler. Du point de vue du formateur je pense que c'est apporter une aide avant tout. Est ce qu'accompagner c'est proposer des solutions ou c'est plutôt orienter le stagiaire ?</p>	
Stagiaire 58	X	8	2	<p>Le jugement. Les rapports de visites-conseils (entre formateurs pairs) doivent-ils être transmis à notre hiérarchie ? les élèves aussi! le directeur ou directrice. les formateurs. Y'en avait tellement!!</p>	
Stagiaire 59	X	6	1	<p>être positive dans mon suivi - gérer les résistances. Attente des stagiaires d'outils clefs en main alors qu'on a pensé la formation dans le but de rendre autonome. Quelles sont les réelles missions et les finalités du formateur vis a vis de l'apprenant ? les collègues avec qui on travaille. les mettre en confiance</p>	
Stagiaire 60	X	2	1	<p>s à la pointe de la recherche pédagogique et où tr</p>	
Stagiaire 61					
Stagiaire 62		6	5	<p>Comment le formateur peut-il adapter son approche en fonction des différents types de résistance au changement observés chez les participants ? Comment le formateur peut-il intégrer des éléments interactifs et participatifs pour encourager l'apprentissage actif tout au long de la formation ? Les personnels éducatifs : En plus des enseignants, d'autres professionnels de l'éducation, tels que les conseillers d'orientation, les psychologues scolaires et les bibliothécaires, contribuent au bien-être et à la réussite des élèves. Les professionnels travaillant avec des élèves ayant des besoins spécifiques, tels que les éducateurs spécialisés et les orthophonistes, contribuent à l'inclusion et à la réussite de tous les élèves. Donner aux apprenants les outils nécessaires pour être autonomes dans leur apprentissage tout en les guidant au besoin. Encourager les interactions entre pairs pour que les apprenants partagent leurs connaissances et expériences.</p>	

				Organiser des débats ou des discussions pour stimuler la réflexion critique et la confrontation d'idées.	
Stagiaire 63					
Stagiaire 64					
Stagiaire 65	X	3	1	Quelle légitimité a le formateur face à l'enseignant ? la MLF	
Stagiaire 66					
Stagiaire 67	X	2	2		dessinatrice
Stagiaire 68	X	2	1	oui les valoriser les mettre en confiance et les amener à réfléchir sur ce qu'ils font	
Stagiaire 69	X	2	1	Etre efficace dans une formation et comment rendre pérenne le contenu d'une action de formation	
Stagiaire 70					
Stagiaire 71					
Stagiaire 72					
Stagiaire 73					
Stagiaire 74					
Stagiaire 75					
Stagiaire 76	X	9	2	Comment rendre pérennes les dispositifs de formations sans qu'ils ne soient trop lourds et répétitifs pour les "formés" ? Etre à la fois formateur et collègue, posture délicate... Comment gérer les "casquettes" et rester légitime dans les deux rôles ? les collègues de notre discipline, les collègues des autres disciplines, le CPE, les parents, l'administration, les inspecteurs, les documentalistes, la vie scolaire, le chef d'établissement, les gestionnaires...Les élèves. Importance d'amener les collègues à réfléchir à leurs pratiques. à valoriser ce qu'ils font déjà. prendre de la distance et améliorer	
Stagiaire 77					
Stagiaire 78	X	1	1		
Stagiaire 79	X				
Stagiaire 80	X	4	4	Les pairs, les équipes de directions, les pairs formateurs, les partenaires. Pairs = D'autres acteurs de l'éducation et de la formation. Les familles. Je ne comprends pas les documents	
Stagiaire 81	X	2	1		
Stagiaire 82					
Stagiaire 83	X				

Stagiaire 84					
Stagiaire 85					
Stagiaire 86	X	1	1		
Stagiaire 87					
Stagiaire 88					
Stagiaire 89					
Stagiaire 90					
Stagiaire 91	X	2	2	les asem / assistantes en maternelle. j'aime le terme d'accompagnement.	
Stagiaire 92	X	1	1		
Stagiaire 93					
Stagiaire 94	X	2	1	Psychologue scolaire ?	
Stagiaire 95	X	4	1	la communauté éducative: élèves, enseignants, parents, direction, la vie scolaire. adapté à nos contextes en Afrique et surtout pratique sous forme d'ateliers par exemple. Accompagner les collègues en partant de leurs pratiques. Seulement les collègues ne sont pas forcément conscients qu'ils ont besoin d'être accompagnés	

Personnes inscrites à la communauté	30/11	nombre interventions chat	intervention "sociale"	participations	prise de rôles
Stagiaire 1	X	2	1	les concepts sous jacents au métier du formateur	
Stagiaire 2	X	7	4		réacteur subjectif
Stagiaire 3					
Stagiaire 4					
Stagiaire 5	X	1	1		
Stagiaire 6					
Stagiaire 7					
Stagiaire 8	X				
Stagiaire 9		3	3		
Stagiaire 10					
Stagiaire 11					
Stagiaire 12	X				
Stagiaire 13	X				
Stagiaire 14					
Stagiaire 15	X	3	2	garant, relais	

Stagiaire 16					
Stagiaire 17					
Stagiaire 18					
Stagiaire 19		3	3		
Stagiaire 20	X	2	2		
Stagiaire 21					
Stagiaire 22					
Stagiaire 23					
Stagiaire 24					
Stagiaire 25					
Stagiaire 26					
Stagiaire 27	X	2	1	Partage de connaissance entre pairs	
Stagiaire 28		3	3		
Stagiaire 29	X	7	4	le schéma est dense. il isole le perturbateur. On ne forme pas comme on enseigne	soldeur
Stagiaire 30					
Stagiaire 31					
Stagiaire 32	X	9	6	adaptation. partage de connaissances avec les pairs. Le schéma est dense.	
Stagiaire 33					
Stagiaire 34					
Stagiaire 35	X				
Stagiaire 36					
Stagiaire 37					
Stagiaire 38	X	3	2	compagnonnage	
Stagiaire 39	X	1	1		
Stagiaire 40					
Stagiaire 41	X	2	2		
Stagiaire 42	X				
Stagiaire 43	X				
Stagiaire 44					
Stagiaire 45	X	1	1		
Stagiaire 46	X	2	2		
Stagiaire 47					
Stagiaire 48					
Stagiaire 49					
Stagiaire 50	X				

Stagiaire 51	X	3	0	Comportements à adopter. Parfois au sein du groupe prof, il y a des réticences à bien reconnaître l'existence des problèmes à résoudre. un petit commentaire sur le schéma ?	
Stagiaire 52					
Stagiaire 53					
Stagiaire 54	X	5	2	Rapport hiérarchique. Je remarque que les tutorés ont toujours ce regard du tuteur ou formateur comme un supérieur hiérarchique	réacteur subjectif
Stagiaire 55	X				
Stagiaire 56					
Stagiaire 57					
Stagiaire 58	X	2	2		
Stagiaire 59	X	1	1		
Stagiaire 60		1	1		
Stagiaire 61					
Stagiaire 62	X	4	2	Pour ma part, je fais un lien avec Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées »de Dominique Bucheton et Yves Soulé. Les postures du formateur et l'étayage	
Stagiaire 63					
Stagiaire 64					
Stagiaire 65					
Stagiaire 66	X	1	1		
Stagiaire 67					
Stagiaire 68	X	1	1		
Stagiaire 69	X	1	1		
Stagiaire 70	X	3	3		
Stagiaire 71					
Stagiaire 72					
Stagiaire 73	X	6	6		
Stagiaire 74					
Stagiaire 75	X				
Stagiaire 76	X	10	6	médiateur, accompagnateur. entre pairs. Un statut pas un métier. Oui (Parfois au sein du groupe prof, il y a des réticences à reconnaître l'existence des problèmes à résoudre)	
Stagiaire 77	X	1	1		

Stagiaire 78	X	1	1		
Stagiaire 79					
Stagiaire 80					
Stagiaire 81					
Stagiaire 82					
Stagiaire 83					
Stagiaire 84					
Stagiaire 85					
Stagiaire 86	X	6	4	le schéma est dense. Oui bien sûr, il isole le perturbateur	
Stagiaire 87					
Stagiaire 88	X				
Stagiaire 89					
Stagiaire 90					
Stagiaire 91	X	1	0	une idée à garder : s'être mis d'accord sur le cadre des échanges, un espace commun accepté par tous avant de débiter.	
Stagiaire 92	X				
Stagiaire 93					
Stagiaire 94	X	2	1	le schéma est dense	
Stagiaire 95	X				

Personnes inscrites à la communauté	18/01	nombre interventions chat	intervention "sociale"	participations	prise de rôles
Stagiaire 1					
Stagiaire 2	x	6	5	Mais le changement demande souvent des efforts !!	soldeur
Stagiaire 3					
Stagiaire 4					
Stagiaire 5	x				
Stagiaire 6					
Stagiaire 7					
Stagiaire 8	x				
Stagiaire 9					
Stagiaire 10					
Stagiaire 11					

Stagiaire 12	x				
Stagiaire 13	x				
Stagiaire 14	x				
Stagiaire 15					
Stagiaire 16					
Stagiaire 17					
Stagiaire 18					
Stagiaire 19	x				
Stagiaire 20	x	3	2	De toute façon j'ai pas le choix d'assister à la formation donc j'essaie. Le refus peut également venir du fait que le stagiaire se rende compte que ça ne correspond pas à ses besoins	
Stagiaire 21					
Stagiaire 22					
Stagiaire 23					
Stagiaire 24					
Stagiaire 25					
Stagiaire 26					
Stagiaire 27	x				
Stagiaire 28					
Stagiaire 29					
Stagiaire 30					
Stagiaire 31					
Stagiaire 32					
Stagiaire 33	x				
Stagiaire 34					
Stagiaire 35	x	3	1	Un changement est a priori censé apporter une facilitation de la tâche, or dans le métier de l'enseignement les changements sont perçus comme des complications du travail. l'empathie de Michèle peut dissiper la méfiance	
Stagiaire 36					
Stagiaire 37					
Stagiaire 38					
Stagiaire 39					
Stagiaire 40					
Stagiaire 41	x	3	2	Moi aussi j'aurai essayer	
Stagiaire 42	x	4	3		
Stagiaire 43	x	6	2	Mais un changement parfois est un besoin , donc il faut être flexible et ouvert. Je pars du	

				principe que je suis stagiaire donc je suis là pour apprendre et j'essaye. ce genre de résistance n'est uniquement perçue des stagiaires mais aussi des profs avec qui on travaille comme coordonnateur. Oui on sent tjrs que l'autre ne juge, on accepte pas parfois qu'il faut améliorer sa performance	
Stagiaire 44					
Stagiaire 45	x	1	0	Ça va me mettre plus à l'aise.	
Stagiaire 46	x	5	3	Peut-être que je ne m'y mets pas mais je lui explique pourquoi. Ce n'est pas une résistance au changement mais plutôt le jeu qui ne me convainc pas... C'est plus une résistance en la méthode qu'au changement...	réacteur subjectif
Stagiaire 47					
Stagiaire 48					
Stagiaire 49	x				
Stagiaire 50					
Stagiaire 51	x	9	6	on rencontre parfois certains qui sont à priori résistants pour tout changement. avec ses encouragements directs et indirects je m'y mets. st3	scripteur
Stagiaire 52					
Stagiaire 53					
Stagiaire 54	x	6	4	Je pars du principe que je suis stagiaire donc je suis là pour apprendre et j'essaye. Par peur d'avoir une charge de travail supplémentaire	dessinateur
Stagiaire 55					
Stagiaire 56	x	1	1		
Stagiaire 57					
Stagiaire 58	x	1	1		
Stagiaire 59	x	4	2	cela peut m'aider. ce genre de résistance n'est uniquement perçue des stagiaires mais aussi des profs avec qui on travaille comme coordonnateur	
Stagiaire 60	x	3	2		
Stagiaire 61					
Stagiaire 62					
Stagiaire 63					
Stagiaire 64					
Stagiaire 65	x				
Stagiaire 66					

Stagiaire 67					
Stagiaire 68					
Stagiaire 69	x				
Stagiaire 70					
Stagiaire 71					
Stagiaire 72					
Stagiaire 73	x	2	1	Je vais de me connecter à son cours	
Stagiaire 74					
Stagiaire 75					
Stagiaire 76	x	3	1	Je pense que j'aurais essayé aussi après l'intervention de Michèle. De toute façon j'ai pas le choix d'assister à la formation donc j'essaie	
Stagiaire 77					
Stagiaire 78	x				
Stagiaire 79					
Stagiaire 80					
Stagiaire 81	x	1	1		
Stagiaire 82					
Stagiaire 83					
Stagiaire 84					
Stagiaire 85					
Stagiaire 86					
Stagiaire 87					
Stagiaire 88					
Stagiaire 89					
Stagiaire 90					
Stagiaire 91	x	1	1		
Stagiaire 92					
Stagiaire 93					
Stagiaire 94					
Stagiaire 95	x				

Personnes inscrites à la communauté	15/02	nombre interventions chat	intervention "sociale"	participations	prise de rôles
Stagiaire 1					
Stagiaire 2					
Stagiaire 3					

Stagiaire 4					
Stagiaire 5					
Stagiaire 6	x	3	3		
Stagiaire 7	x	1	1		
Stagiaire 8		10	5		
Stagiaire 9	x			mettre activité les stagiaires et partir de leurs besoins" "Les types de stagiaires sont comme les types d'élèves dans une classe! ☺" (Réaction) "Reacted to 'Les types de stagiai...' with '👍'" "Oui je trouve aussi Lidia" (Réaction) "Reacted to 'En fait pour que le stagiaire soit intéressé, il faut partir de son besoin...' with '👍'"	
Stagiaire 10					
Stagiaire 11					
Stagiaire 12					
Stagiaire 13					
Stagiaire 14					
Stagiaire 15	x	5	4	"Non si cela n'est pas permanent. Possibilité de revenir vers lui à un autre moment de la formation."	
Stagiaire 16					
Stagiaire 17					
Stagiaire 18					
Stagiaire 19					
Stagiaire 20					
Stagiaire 21					
Stagiaire 22					
Stagiaire 23	x				
Stagiaire 24					
Stagiaire 25					
Stagiaire 26	x	2	1	D'accord avec Eloise, ca nous remet en question en tant que formateur	
Stagiaire 27	x				
Stagiaire 28					
Stagiaire 29	x	1	1		
Stagiaire 30					
Stagiaire 31					
Stagiaire 32					

Stagiaire 33	X	3	2	Un stagiaire qui fait semblant de suivre ne peut pas acquérir certaines compétences." "conseillerguider.	
Stagiaire 34					
Stagiaire 35	x				
Stagiaire 36					
Stagiaire 37					
Stagiaire 38					
Stagiaire 39					
Stagiaire 40					
Stagiaire 41	x				
Stagiaire 42					
Stagiaire 43					
Stagiaire 44					
Stagiaire 45					
Stagiaire 46					
Stagiaire 47					
Stagiaire 48					
Stagiaire 49	x	1	1		
Stagiaire 50					
Stagiaire 51	x	8	6	"Pour la séance passée je retiens qu'il faut amener le stagiaire à se motiver pour se mettre en projet d'agir" "Donc pour Laure elle propose son contenu de formation et son déroulé et elle se dit que tous les stagiaires finiront par se trouver des éléments qui les intéresse"	
Stagiaire 52					
Stagiaire 53					
Stagiaire 54	x	10	4	"Le fait de travailler en amont me permet de mieux me projeter sur la séance" "Comment engager les stagiaires" "Non parce que chacun est auteur de sa formation oui parce que le formateur ne sait pas s'il est utile" "Orienter rendre autonome"	réacteur subj
Stagiaire 55					
Stagiaire 56					
Stagiaire 57	x				
Stagiaire 58	x	7	3	"Pour ma part être au point sur des concepts qui vont être abordés dans la séance. (Ex textes sur	Métacogniti en 2

				<p>la motivation lorsque l'on parle de la motivation dans la séance)"</p> <p>"Là pour le coup mêmes stratégies élèves / formés"</p> <p>"en tant qu'enseignant on a un quotidien donc quelqu'un qui ne suit pas cela nous interpelle. Dans le cadre entre adultes cela nous touche nous remet en questions. Après si cela ne répond pas à ses besoins tant pis (tant qu'il ne dérange pas la formation avec bavardages par ex) Il peut faire semblant une partie de la formation"</p> <p>"C'était top merci bcp pour cette session"</p>	
Stagiaire 59					
Stagiaire 60					
Stagiaire 61	X	1	1		
Stagiaire 62	x	2	2		
Stagiaire 63					
Stagiaire 64					
Stagiaire 65	x				
Stagiaire 66	x	1	1		
Stagiaire 67	x	1	1	Les types de stagiaires sont comme les types d'élèves dans une classe! ☺	
Stagiaire 68	x	2	2		
Stagiaire 69	x				soldeur
Stagiaire 70					
Stagiaire 71	x	13	9	<p>(Réaction) "Reacted to 'Les types de stagiai...' with '👍'"</p> <p>"Ce n'est pas un problème à partir du moment où il devrait être responsable. C'est un problème...parce q c dommage"</p> <p>"En fait pour que le stagiaire soit intéressé...il faudrait aller de son besoin"</p> <p>"Je suis la seance sur mon téléphone portable j'ai un soucis sur mon ordinateur...suis à l'écoute"</p>	
Stagiaire 72					
Stagiaire 73	x	4	2	<p>Si le stagiaire se voit obliger de suivre la formation alors je dois retourner vers son hiérarchie mais en tant qu'adulte je vais me sentir gêner et ce n'est pas un bon signe."</p> <p>"Posture de dialogue, d'écoute et d'éthique."</p>	
Stagiaire 74					
Stagiaire 75					
Stagiaire 76					

Stagiaire 77					
Stagiaire 78					
Stagiaire 79					
Stagiaire 80					
Stagiaire 81					
Stagiaire 82					
Stagiaire 83					
Stagiaire 84					
Stagiaire 85					
Stagiaire 86	x				
Stagiaire 87					
Stagiaire 88					
Stagiaire 89					
Stagiaire 90					
Stagiaire 91					
Stagiaire 92					
Stagiaire 93					
Stagiaire 94					
Stagiaire 95	x				

Personnes inscrites à la communauté	15/03	nombre interventions chat	intervention "sociale"	participations	prise de rôles
Stagiaire 1	0				
Stagiaire 2	1	3	1	Je veux bien Métacognicien 1" "Est ce que c'est valable dans tout type de formation. ? Nous sommes amenés parfois à mettre en place des formations initiales."	
Stagiaire 3					
Stagiaire 4					
Stagiaire 5	0				
Stagiaire 6					
Stagiaire 7					
Stagiaire 8					
Stagiaire 9	x	5	3	"Existe t'il un "bon profil psychologique" pour être un bon formateur?" (Réaction) "Reacted to 'Le formateur fait de...' with 👍"	
Stagiaire 10					

Stagiaire 11					
Stagiaire 12					
Stagiaire 13					
Stagiaire 14					
Stagiaire 15	x	2	2		
Stagiaire 16					
Stagiaire 17					
Stagiaire 18		1	1		
Stagiaire 19	x				
Stagiaire 20					
Stagiaire 21					
Stagiaire 22					
Stagiaire 23					
Stagiaire 24					
Stagiaire 25					
Stagiaire 26					
Stagiaire 27	x				
Stagiaire 28					
Stagiaire 29	x				
Stagiaire 30					
Stagiaire 31					
Stagiaire 32					
Stagiaire 33					
Stagiaire 34					
Stagiaire 35	x	1	1		
Stagiaire 36					
Stagiaire 37					
Stagiaire 38					
Stagiaire 39					
Stagiaire 40					
Stagiaire 41	x				
Stagiaire 42					
Stagiaire 43					
Stagiaire 44					
Stagiaire 45					
Stagiaire 46					
Stagiaire 47					

Stagiaire 48					
Stagiaire 49	x	2	2		
Stagiaire 50					
Stagiaire 51	x	6	3	Et j'ai bien compris depuis la 2ème séance avec les questions en suspend que Anne -voulait s'appuyer sur nos questionnements pour les séances suivantes" "donc posture de Nicholas" "Le formateur fait de l'accompagnement et non du guidage"	
Stagiaire 52					
Stagiaire 53					
Stagiaire 54					
Stagiaire 55					
Stagiaire 56					
Stagiaire 57					
Stagiaire 58	x	2	2		
Stagiaire 59					
Stagiaire 60					
Stagiaire 61					
Stagiaire 62					
Stagiaire 63					
Stagiaire 64					
Stagiaire 65	x				
Stagiaire 66					
Stagiaire 67	x				
Stagiaire 68	x				
Stagiaire 69					
Stagiaire 70					
Stagiaire 71	x				
Stagiaire 72					
Stagiaire 73	x	2	2		
Stagiaire 74					
Stagiaire 75					
Stagiaire 76					
Stagiaire 77					
Stagiaire 78					
Stagiaire 79					
Stagiaire 80					

Stagiaire 81					
Stagiaire 82					
Stagiaire 83					
Stagiaire 84					
Stagiaire 85					
Stagiaire 86					
Stagiaire 87					
Stagiaire 88					
Stagiaire 89					
Stagiaire 90					
Stagiaire 91					
Stagiaire 92					
Stagiaire 93	x	2	1	il y a actuellement des dispositifs de formation qu respondent a la 3eme question	
Stagiaire 94	x				
Stagiaire 95	x				

## Annexe 6 - Premier questionnaire (Q1) envoyé aux participants à la communauté

### Planification d'une de mes formations

Choisissez **une** formation que vous avez **préparée, menée** et dont vous avez été **très satisfait**.

En gardant constamment **cette formation précise** à l'esprit, répondez aux différentes questions posées.

Merci beaucoup pour votre participation !

1. Adresse e-mail \*

\_\_\_\_\_

2. Où et quand s'est déroulée cette formation ? Quel(s) en étai(en)t le(s) thème(s) ?

\_\_\_\_\_

3. Vous aviez défini les objectifs d'apprentissage des stagiaires ?

*Une seule réponse possible.*

- Oui  
 Non

4. Qu'est ce qui a constitué le point de départ de votre réflexion ?

*Plusieurs réponses possibles.*

- Les recommandations et les préconisations de la littérature scientifique et institutionnelle  
 Les particularités du contexte  
 La définition de pratiques et d'outils à partager avec les stagiaires  
 Les pratiques pédagogiques déjà en place parmi les stagiaires  
 Autre...

5. Si vous avez répondu "autre", merci de préciser.

\_\_\_\_\_

Votre document de progression de formation

6. Aviez-vous précisément détaillé ce document ?

*Une seule réponse possible.*

- Oui  
 Non

Donnez des détails sur votre document de progression de formation .

7. Aviez-vous préparé un support d'évaluation à l'attention des stagiaires ?

*Une seule réponse possible.*

- Oui *Passer à la question 8*  
 Non *Passer à la question 9*

**Le support d'évaluation de vos stagiaires**

8. De quel(s) type(s) étai(en)t ce support d'évaluation (questionnaire fin de formation, métacognitif, engagement sur mise en place de pratiques...) ?

9. Aviez-vous préparé une liste de documents que vous avez remis, ou envoyé en amont à vos stagiaires ?

*Une seule réponse possible.*

- Oui  
 Non

10. Lors de cette formation ...

*Plusieurs réponses possibles.*

- Vous aviez prévu des temps de différenciation  
 Vous aviez planifié des temps de travaux de groupe  
 Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de raconter leurs expériences  
 Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de mettre des mots sur les dilemmes professionnels rencontrés  
 Vous aviez pensé des dispositifs de simulation (jeux de rôle, théâtre...)  
 Vous avez fait vivre une situation de classe, un dispositif à transférer dans sa pratique  
 Vous avez fait vivre un dispositif qui facilite les échanges  
 Vous vous êtes appuyé(e) sur les expériences des stagiaires  
 Vous avez adapté votre propos aux questions /problèmes posés  
 Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des références théoriques  
 Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des exemples concrets  
 Vous avez modifié l'organisation de votre animation pédagogique selon des questions /problèmes posés  
 Vous avez proposé à vos stagiaires des choix de priorité de thèmes (parcours à la carte)  
 Vous aviez mis en place des dispositifs d'échanges de pratique (marché de connaissance...)

11. Aviez-vous placé les chaises et les tables selon des dispositifs anticipés ?

*Une seule réponse possible.*

- Oui  
 Non

12.

Aviez-vous préparé des moyens d'identification des participants (chevalets, badges...)

*Une seule réponse possible.*

- Oui  
 Non

## Annexe 7 - Second questionnaire (Q2) envoyé aux participants à la communauté

### La manière dont j'ai vécu la communauté de formateurs

\* Indique une question obligatoire

1. Adresse e-mail \*

\_\_\_\_\_

2. J'ai eu la possibilité de répondre au premier questionnaire (suite à la session 1)

*Une seule réponse possible.*

oui

non

3. Sur les 5 sessions qui se sont déroulées, auxquelles avez-vous participé ? \*

Cochez la ou les cases correspondantes :

*Plusieurs réponses possibles.*

session 1

session 2

session 3

session 4

session 5

4. Si vous n'avez pas assisté à toutes, était-ce un choix de votre part ? Cochez la case correspondante :

\_\_\_\_\_

*Une seule réponse possible.*

Oui

Non

5. Entre les différentes sessions, avez-vous lu les textes ou fait les activités proposés par la formatrice ? Sur l'échelle de 1 (jamais) à 4 (systématiquement), cochez ce qui correspond à votre ressenti :

*Une seule réponse possible.*

1 2 3 4

jamais     systématiquement

6. Après une session, avez-vous téléchargé et revisité la présentation complétée proposée par la formatrice ? Sur l'échelle de 1 (jamais) à 4 (systématiquement), cochez ce qui correspond à vos actions :

*Une seule réponse possible.*

1 2 3 4

jamais     systématiquement

7. Avez-vous consulté "notre encyclopédie", document qui regroupe les apports théoriques importants abordés dans les différentes sessions ? Sur l'échelle de 1 (jamais) à 4 (très souvent), cochez ce qui correspond à vos actions :

*Une seule réponse possible.*

1 2 3 4

jam:     très souvent

8. Cette communauté de formateurs a-t-elle occasionné un questionnement de vos pratiques de formateurs ? Sur l'échelle de 1 (pas du tout) à 4 (très important), cochez ce qui correspond à votre ressenti :

*Une seule réponse possible.*

1 2 3 4

pas     très important

9. Dans cette communauté de formateurs, vous êtes-vous senti.e déstabilisé.e ? Sur l'échelle de 1 (jamais) à 4 (très souvent), cochez ce qui correspond à votre ressenti :

*Une seule réponse possible.*

1 2 3 4

jam:     très souvent

10. Si vous avez répondu autre chose que "jamais" (case1) à la question précédente, merci d'écrire ci-dessous quelques éléments d'explication :

---

---

---

---

---

11. Cette communauté de formateurs a-t-elle contribué à vous insécuriser dans votre posture de formateur ? Sur l'échelle de 1 (jamais) à 4 (très souvent), cochez ce qui correspond à votre ressenti :

*Une seule réponse possible.*

1 2 3 4

jam:     très souvent

12. Si vous avez répondu autre chose que "jamais" (case1) à la question précédente, merci d'écrire ci-dessous quelques éléments d'explication :

---

---

---

---

---

13. L'environnement organisationnel de vos formations (plan de formation définis, demandes institutionnelles, caractéristiques du groupe de stagiaires...) vous semble-t-il un obstacle à une évolution de vos pratiques de formateur ? Cochez la case qui correspond le plus à votre opinion :

*Une seule réponse possible.*

oui

non

14. Vous avez répondu "oui" à la question précédente. Merci d'écrire ci-dessous la nature de ces obstacles de votre point de vue :

---

---

---

---

15. Cette communauté de formateurs a-t-elle occasionné une évolution de vos représentations de ce qu'est un formateur ? Sur l'échelle de 1 (pas du tout) à 4 (fondamentalement), cocher ce qui correspond à votre ressenti :

*Une seule réponse possible.*

1 2 3 4

pas     fondamentalement

16. Merci d'écrire ci-dessous quelques éléments pour éclairer votre réponse ?

---

---

---

---

#### Planification d'une de mes formations

Suite aux sessions de notre communauté de formateur, choisissez **une** formation que vous avez **préparée, menée** et dont vous avez été **très satisfait**.

En gardant constamment **cette formation précise** à l'esprit, répondez aux différentes questions posées.

Si jamais, vous n'avez pas eu l'occasion de mener une formation depuis, projetez-vous sur une formation telle que vous souhaiteriez idéalement la mener et répondez en la gardant constamment à l'esprit.

17. La formation qui va vous servir de référent pour répondre aux questions suivantes est ...

Cochez la case qui termine cette phrase pour vous, en ce moment :

*Une seule réponse possible.*

... une formation que vous avez effectivement menée après le début de la communauté.

... la planification d'une formation telle que vous l'envisagez à présent.

*Passer à la question 20*

18. Merci de préciser ci-dessous où et quand s'est déroulée cette formation :

\_\_\_\_\_

19. Merci de préciser ci-dessous quel(s) en était(en)t le(s) thème(s)

\_\_\_\_\_

Section sans titre

20. Avez-vous défini des objectifs d'apprentissage des stagiaires ? Cochez la case qui correspond à ce que vous avez fait :

*Une seule réponse possible.*

Oui

Non

21. Qu'est ce qui a constitué le point de départ de votre réflexion ? Cochez la case qui correspond le plus à votre réalité :

*Une seule réponse possible.*

Les recommandations et les préconisations de la littérature scientifique et institutionnelle

Les particularités du contexte

La définition de pratiques et d'outils à partager avec les stagiaires

Les pratiques pédagogiques déjà en place parmi les stagiaires

Autre...

22. Si vous avez répondu "autre", merci d'écrire quelques précisions ci-dessous :

\_\_\_\_\_

Votre document de progression de formation : maquette, déroulement , conducteur, ...

23. Avez-vous précisément détaillé ce document de progression de la formation en amont ? Cochez la case qui correspond à ce que vous avez fait :

*Une seule réponse possible.*

Oui

Non

24. Si vous avez répondu oui à la question précédente, merci de décrire ci-dessous les précisions que vous apportez à ce document :

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

25. Avez-vous préparé un support d'évaluation à l'attention des stagiaires ? Cochez la case qui correspond à ce que vous avez fait :

*Une seule réponse possible.*

- Oui    *Passer à la question 26*  
 Non    *Passer à la question 27*

**Le support d'évaluation de vos stagiaires / du stage**

26. De quel(s) type(s) étai(en)t ce support d'évaluation (questionnaire fin de formation, métacognitif, engagement sur mise en place de pratiques...) ? Cochez la (les) case(s) qui correspond(ent) à ce que vous avez fait :

*Plusieurs réponses possibles.*

- question(s) à main levée de satisfaction (du type "météo" par exemple)  
 questionnaire écrit de satisfaction  
 questionnaire écrit métacognitif  
 question(s) orale(s) métacognitive(s)  
 préparation écrite et retour oral  
 bilan écrit libre : ressentis et perspectives  
 bilan oral libre : ressentis et perspectives  
 engagement écrit sur mise en place de pratiques  
 engagement oral sur mise en place de pratiques  
 écrit anonyme  
 écrit avec nom  
 réponse orale sur base du volontariat  
 réponse orale obligatoire

27. Avez-vous préparé une liste de documents que vous avez remis, ou envoyé en amont à vos stagiaires ? Cochez la case qui correspond à ce que vous avez fait :

*Une seule réponse possible.*

- Oui  
 Non

28. Lors de cette formation ...

Cochez la (les) case(s) qui correspond(ent) à ce que vous avez fait :

*Plusieurs réponses possibles.*

- Vous aviez prévu des temps de différenciation
- Vous aviez planifié des temps de travaux de groupe
- Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de raconter leurs expériences
- Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de mettre des mots sur les dilemmes professionnels rencontrés
- Vous aviez pensé des dispositifs de simulation (jeux de rôle, théâtre...)
- Vous avez fait vivre une situation de classe, un dispositif à transférer dans sa pratique
- Vous avez fait vivre un dispositif qui facilite les échanges
- Vous vous êtes appuyé(e) sur les expériences des stagiaires
- Vous avez adapté votre propos aux questions /problèmes posés
- Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des références théoriques
- Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des exemples concrets
- Vous avez modifié l'organisation de votre animation pédagogique selon des questions /problèmes posés
- Vous avez proposé à vos stagiaires des choix de priorité de thèmes (parcours à la carte)
- Vous avez mis en place des dispositifs d'échanges de pratique (marché de connaissance...)

29. Aviez-vous placé les chaises et les tables selon des dispositifs anticipés

? Cochez la case qui correspond à ce que vous avez fait :

*Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

30. Aviez-vous préparé des moyens d'identification des participants (chevalets, badges...) ? Cochez la case qui correspond à ce que vous avez fait :

*Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

**Fin du questionnaire**

Merci beaucoup pour votre participation !

## Annexe 8 - Synthèse par sujet regroupant les interventions aux sessions...

... la comparaison des questions communes à Q1 et Q2, les questions spécifiques Q2

Remarque : par un souci d'anonymat, les prénoms utilisés sont factices

**Nom** : Yasmina

**Numéro stagiaire** : 67

nombre de sessions vécues	5	
numéro des sessions vécues	1, 2, 3, 4, 5	
	oui	non
Q1 renvoyé	x	
Q2 renvoyé	x	

### Relevé des interventions

	écrites				orales
	total	social	autre	relevé	
S 1	2	2	0		
S 2	3	3	0		
S 3	1	1	0		
S 4	1	0	1	Les types de stagiaires sont comme les types d'élèves dans une classe! ☺	
S 5	2	2			

### Comparaison des questionnaires

question	réponse Q1	réponse Q 2 ... la planification d'une formation telle que vous l'envisagez à présent.
Vous aviez défini les objectifs d'apprentissage des stagiaires ?	→oui ♦	→oui ♦
Qu'est ce qui a constitué le point de départ de votre réflexion ?	<b>Les particularités du contexte</b> La définition de pratiques et d'outils à partager avec les stagiaires ♦	Les pratiques pédagogiques déjà en place parmi les stagiaires
Aviez-vous précisément détaillé votre document de progression de formation ?	non	oui
Aviez-vous préparé un support	non	non

d'évaluation à l'attention des stagiaires ?		
Aviez-vous préparé une liste de documents que vous avez remis, ou envoyé en amont à vos stagiaires ?	non	non
Lors de cette formation ...	<p>→ Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de raconter leurs expériences ♦</p> <p>→ Vous avez fait vivre une situation de classe, un dispositif à transférer dans sa pratique ♦</p> <p>→ Vous avez adapté votre propos aux questions /problèmes posés ♦</p> <p>→ Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des exemples concrets</p>	<p>→ Vous aviez planifié des temps de travaux de groupe ♦</p> <p>→ Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de raconter leurs expériences ♦</p> <p>→ Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de mettre des mots sur les dilemmes professionnels rencontrés ♦</p> <p>→ Vous avez fait vivre une situation de classe, un dispositif à transférer dans sa pratique ♦</p> <p>→ Vous vous êtes appuyé(e) sur les expériences des stagiaires ♦</p> <p>→ Vous avez adapté votre propos aux questions /problèmes posés ♦</p> <p>→ Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des références théoriques</p> <p>→ Vous avez modifié l'organisation de votre animation pédagogique selon des questions /problèmes posés ♦</p> <p>→ Vous avez proposé à vos stagiaires des choix de priorité de thèmes (parcours à la carte) ♦</p>
Aviez-vous placé les chaises et les tables selon des dispositifs anticipés ?	non	oui
Aviez-vous préparé des moyens d'identification des participants (chevalets, badges...)	non	non

## Q2 : relevé des questions spécifiques et des commentaires

question	réponse "sèche"	commentaire
Entre les différentes sessions, avez-vous lu les textes ou fait les activités proposés par la formatrice ?	2	
Après une session, avez-vous téléchargé et	2	

revisité la présentation complétée proposée par la formatrice ?		
Avez-vous consulté "notre encyclopédie", document qui regroupe les apports théoriques importants abordés dans les différentes sessions ?	2	
Cette communauté de formateurs a-t-elle occasionné un questionnement de vos pratiques de formateurs ?	3	
Dans cette communauté de formateurs, vous êtes-vous senti.e déstabilisé.e ?	3	Nécessité de revoir ma posture de formatrice et de glisser vers un positionnement plus proche de l'accompagnement "réel" de pairs en tant qu'expert de sa propre pratique
Cette communauté de formateurs a-t-elle contribué à vous insécuriser dans votre posture de formateur ?	1	
L'environnement organisationnel de vos formations (plan de formation définis, demandes institutionnelles, caractéristiques du groupe de stagiaires...) vous semble-t-il un obstacle à une évolution de vos pratiques de formateur	oui	hétérogénéité du public: expériences variées et contexte d'enseignement parfois très éloignés, occasionnellement une inscription non volontaire de la part des stagiaires et également des attentes et surtout des positionnements différents vis-à-vis de son développement professionnel, et par voie de conséquence de la formation;
Cette communauté de formateurs a-t-elle occasionné une évolution de vos représentations de ce qu'est un formateur ?	3	la nécessité de partir de l'expérience des stagiaires (impliquant leur niveau d'expertise d'un sujet et leur questionnement) plutôt que du partir du contenu du "sujet de la formation"

\*\*\*\*\*

**Nom :** Louna

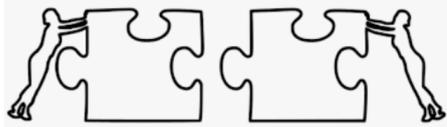
**Numéro stagiaire :** 58

nombre de sessions vécues	5	
numéro des sessions vécues	1,2,3,4,5	
	oui	non
Q1 renvoyé	x	
Q2 renvoyé	x	

### Relevé des interventions

	écrites				orales
	total	social	autre	relevé	
S 1	8	2	6	Le jugement. Les rapports de visites-conseils (entre	

				formateurs pairs) doivent-ils être transmis à notre hiérarchie ? les élèves aussi! le directeur ou directrice. les formateurs. Y'en avait tellement!!	
S 2	2	2	0		
S 3	1	1	0		
S 4	7	3	4	<p>"Pour ma part être au point sur des concepts qui vont être abordés dans la séance. (Ex textes sur la motivation lorsque l'on parle de la motivation dans la séance)"</p> <p>"Là pour le coup mêmes stratégies élèves / formés"</p> <p>"en tant qu'enseignant on a un quotidien donc quelqu'un qui ne suit pas cela nous interpelle. Dans le cadre entre adultes cela nous touche nous remet en questions. Après si cela ne répond pas à ses besoins tant pis (tant qu'il ne dérange pas la formation avec bavardages par ex) Il peut faire semblant une partie de la formation"</p> <p>"C'était top merci bcp pour cette session"</p>	<p>Je me pose aussi la question du posture du non savoir puisque là du coup Il est complètement dans le j'apporte la connaissance ; J'ai bien noté on est sur une centration Avec beaucoup d'apports théorique et j'impose ma vision des choses sur la formation point et pour Nicolas On est complètement sur le développement professionnel des enseignants avec leurs expériences et ce qu'il pose problème dans le métier les échanges exetera</p>
S 5	2	2	0		<p>“Ça a bouleversé ma façon de voir les choses mais ça les a remises en question puisque quand on formait entre pairs mais de la même façon qu'un ....comment dire... comme un conseiller pédagogique on va dire alors, que là ça a bouleversé un petit peu mes représentations , j'ai plus vu l'accompagnement entre paires un peu comme le faisait Nicolas je pense ; les postures d'accompagnement et de voir vraiment les choses autrement ,voilà. ça m'a vraiment bouleversé un petit peu dans ce que je pensais de la formation entre pairs.”</p> <p>C'est pour dire qu'on reste en position de formateur dans le sens où on les laisse pas partir dans tous les sens non plus. c'était dans le sens qu'on a toujours notre objectif en tête et qu'on essaie quand même de recentrer parfois peut-être.</p> <p>(en réponse à : les postures d'accompagnement permettent aux stagiaires de se motiver à condition de rester légitime</p>

					<p>aux yeux des stagiaires en gardant sa position de formateur)</p> 
--	--	--	--	--	--

### Comparaison des questionnaires

question	réponse Q1	réponse Q 2 ... la planification d'une formation telle que vous l'envisagez à présent.
Vous aviez défini les objectifs d'apprentissage des stagiaires ?	oui ♦	oui ♦
Qu'est ce qui a constitué le point de départ de votre réflexion ?	Les particularités du contexte ♦ La définition de pratiques et d'outils à partager avec les stagiaires	autre : une demande des collègues ♦
Aviez-vous précisément détaillé votre document de progression de formation ?	oui	oui J'utilise le powerpoint, j'y mets un plan, des synthèses de lecture, je l'affine au fur et à mesure pour en faire un powerpoint de présentation (des pages seront enlevées, des autres ajoutées etc)
Aviez-vous préparé un support d'évaluation à l'attention des stagiaires ?	non	non
Aviez-vous préparé une liste de documents que vous avez remis, ou envoyé en amont à vos stagiaires ?	oui	oui
Lors de cette formation ...	<p>→ Vous aviez planifié des temps de travaux de groupe</p> <p>→ Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de raconter leurs expériences ♦</p> <p>→ Vous avez fait vivre une situation de classe, un dispositif à transférer dans sa pratique ♦</p> <p>→ Vous avez fait vivre un dispositif qui facilite les échanges ♦</p> <p>→ Vous vous êtes appuyé(e) sur les expériences des stagiaires ♦</p> <p>→ Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des références théoriques</p> <p>→ Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des exemples concrets</p>	<p>→ Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de raconter leurs expériences ♦</p> <p>→ Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de mettre des mots sur les dilemmes professionnels rencontrés ♦</p> <p>→ Vous avez fait vivre une situation de classe, un dispositif à transférer dans sa pratique ♦</p> <p>→ Vous avez fait vivre un dispositif qui facilite les échanges ♦</p> <p>→ Vous vous êtes appuyé(e) sur les expériences des stagiaires ♦</p> <p>→ Vous avez adapté votre propos aux questions /problèmes posés</p> <p>→ Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des références</p>

		théoriques → Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des exemples concrets → Vous aviez mis en place des dispositifs d'échanges de pratiques (marché de connaissance...) ♦
Aviez-vous placé les chaises et les tables selon des dispositifs anticipés ?	oui	non
Aviez-vous préparé des moyens d'identification des participants (badges, chevalets...)	non	non

## Q2 : relevé des questions spécifiques et des commentaires

question	réponse "sèche"	commentaire
Entre les différentes sessions, avez-vous lu les textes ou fait les activités proposées par la formatrice ?	4	
Après une session, avez-vous téléchargé et revisité la présentation complétée proposée par la formatrice ?	3	
Avez-vous consulté "notre encyclopédie", document qui regroupe les apports théoriques importants abordés dans les différentes sessions ?	3	
Cette communauté de formateurs a-t-elle occasionné un questionnement de vos pratiques de formateurs ?	4	
Dans cette communauté de formateurs, vous êtes-vous senti.e déstabilisé.e ?	4	Les premières sessions ont été lourdes de théorie, peu rapprochées de nos pratiques
Cette communauté de formateurs a-t-elle contribué à vous insécuriser dans votre posture de formateur ?	1	
L'environnement organisationnel de vos formations (plan de formation définis, demandes institutionnelles, caractéristiques du groupe de stagiaires...) vous semble-t-il un obstacle à une évolution de vos pratiques de formateur	non	
Cette communauté de formateurs a-t-elle occasionné une évolution de vos représentations de ce qu'est un formateur ?	4	A partir du moment où Anne-Marie a recentré les formations (après son enquête), j'ai beaucoup mieux vécu les sessions. Je pense que les apprenants ont besoin de réponses, d'avis, d'orientations du formateur. (On en a

		<p>d'ailleurs parlé avec Anne-Marie lors de la visio car c'était un des points que j'avais souligné)</p> <p>Anne-Marie ne partage pas forcément cet avis, je le respecte mais les échanges ont quand même évolué par la suite.</p> <p>Il y a eu plus de prises de positions sur les réponses de la communauté, des validations qui personnellement étaient attendues.</p> <p>Le fait qu'elle se rapproche plus de cas pratiques, ont donné des formations plus vivantes. Les slides trop théoriques me perdaient totalement, je n'arrivais même pas à les comprendre (je pense qu'il me fallait plus de temps et personnellement les termes de la pédagogie française sont parfois indigestes!)</p> <p>Là où Anne-Marie a vraiment modifié ma pratique en tant que formatrice, c'est en parlant des postures du formateur Maëla Paul que j'ai eu un gros déclic et une remise en question sur mes pratiques en tant que formatrice.</p> <p>Mais je me suis interrogée, je n'ai pas une longue expérience dans la formation mais pendant toutes ces années, mes principales conseils en tant que collègues formatrices ou accompagnatrices étaient avec des néo-recrutés (néo néo sans formation même initiale... )</p> <p>Il y a donc un travail de recentrage à faire avec des collègues pairs qui ont suivi des formations initiales ou quelques années d'expériences...</p> <p>Cela prendra du temps, mais cela a déjà fait son chemin pour la façon dont j'ai créé ma prochaine formation.</p>
--	--	--

\*\*\*\*\*

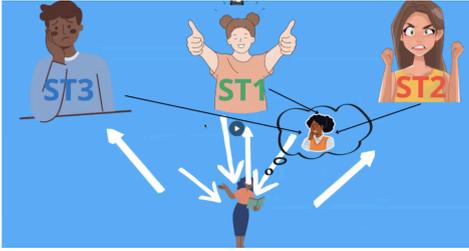
**Nom :** Habib

**Numéro stagiaire :** 95

nombre de sessions vécues	5	
numéro des sessions vécues	1,2,3,4,5	
	oui	non
Q1 renvoyé	x	
Q2 renvoyé	x	

Relevé des interventions

	écrites				orales
	total	soc.	autre	relevé	

S 1	0				
S 2	0				
S 3	0				
S 4	0				
S 5	0				<p>on évolue, et à partir du moment où l'on est capable de se remettre en question, on peut changer ;  Un bon enseignant est-il un bon formateur ? Par expérience, pas forcément  qu'est-ce qu'on appelle un bon enseignant ? Et existe-t-il des recherches sur la question un "bon enseignant" fait-il un bon formateur ? Et inversement ?</p>

### Comparaison des questionnaires

question	réponse Q1	réponse Q 2
	Cette formation s'est déroulée en novembre 2023 entièrement à distance	... la planification d'une formation telle que vous l'envisagez à présent.
Vous aviez défini les objectifs d'apprentissage des stagiaires ?	oui ♦	oui ♦
Qu'est ce qui a constitué le point de départ de votre réflexion ?	Les particularités du contexte ♦ La définition de pratiques et d'outils à partager avec les stagiaires ♦	Les recommandations et les préconisations de la littérature scientifique et institutionnelle
Aviez-vous précisément détaillé votre document de progression de formation ?	non ♦	oui Dans l'hypothèse où je créerais un document du style syllabus avec en détails les différentes étapes, les tâches des formateurs et celles des participant·es, les modalités de d'accompagnement, le matériel numérique et autres ainsi que des modalités de différenciation entre les participant·es si besoin.
Aviez-vous préparé un support d'évaluation à l'attention des stagiaires ?	oui. C'est un document que ma collègue conseillère pédagogique et accompagnatrice du groupe a proposé "ce que j'ai aimé, "ce qui reste un challenge" et "ce que j'aimerais explorer" ainsi que ses objectifs à 6 jrs, 6 semaines, 6 mois.	oui questionnaire écrit métacognitif bilan écrit libre : ressentis et perspectives engagement écrit sur mise en place de pratiques écrit anonyme - écrit avec nom
Aviez-vous préparé une liste de	non	oui

documents que vous avez remis, ou envoyé en amont à vos stagiaires ?		
Lors de cette formation ...	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Vous aviez prévu des temps de différenciation ♦</li> <li>→ Vous aviez planifié des temps de travaux de groupe ♦</li> <li>→ Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de raconter leurs expériences ♦</li> <li>→ Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de mettre des mots sur les dilemmes professionnels rencontrés ♦</li> <li>→ Vous aviez pensé des dispositifs de simulation (jeux de rôle, théâtre...)</li> <li>→ Vous avez fait vivre une situation de classe, un dispositif à transférer dans sa pratique ♦</li> <li>→ Vous avez fait vivre un dispositif qui facilite les échanges ♦</li> <li>→ Vous vous êtes appuyé(e) sur les expériences des stagiaires ♦</li> <li>→ Vous avez adapté votre propos aux questions /problèmes posés</li> <li>→ Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des références théoriques</li> <li>→ Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des exemples concrets</li> <li>→ Vous avez modifié l'organisation de votre animation pédagogique selon des questions /problèmes posés ♦</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Vous aviez prévu des temps de différenciation ♦</li> <li>→ Vous aviez planifié des temps de travaux de groupe ♦</li> <li>→ Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de raconter leurs expériences ♦</li> <li>→ Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de mettre des mots sur les dilemmes professionnels rencontrés ♦</li> <li>→ Vous avez fait vivre une situation de classe, un dispositif à transférer dans sa pratique ♦</li> <li>→ Vous avez fait vivre un dispositif qui facilite les échanges ♦</li> <li>→ Vous vous êtes appuyé(e) sur les expériences des stagiaires ♦</li> <li>→ Vous avez adapté votre propos aux questions /problèmes posés</li> <li>→ Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des références théoriques</li> <li>→ Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des exemples concrets</li> <li>→ Vous avez modifié l'organisation de votre animation pédagogique selon des questions /problèmes posés ♦</li> <li>→ Vous avez proposé à vos stagiaires des choix de priorité de thèmes (parcours à la carte) ♦</li> <li>→ Vous aviez mis en place des dispositifs d'échanges de pratique (marché de connaissance...) ♦</li> </ul>
Aviez-vous placé les chaises et les tables selon des dispositifs anticipés ?	non (distanciel)	oui
Aviez-vous préparé des moyens d'identification des participants (badges, chevalets...)	non	oui

## Q2 : relevé des questions spécifiques et des commentaires

question	réponse "sèche"	commentaire
Entre les différentes sessions, avez-vous lu les textes ou fait les activités proposés par la formatrice ?	2	
Après une session, avez-vous téléchargé et revisité la présentation complétée proposée par la formatrice ?	1	

Avez-vous consulté "notre encyclopédie", document qui regroupe les apports théoriques importants abordés dans les différentes sessions ?	1	
Cette communauté de formateurs a-t-elle occasionné un questionnement de vos pratiques de formateurs ?	4	
Dans cette communauté de formateurs, vous êtes-vous senti.e déstabilisé.e ?	3	Cette communauté est à suivre dans son intégralité pour en tirer le meilleur parti. <b>On</b> peut se sentir déstabilisé au début ne sachant pas forcément où l'accompagnatrice de la communauté <b>nous</b> emmène. <b>On</b> a senti lors de la séance de mars une sorte de dénouement, tous les éléments vus durant les précédentes séances se mettant en place pour faire sens.
Cette communauté de formateurs a-t-elle contribué à vous insécuriser dans votre posture de formateur ?	1	
L'environnement organisationnel de vos formations (plan de formation définis, demandes institutionnelles, caractéristiques du groupe de stagiaires...) vous semble-t-il un obstacle à une évolution de vos pratiques de formateur	oui	Le fait de ne pas pouvoir choisir le format de la formation peut être un obstacle. Si par ex, il n'est pas possible pour les participant·es de suivre plus que quelques heures sans possibilité de suivi par la suite, <b>on sait que</b> cela nuira à l'efficacité de la formation.
Cette communauté de formateurs a-t-elle occasionné une évolution de vos représentations de ce qu'est un formateur ?	3	Le fait de travailler sur des verbatims <b>nous</b> éclaire sur beaucoup de points importants d'une formation, sur les erreurs que <b>nous</b> pouvons faire mais aussi sur les réussites et sur ce qu'il serait important de mettre en place et de proposer.

\*\*\*\*\*

**Nom :** Roland

**Numéro stagiaire :** 2

nombre de sessions vécues	4	
numéro des sessions vécues	1, 2, 3, 5	
	oui	non
Q1 renvoyé	x	
Q2 renvoyé	x	

Relevé des interventions

	écrites				orales
	total	soc.	autre	relevé	
S 1	4	1	3	Attente des stagiaires d'outils clefs en	

				main alors qu'on a pensé la formation dans le but de rendre autonome. Service d'intendance. Les inspecteurs.	
S 2	7	4	2	Différence entre entrée par le groupe ou par les membres. Je partage ( <i>par rapport à la densité de l'apport théorique</i> )	Le travail en collaboration était top, ça permet de faire vivre, on n'est pas juste derrière nos écrans L'idée des voisins, très très bien aussi ; ça fait vivre et ça met en place un petit peu de vie Temps trop court Pour les personnes qui ont travaillé sur Laure, on n'a pas pu voir leur travail <i>en tant que réacteur subjectif</i>
S 3	6	4	1	Mais le changement demande parfois des efforts	Boulos : pas vraiment de questions non traitées, tout a été effleuré ; de nouvelles questions ont émergées <i>en tant que soldeur</i>
S 4					
S 5	3	2	1	Est ce que c'est valable dans tout type de formation ? Nous sommes parfois amenés à mettre en place des formations initiales.	le tissage donne beaucoup de sens ; la désolidarisation du groupe quand il s'est agi de la posture de Jean une prise de position qui vient à un bon moment ; chez Nicolas : il n'attend pas de retour du coup, le fait de faire trop de retour, est-ce que cela ne tue pas le processus de réflexion ? ce qui rejoint le fait de ne pas répondre aux questions tout de suite ; pour des formations à distance, l'utilisation des google docs et de voisin-voisine est super intéressante, puissante, un outil formidable <i>en tant que métacognitien 1</i>

### Comparaison des questionnaires

question	réponse Q1	réponse Q 2
Vous aviez défini les objectifs d'apprentissage des stagiaires ?	oui ♦	oui ♦
Qu'est ce qui a constitué le point de départ de votre réflexion ?	Les recommandations et les préconisations de la littérature scientifique et institutionnelle Les particularités du contexte ♦ La définition de pratiques et d'outils à partager avec les stagiaires ♦ Les pratiques pédagogiques déjà en place parmi les stagiaires ♦	<b>Demande institutionnelle.</b>
Aviez-vous précisément détaillé votre document de progression	oui	oui - L'approche par compétences se construit petit à petit. Même si on

de formation ?		est un enseignant chevronné cela reste difficile. Donc j'ai mis en place un travail de petits pas.
Aviez-vous préparé un support d'évaluation à l'attention des stagiaires ?	non	<b>oui</b> questionnaire écrit de satisfaction - préparation écrite et retour oral - bilan écrit libre : ressentis et perspectives - bilan oral libre : ressentis et perspectives écrit anonyme - réponse orale sur base du volontariat
Aviez-vous préparé une liste de documents que vous avez remis, ou envoyé en amont à vos stagiaires ?	oui	oui
Lors de cette formation ...	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Vous aviez prévu des temps de différenciation ♦</li> <li>→ Vous aviez planifié des temps de travaux de groupe ♦</li> <li>→ Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de raconter leurs expériences ♦</li> <li>→ Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de mettre des mots sur les dilemmes professionnels rencontrés ♦</li> <li>→ Vous avez fait vivre une situation de classe, un dispositif à transférer dans sa pratique</li> <li>→ Vous avez fait vivre un dispositif qui facilite les échanges ♦</li> <li>→ Vous vous êtes appuyé(e) sur les expériences des stagiaires ♦</li> <li>→ Vous avez adapté votre propos aux questions /problèmes posés</li> <li>→ Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des références théoriques</li> <li>→ Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des exemples concrets ♦</li> <li>→ Vous aviez mis en place des dispositifs d'échanges de pratique (marché de connaissance...) ♦</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Vous aviez planifié des temps de travaux de groupe ♦</li> <li>→ Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de raconter leurs expériences ♦</li> <li>→ Vous aviez pensé des dispositifs de simulation (jeux de rôle, théâtre...)</li> <li>→ Vous avez fait vivre une situation de classe, un dispositif à transférer dans sa pratique</li> <li>→ Vous avez fait vivre un dispositif qui facilite les échanges ♦</li> <li>→ Vous vous êtes appuyé(e) sur les expériences des stagiaires ♦</li> <li>→ Vous avez adapté votre propos aux questions /problèmes posés</li> <li>→ Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des références théoriques</li> <li>→ Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des exemples concrets ♦</li> <li>→ Vous avez modifié l'organisation de votre animation pédagogique selon des questions /problèmes posés ♦</li> <li>→ Vous avez proposé à vos stagiaires des choix de priorité de thèmes (parcours à la carte) ♦</li> </ul>
Aviez-vous placé les chaises et les tables selon des dispositifs anticipés ?	non	<b>oui</b>
Aviez-vous préparé des moyens d'identification des participants (badges, chevalets...)	oui	oui

## Q2 : Relevé des questions spécifiques et des commentaires

question	réponse "sèche"	commentaire
----------	-----------------	-------------

Entre les différentes sessions, avez-vous lu les textes ou fait les activités proposés par la formatrice ?	3	
Après une session, avez-vous téléchargé et revisité la présentation complétée proposée par la formatrice ?	3	
Avez-vous consulté "notre encyclopédie", document qui regroupe les apports théoriques importants abordés dans les différentes sessions ?	3	
Cette communauté de formateurs a-t-elle occasionné un questionnement de vos pratiques de formateurs ?	3	
Dans cette communauté de formateurs, vous êtes-vous senti.e déstabilisé.e ?	2	Parfois, lorsque j'anime une formation, je suis en face de collègues qui sont loin d'être "ST1". Aussi je voulais des réponses sur ce point. Est ce que c'est lié à ma manière ou c'est quelque chose de fréquent. Avec le temps j'ai pu conclure que c'est un peu des deux.
Cette communauté de formateurs a-t-elle contribué à vous insécuriser dans votre posture de formateur ?	2	cf réponse précédente
L'environnement organisationnel de vos formations (plan de formation définis, demandes institutionnelles, caractéristiques du groupe de stagiaires...) vous semble-t-il un obstacle à une évolution de vos pratiques de formateur	non	
Cette communauté de formateurs a-t-elle occasionné une évolution de vos représentations de ce qu'est un formateur ?	3	J'ai une idée de la posture que nous devons avoir, et des pratiques à mettre en place. Bien entendu que s'adresser à des adultes n'est pas la même chose que de s'adresser à des élèves. Mais j'ai quand même appris des techniques centrales dans l'animation. Je continue à me heurter à l'idée du changement. On en reparlera.

\*\*\*\*\*

**Nom :** Anouk

**Numéro stagiaire :** 9

nombre de sessions vécues	4	
numéro des sessions vécues	1,2,4,5	
	oui	non
Q1 renvoyé	X	
Q2 renvoyé	X	

## Relevé des interventions

	écrites				orales
	total	soc.	autre	relevé	
S 1	14	1	13	vie scolaire. IEN. les inspecteurs. conseillers pédagogiques. les théoriciens. le ministre. la région, pour le lycée, département, collège. pas assez théorique aussi . J'aime le terme d'accompagnement	
S 2	3	3	0		
S 3					
S 4	6	4	2	"Non si cela n'est pas permanent. Possibilité de revenir vers lui à un autre moment de la formation."	Elle essaie de différencier elle essaie d'accompagner chaque stagiaire. Pour certains elle les laisse travailler en mathématiques pour d'autres dans d'autres domaines. chef de cœur avec un S pour s'adapter point elle essaie de s'adapter à chacun. Moi j'ai l'impression qu'ils ne sont pas là les profs de collège. quand j'ai lu je ne les ai pas vu. peut-être que l'or est plus à l'aise avec les professeurs des écoles et moins avec les professeurs de collège. les professeurs de collège sont un peu laissé de côté. Peut-être qu'ils ont le savoir disciplinaire et je ne sais pas. Moi je suis pas trop d'accord avec ce que dit espoir. Selon moi s'il n'écoute pas c'est moi que je remettrais en question c'est évident. c'est que je pense qu'il y aura un souci sur mon contenu. clairement ça va m'ennuyer et je pense que c'est dû à un manque de dynamisme de ma formation Donc j'essaierai de le mettre en activité. et puis selon moi surtout, ne pas écouter c'est déjà donné son opinion point donc je partirai de là. ne pas écouter c'est soit trouvé que ce n'est pas intéressant soit ne pas être d'accord avec ce qu'on dit donc j'essaierai vraiment de le faire intervenir et puis je ne le laisserai pas ne pas écouter mais disons que selon moi ce serait aussi intéressant de voir cette réaction. mais ça me remettrait plus en question moi que le stagiaire. clairement
S 5	7	3	4	"Existe t'il un "bon profil psychologique" pour être un bon formateur?" (Réaction) ""Le formateur fait de l'accompagnement et non du guidage" with 👍"	Oui parce que je me posais la question on voit bien que Jean par rapport à ce que vous avez dit on n'a pas tous la même histoire, il exerce sa toute puissance. Est-ce que ce type de formateur, ça peut évoluer ? est-ce qu'on apprend à devenir bon formateur parce que là on a l'impression que ça tient surtout du caractère personnel ; d'ailleurs est-ce que Jean il n'a pas voulu être formateur pour exercer sa toute puissance ? De manière générale, est-ce qu' un bon enseignant est-il un bon formateur ? former c'est accompagner chacun ,mais comment le

					<p>formateur peut préparer sa formation en amont ; on a l'impression que c'est de choisir ses apports, mais en réalité, est-ce que ce n'est pas de réfléchir aux différentes problématiques du thème en question ?</p> <p>Comment préparer en amont puisque l'on doit s'adapter aux stagiaires ? On n'a pas la possibilité de faire une évaluation diagnostique de leurs problématiques; quand on va proposer une formation à des stagiaires, à quoi doit-on réfléchir ?</p> <p>Compte-tenu du lâcher-prise, est-ce que l'on peut anticiper les différents questionnements ?</p>
--	--	--	--	--	--

### Comparaison des questionnaires

question	réponse Q1	réponse Q 2 ... la planification d'une formation telle que vous l'envisagez à présent.
Vous aviez défini les objectifs d'apprentissage des stagiaires ?	oui ♦	oui ♦
Qu'est ce qui a constitué le point de départ de votre réflexion ?	Les particularités du contexte. La définition de pratiques et d'outils à partager avec les stagiaires ♦	Les pratiques pédagogiques déjà en place parmi les stagiaires ♦
Aviez-vous précisément détaillé votre document de progression de formation ?	non	non
Aviez-vous préparé un support d'évaluation à l'attention des stagiaires ?	non	non
Aviez-vous préparé une liste de documents que vous avez remis, ou envoyé en amont à vos stagiaires ?	oui	oui
Lors de cette formation ...	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Vous aviez planifié des temps de travaux de groupe ♦</li> <li>→ Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de raconter leurs expériences ♦</li> <li>→ Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de mettre des mots sur les dilemmes professionnels rencontrés ♦</li> <li>→ Vous aviez pensé des dispositifs de simulation (jeux de rôle, théâtre...)</li> <li>→ Vous avez fait vivre une situation de classe, un dispositif à transférer dans sa pratique ♦</li> <li>→ Vous avez fait vivre un dispositif qui facilite les échanges ♦</li> <li>→ Vous vous êtes appuyé(e) sur les expériences des stagiaires ♦</li> <li>→ Vous avez adapté votre propos aux questions /problèmes posés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Vous aviez prévu des temps de différenciation</li> <li>→ Vous aviez planifié des temps de travaux de groupe ♦</li> <li>→ Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de raconter leurs expériences ♦</li> <li>→ Vous aviez pensé des dispositifs de simulation (jeux de rôle, théâtre...)</li> <li>→ Vous avez fait vivre une situation de classe, un dispositif à transférer dans sa pratique ♦</li> <li>→ Vous avez fait vivre un dispositif qui facilite les échanges ♦</li> <li>→ Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des références théoriques</li> <li>→ Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des exemples concrets ♦</li> </ul>

	<p>→ Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des références théoriques</p> <p>→ Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des exemples concrets ♦</p> <p>Vous avez modifié l'organisation de votre animation pédagogique selon des questions /problèmes posés ♦</p>	
Aviez-vous placé les chaises et les tables selon des dispositifs ?	oui	oui
Aviez-vous préparé des moyens d'identification des participants (badges, chevalets...)	non	oui

## Q2 : relevé des questions spécifiques et des commentaires

question	réponse "sèche"	commentaire
Entre les différentes sessions, avez-vous lu les textes ou fait les activités proposées par la formatrice ?	3	
Après une session, avez-vous téléchargé et revisité la présentation complétée proposée par la formatrice ?	2	
Avez-vous consulté "notre encyclopédie", document qui regroupe les apports théoriques importants abordés dans les différentes sessions ?	1	
Cette communauté de formateurs a-t-elle occasionné un questionnement de vos pratiques de formateurs ?	3	
Dans cette communauté de formateurs, vous êtes-vous senti.e déstabilisé.e ?	3	remise en questions de certaines pratiques et croyances
Cette communauté de formateurs a-t-elle contribué à vous insécuriser dans votre posture de formateur ?	2	m'a fait me remettre en question, je me demande si ma posture sera bonne , si je serai à la hauteur
L'environnement organisationnel de vos formations (plan de formation définis, demandes institutionnelles, caractéristiques du groupe de stagiaires...) vous semble-t-il un obstacle à une évolution de vos pratiques de formateur	non	
Cette communauté de formateurs a-t-elle occasionné une évolution de vos représentations de ce qu'est un formateur ?	3	le formateur est plus un guide qu'un professeur de professeurs

\*\*\*\*\*

Nom : Céline

Numéro stagiaire : 54

nombre de sessions vécues	4	
numéro des sessions vécues	1, 2, 3, 4,	
	oui	non
Q1 renvoyé		X
Q2 renvoyé	x	

### Relevé des interventions

	écrites				orales
	total	soc.	autre	relevé	
S 1	9	2	7	Comment faire si on a toujours l'impression que le collègue ne nous voit pas comme un pair? Les élèves. Les familles. Le SCAC à l'étranger. Action culturelle De l'ambassade. Donner des astuces, des conseils, des tips	
S 2	5	2	3	Rapport hiérarchique. Je remarque que les tutorés ont toujours ce regard du tuteur ou formateur comme un supérieur hiérarchique	Rapide, pb de temps ; Difficile de passer d'un écran à l'autre en fin de journée (fatigue accumulée) ; Musique sur diaporama : facilite la compréhension ; Intéressant, ça parle, on se remet en question, on se projette ; Être dans le « avec » plutôt que dans le « contre », c'est un peu la conclusion <i>en tant que réacteur subjectif</i>
S 3	6	4	2	Je pars du principe que je suis stagiaire donc je suis là pour apprendre et j'essaie. Par peur d'avoir une charge de travail supplémentaire	j'ai pensé aux travaux de Roland Goigoux sur la motivation <i>en tant que dessinateur</i> 
S 4	10	5	5	"Le fait de travailler en amont me permet de mieux me projeter sur la séance" "Comment engager les stagiaires" "Non parce que chacun est auteur de sa formation oui parce que le formateur ne sait pas s'il est utile" "Orienter rendre autonome"	retour sur les 5 focales de Goigoux vu du côté de l'animateur ; mais pose la question de sa posture .... - « l'enseignant a un scénario » : pas toujours car adaptation aux élèves <i>en tant que réacteur subjectif</i> [AM : quelle perméabilité entre son métier d'enseignant et ses fonctions de formateur ?] le tissage pour remotiver tout le monde et mettre tout le monde au même point

					Le retour sur la séance précédente a permis d'entrer plus facilement dans celle-ci. Plus de temps pour les analyses : moins de prise de tête (fatigue) plus constructif et efficace <i>en tant que métacognitien 1</i>
S 5					

### Comparaison des questionnaires

question	réponse Q1	réponse Q 2
		... une formation que vous avez effectivement menée après le début de la communauté. En janvier 2024 / travailler efficacement les compétences langagières
Vous aviez défini les objectifs d'apprentissage des stagiaires ?		oui ♦
Qu'est ce qui a constitué le point de départ de votre réflexion ?		La définition de pratiques et d'outils à partager avec les stagiaires ♦
Aviez-vous précisément détaillé votre document de progression de formation ?		oui J'ai ajouté des éléments au fur et à mesure en fonction des questionnements des stagiaires ♦
Aviez-vous préparé un support d'évaluation à l'attention des stagiaires ?		oui questionnaire écrit métacognitif ♦
Aviez-vous préparé une liste de documents que vous avez remis, ou envoyé en amont à vos stagiaires ?		oui
Lors de cette formation ...		Vous aviez planifié des temps de travaux de groupe ♦ Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de raconter leurs expériences ♦ Vous avez fait vivre une situation de classe, un dispositif à transférer dans sa pratique ♦ Vous avez fait vivre un dispositif qui facilite les échanges ♦ Vous vous êtes appuyé(e) sur les expériences des stagiaires ♦ Vous avez adapté votre propos aux questions /problèmes posés ♦ Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des références théoriques Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des exemples concrets Vous avez modifié l'organisation de

		<p>vosre animation pédagogique selon des questions /problèmes posés ♦</p> <p>Vous aviez mis en place des dispositifs d'échanges de pratique (marché de connaissance...) ♦</p>
Aviez-vous placé les chaises et les tables selon des dispositifs anticipés ?		non
Aviez-vous préparé des moyens d'identification des participants (badges, chevalets...)		non

## Q2 : relevé des questions spécifiques et des commentaires

question	réponse "sèche"	commentaire
Entre les différentes sessions, avez-vous lu les textes ou fait les activités proposés par la formatrice ?	4	
Après une session, avez-vous téléchargé et revisité la présentation complétée proposée par la formatrice ?	3	
Avez-vous consulté "notre encyclopédie", document qui regroupe les apports théoriques importants abordés dans les différentes sessions ?	2	
Cette communauté de formateurs a-t-elle occasionné un questionnement de vos pratiques de formateurs ?	4	
Dans cette communauté de formateurs, vous êtes-vous senti.e déstabilisé.e ?	3	Je ne savais pas toujours comment agir, j'étais observatrice de la dynamique. Surtout au début je ne comprenais pas toujours où on allait et ce qui était attendu de moi.
Cette communauté de formateurs a-t-elle contribué à vous insécuriser dans votre posture de formateur ?	3	Par rapport au fait que former des adultes nécessite un posture particulière, que nous ne pouvons pas exiger une certaine attitude de la part des stagiaires ni émettre des jugements car ils sont adultes et ils doivent être acteurs de leur propre processus qui dépend de leur contexte. Je peux illustrer cette idée avec une sensation que j'ai eu pendant une séance de notre communauté. J'étais un peu agacée parce que les participants ne participaient pas et j'allais même en faire part puisque j'étais dans le rôle de réacteur subjectif et c'est là que Anne a insisté sur la différence entre être enseignant et formateur et que j'ai vraiment compris le sens.
L'environnement organisationnel de vos formations (plan de formation définis,	non	

demandes institutionnelles, caractéristiques du groupe de stagiaires...) vous semble-t-il un obstacle à une évolution de vos pratiques de formateur		
Cette communauté de formateurs a-t-elle occasionné une évolution de vos représentations de ce qu'est un formateur ?	4	j'y ai répondu précédemment.

\*\*\*\*\*

**Nom :** Léon

**Numéro stagiaire :** 35

nombre de sessions vécues	5	
numéro des sessions vécues	1, 2, 3, 4,5	
	oui	non
Q1 renvoyé		x
Q2 renvoyé	x	

Relevé des interventions

	écrites				orales
	total	soc.	autre	relevé	
S 1	4	2	2	Quelle posture pour le formateur face à ses collègues d'hier? pas adapté aux réalités culturelles du milieu	
S 2	0	0	0		
S 3	3	2	1	Un changement est a priori censé apporté une facilitation de la tâche, or dans le métier de l'enseignement les changements sont perçus comme des complications du travail. l'empathie de Michèle peut dissiper la méfiance	
S 4	3	0	3		quand je vois ce que fait Nicolas, il serait donc important de nous soucier individuellement des besoins réels de chacun des stagiaires, je fais allusion à la posture d'écoute principalement (oui) mais alors qu'est-ce qu'on fait si les besoins que les stagiaires nous présentent n'ont rien à voir avec le thème de la formation ? quand il parle de mettre les stagiaires en situation d'expert, est-ce que ça veut dire qu'il se met en retrait et que ce sont les stagiaires qui échangent pour arriver à la solution ? quel est le rapport

					avec le sens ?
S 5	1	1	0		

### Comparaison des questionnaires

question	réponse Q1	réponse Q 2 une formation que vous avez effectivement menée après le début de la communauté.
Vous aviez défini les objectifs d'apprentissage des stagiaires ?		oui ♦
Qu'est ce qui a constitué le point de départ de votre réflexion ?		Les particularités du contexte ♦
Aviez-vous précisément détaillé votre document de progression de formation ?		oui - La durée de la formation a été d'une heure, donc il y a eu juste une planification de la séance.
Aviez-vous préparé un support d'évaluation à l'attention des stagiaires ?		oui questionnaire écrit métacognitif
Aviez-vous préparé une liste de documents que vous avez remis, ou envoyé en amont à vos stagiaires ?		oui
Lors de cette formation ...		Vous avez fait vivre un dispositif qui facilite les échanges ♦ Vous avez adapté votre propos aux questions /problèmes posés ♦ Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des références théoriques Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des exemples concrets ♦
Aviez-vous placé les chaises et les tables selon des dispositifs anticipés ?		non
Aviez-vous préparé des moyens d'identification des participants (badges, chevalets...)		non

### Q2 : relevé des questions spécifiques et des commentaires

question	réponse "sèche"	commentaire
Entre les différentes sessions, avez-vous lu les textes ou fait les activités proposées par la formatrice ?	3	
Après une session, avez-vous téléchargé et	2	

revisité la présentation complétée proposée par la formatrice ?		
Avez-vous consulté "notre encyclopédie", document qui regroupe les apports théoriques importants abordés dans les différentes sessions ?	2	
Cette communauté de formateurs a-t-elle occasionné un questionnement de vos pratiques de formateurs ?	3	
Dans cette communauté de formateurs, vous êtes-vous senti.e déstabilisé.e ?	1	
Cette communauté de formateurs a-t-elle contribué à vous insécuriser dans votre posture de formateur ?	1	
L'environnement organisationnel de vos formations (plan de formation définis, demandes institutionnelles, caractéristiques du groupe de stagiaires...) vous semble-t-il un obstacle à une évolution de vos pratiques de formateur	non	
Cette communauté de formateurs a-t-elle occasionné une évolution de vos représentations de ce qu'est un formateur ?	3	La motivation des stagiaires est un enjeu capital

\*\*\*\*\*

**Nom :** Meryem

**Numéro stagiaire :** 15

nombre de sessions vécues	4	
numéro des sessions vécues	1, 2, , 4, 5	
	oui	non
Q1 renvoyé		x
Q2 renvoyé	x	

### Relevé des interventions

	écrites				orales
	total	soc.	autre	relevé	
S 1	5	3	2	Comment former, accompagner sans être trop dirigiste ou trop influent? valoriser les atouts des personnes	
S 2	3	2	1	garant, relais	

S 3					
S 4	5	4	1	"Non si cela n'est pas permanent. Possibilité de revenir vers lui à un autre moment de la formation."	elle laisse une grande liberté finalement à ses stagiaires, une confiance aussi en se disant que à un moment donné ils vont se raccrocher ils vont finir par s'investir par trouver un thème qui leur convient qui leur permet de prendre part à la formation. je le vois un petit peu de cette manière là. Moi je dirais qu'elle a confiance dans son plan et dans ses stagiaires. elle a confiance avec un retour des stagiaires en se disant il va quand même se passer quelque chose. on va dire un peu plus confiance dans son plan mais quelque part il faut aussi caler une certaine confiance en se disant que les stagiaires vont finir par s'investir. Réellement que Savoir qu'un formateur est un enseignant en formation
S 5	2	2	0		

### Comparaison des questionnaires

question	réponse Q1	réponse Q 2
		... la planification d'une formation telle que vous l'envisagez à présent.
Vous aviez défini les objectifs d'apprentissage des stagiaires ?		oui ♦
Qu'est ce qui a constitué le point de départ de votre réflexion ?		La définition de pratiques et d'outils à partager avec les stagiaires ♦
Aviez-vous précisément détaillé votre document de progression de formation ?		oui échanger sur les concepts connus, les représentations, les pratiques; présenter des ressources, amener une réflexion, prévoir un moment en classe sur le thème
Aviez-vous préparé un support d'évaluation à l'attention des stagiaires ?		oui - bilan écrit libre : ressentis et perspectives - réponse orale sur base du volontariat
Aviez-vous préparé une liste de documents que vous avez remis, ou envoyé en amont à vos stagiaires ?		oui
Lors de cette formation ...		Vous aviez planifié des temps de travaux de groupe ♦ Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de raconter leurs expériences ♦ Vous aviez pensé des dispositifs de simulation (jeux de rôle, théâtre...) ♦ Vous avez fait vivre un dispositif

		qui facilite les échanges ♦ Vous vous êtes appuyé(e) sur les expériences des stagiaires ♦ Vous avez adapté votre propos aux questions /problèmes posés ♦ Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des exemples concrets ♦ Vous aviez mis en place des dispositifs d'échanges de pratique (marché de connaissance...) ♦
Aviez-vous placé les chaises et les tables selon des dispositifs anticipés ?		oui
Aviez-vous préparé des moyens d'identification des participants (badges, chevalets...)		non

## Q2 : relevé des questions spécifiques et des commentaires

question	réponse "sèche"	commentaire
Entre les différentes sessions, avez-vous lu les textes ou fait les activités proposés par la formatrice ?	4	
Après une session, avez-vous téléchargé et revisité la présentation complétée proposée par la formatrice ?	3	
Avez-vous consulté "notre encyclopédie", document qui regroupe les apports théoriques importants abordés dans les différentes sessions ?	3	
Cette communauté de formateurs a-t-elle occasionné un questionnement de vos pratiques de formateurs ?	4	
Dans cette communauté de formateurs, vous êtes-vous senti.e déstabilisé.e ?	2	Questionnement sur ma pratique, analyse de la vision du formateur, son rôle, sa posture
Cette communauté de formateurs a-t-elle contribué à vous insécuriser dans votre posture de formateur ?	2	Pas vraiment d'insécurité mais un questionnement, une réflexion utile
L'environnement organisationnel de vos formations (plan de formation définis, demandes institutionnelles, caractéristiques du groupe de stagiaires...) vous semble-t-il un obstacle à une évolution de vos pratiques de formateur	non	
Cette communauté de formateurs a-t-elle occasionné une évolution de vos représentations de ce qu'est un formateur ?	4	Beaucoup d'analyse, de partage d'expériences lors des sessions permettant une vraie réflexion et évolution personnelle

\*\*\*\*\*

**Nom :** Hamidou

**Numéro stagiaire :** 51

nombre de sessions vécues	5	
numéro des sessions vécues	1,2,3,4,5	
	oui	non
Q1 renvoyé		x
Q2 renvoyé	x	

Relevé des interventions

	écrites				orales
	total	soc.	autre	relevé	
S 1	9	3	6	Réticence du stagiaire face aux remarques et conseils. Posture de jugement du formateur. Proviseur. L'académie. pas de cas pratiques. partant de ce qu'ils sont c'est super.	
S 2	3	0	3	Comportements à adopter. Parfois au sein du groupe prof, il y a des réticences à bien reconnaître l'existence des problèmes à résoudre. un petit commentaire sur le schéma ?	
S 3	9	6	3	on rencontre parfois certains qui sont à priori résistants pour tout changement. avec ses encouragements directs et indirects je m'y mets. st3	
S 4	8	6	2	"Pour la séance passée je retiens qu'il faut amener le stagiaire à se motiver pour se mettre en projet d'agir"	à mon niveau c'est pratiquement la même chose pour moi. la représentation pour Nicolas de la formation c'est répondre aux besoins de des stagiaires. pour moi, c'est un souci puisque la formation qui est proposée peut-être parce qu'il y a eu des besoins qui ont été signalés en amont, donc cette formation, a un objectif c'est de répondre potentiellement à ses besoins là. et a priori donc ce qui serait en stage pour cette formation ont donc ce besoin ou ses besoins et devrait faire le minimum, participer activement pour que l'objectif final soit atteint. et pour moi, formateur, si je vois que quelque part cet objectif ne pourra pas être atteint, un certain niveau de pourcentage, cela me dérange, je me demande : est-ce que mon travail est

					vraiment très utile parce que c'est cette satisfaction au retour qui encourage et qui motive le formateur aussi.
S 5	9	4	5	Métacognicien 2 Et j'ai bien compris depuis la 2ème séance avec les questions en suspend que Anne -voulait s'appuyer sur nos questionnements pour les séances suivantes donc posture de Nicholas Le formateur fait de l'accompagnement et non du guidage	le fait que Nicolas ait débuté par des questions a permis d'enclencher du sens pour les stagiaires sur les 4 principes, qu'ils présentent ou non

### Comparaison des questionnaires

<b>question</b>	<b>réponse Q1</b>	<b>réponse Q 2</b> ... la planification d'une formation telle que vous l'envisagez à présent.
Vous aviez défini les objectifs d'apprentissage des stagiaires ?		oui
Qu'est ce qui a constitué le point de départ de votre réflexion ?		Les particularités du contexte
Aviez-vous précisément détaillé votre document de progression de formation ?		non
Aviez-vous préparé un support d'évaluation à l'attention des stagiaires ?		non
Aviez-vous préparé une liste de documents que vous avez remis, ou envoyé en amont à vos stagiaires ?		pio
Lors de cette formation ...		Vous aviez planifié des temps de travaux de groupe Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de mettre des mots sur les dilemmes professionnels rencontrés Vous avez fait vivre un dispositif qui facilite les échanges Vous vous êtes appuyé(e) sur les expériences des stagiaires Vous avez adapté votre propos aux questions /problèmes posés Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des références théoriques Vous avez modifié l'organisation de votre animation pédagogique selon des questions /problèmes posés Vous avez proposé à vos stagiaires

		des choix de priorité de thèmes (parcours à la carte) Vous aviez mis en place des dispositifs d'échanges de pratique (marché de connaissance...)
Aviez-vous placé les chaises et les tables selon des dispositifs anticipés ?		non
Aviez-vous préparé des moyens d'identification des participants (badges, chevalets...)		non

## Q2 : relevé des questions spécifiques et des commentaires

question	réponse "sèche"	commentaire
Entre les différentes sessions, avez-vous lu les textes ou fait les activités proposés par la formatrice ?	3	
Après une session, avez-vous téléchargé et revisité la présentation complétée proposée par la formatrice ?	3	
Avez-vous consulté "notre encyclopédie", document qui regroupe les apports théoriques importants abordés dans les différentes sessions ?	3	
Cette communauté de formateurs a-t-elle occasionné un questionnement de vos pratiques de formateurs ?	3	
Dans cette communauté de formateurs, vous êtes-vous senti.e déstabilisé.e ?	3	Comment amener le stagiaire à se motiver, à la place de comment motiver le stagiaire,; Formation des pairs = accompagnement et non aide
Cette communauté de formateurs a-t-elle contribué à vous insécuriser dans votre posture de formateur ?	1	
L'environnement organisationnel de vos formations (plan de formation définis, demandes institutionnelles, caractéristiques du groupe de stagiaires...) vous semble-t-il un obstacle à une évolution de vos pratiques de formateur	non	
Cette communauté de formateurs a-t-elle occasionné une évolution de vos représentations de ce qu'est un formateur ?	3	Je dois prendre en compte les types de stagiaire qui seront devant moi; je dois partir de leur besoin et adapter ma formation à ces besoins,; il S'agit d'un accompagnement du stagiaire afin qu'il atteigne l'objectif qu'il s'est fixé

\*\*\*\*\*

**Nom :** Nadine

**Numéro stagiaire :** 27

nombre de sessions vécues	4	
numéro des sessions vécues	2,3,4,5	
	oui	non
Q1 renvoyé		x
Q2 renvoyé	x partiel	

Relevé des interventions

	écrites				orales
	total	soc.	autre	relevé	
S 1					
S 2	2	1	1	Partage de connaissance entre pairs	
S 3	0	0	0		
S 4	0	0	0		
S 5	0	0	0		

Comparaison des questionnaires

question	réponse Q1	réponse Q 2 ... la planification d'une formation telle que vous l'envisagez à présent.
Vous aviez défini les objectifs d'apprentissage des stagiaires ?		non complété
Qu'est ce qui a constitué le point de départ de votre réflexion ?		
Aviez-vous précisément détaillé votre document de progression de formation ?		
Aviez-vous préparé un support d'évaluation à l'attention des stagiaires ?		
Aviez-vous préparé une liste de documents que vous avez remis, ou envoyé en amont à vos stagiaires ?		
Lors de cette formation ...		
Aviez-vous placé les chaises et les tables selon des dispositifs anticipés ?		

Aviez-vous préparé des moyens d'identification des participants (badges, chevalets...)		
--	--	--

**Q2 : relevé des questions spécifiques et des commentaires**

question	réponse "sèche"	commentaire
Entre les différentes sessions, avez-vous lu les textes ou fait les activités proposés par la formatrice ?	2	
Après une session, avez-vous téléchargé et revisité la présentation complétée proposée par la formatrice ?	2	
Avez-vous consulté "notre encyclopédie", document qui regroupe les apports théoriques importants abordés dans les différentes sessions ?	2	
Cette communauté de formateurs a-t-elle occasionné un questionnement de vos pratiques de formateurs ?	2	
Dans cette communauté de formateurs, vous êtes-vous senti.e déstabilisé.e ?	2	sur ma relation avec le stagiaire (ne pas imposer)
Cette communauté de formateurs a-t-elle contribué à vous insécuriser dans votre posture de formateur ?	2	
L'environnement organisationnel de vos formations (plan de formation définis, demandes institutionnelles, caractéristiques du groupe de stagiaires...) vous semble-t-il un obstacle à une évolution de vos pratiques de formateur	non	
Cette communauté de formateurs a-t-elle occasionné une évolution de vos représentations de ce qu'est un formateur ?	1	cette formation m a très peu aidé à savoir ce qu est un formateur, comment m aider à proposer des formations; je suis accompagnante pédagogique et je forme en continu , en individuel, je n ai jamais proposé une formation, je pensais que cette formation MLF allait m aider à organiser , à introduire par des jeux.....une formation;

\*\*\*\*\*

**Nom :** Serge

**Numéro stagiaire :** 41

nombre de sessions vécues	5	
numéro des sessions vécues	1,2,3,4,5	
	oui	non

Q1 renvoyé		X
Q2 renvoyé	X	

### Relevé des interventions

	écrites				orales
	total	soc.	autre	relevé	
S 1	2	2	0		
S 2	2	2	0		
S 3	3	2	1	Moi aussi j'aurai essayé	
S 4	0	0	0		
S 5	0	0	0		

### Comparaison des questionnaires

question	réponse Q1	réponse Q 2 ... la planification d'une formation telle que vous l'envisagez à présent.
Vous aviez défini les objectifs d'apprentissage des stagiaires ?		oui
Qu'est ce qui a constitué le point de départ de votre réflexion ?		Les pratiques pédagogiques déjà en place parmi les stagiaires
Aviez-vous précisément détaillé votre document de progression de formation ?		non
Aviez-vous préparé un support d'évaluation à l'attention des stagiaires ?		non
Aviez-vous préparé une liste de documents que vous avez remis, ou envoyé en amont à vos stagiaires ?		oui
Lors de cette formation ...		Vous aviez prévu des temps de différenciation - Vous aviez planifié des temps de travaux de groupe Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de raconter leurs expériences - Vous aviez pensé un dispositif permettant aux stagiaires de mettre des mots sur les dilemmes professionnels rencontrés - Vous aviez pensé des dispositifs de simulation (jeux de rôle, théâtre...) - Vous avez fait vivre une situation de classe, un dispositif à transférer dans sa pratique - Vous avez

		fait vivre un dispositif qui facilite les échanges Vous vous êtes appuyé(e) sur les expériences des stagiaires - Vous avez adapté votre propos aux questions /problèmes posés - Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des références théoriques - Vous vous êtes appuyé(e) et avez partagé des exemples concrets - Vous avez modifié l'organisation de votre animation pédagogique selon des questions /problèmes posés - Vous aviez mis en place des dispositifs d'échanges de pratique (marché de connaissance...)
Aviez-vous placé les chaises et les tables selon des dispositifs anticipés ?		non
Aviez-vous préparé des moyens d'identification des participants (badges, chevalets...)		non

## Q2 : relevé des questions spécifiques et des commentaires

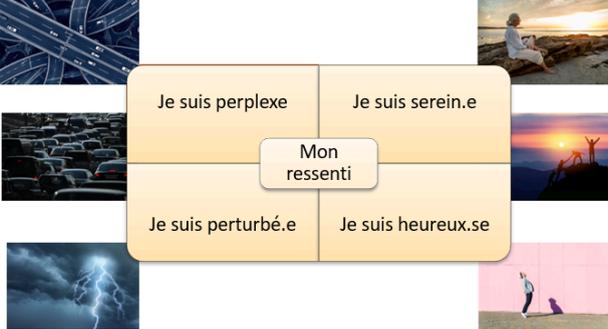
question	réponse "sèche"	commentaire
Entre les différentes sessions, avez-vous lu les textes ou fait les activités proposés par la formatrice ?	4	
Après une session, avez-vous téléchargé et revisité la présentation complétée proposée par la formatrice ?	4	
Avez-vous consulté "notre encyclopédie", document qui regroupe les apports théoriques importants abordés dans les différentes sessions ?	4	
Cette communauté de formateurs a-t-elle occasionné un questionnement de vos pratiques de formateurs ?	4	
Dans cette communauté de formateurs, vous êtes-vous senti.e déstabilisé.e ?	1	
Cette communauté de formateurs a-t-elle contribué à vous insécuriser dans votre posture de formateur ?	1	
L'environnement organisationnel de vos formations (plan de formation définis, demandes institutionnelles, caractéristiques du groupe de stagiaires...) vous semble-t-il un obstacle à une évolution de vos pratiques de formateur	non	
Cette communauté de formateurs a-t-elle occasionné une évolution de vos représentations de ce qu'est un formateur ?	4	Cette formation des formateurs occasionné une parfaite évolution car elle m'a apporté la lumière sur les zones d'ombre qui constituaient des obstacles dans la gestion de mes collègues enseignants

## Annexe 9 - Questionnaire bilan envoyé aux stagiaires

### Bilan personnel pour la séance 6

#### Question 1 : votre ressenti

Quel est le mot ou l'image qui correspond le mieux à votre ressenti à cet instant ?



Réponse :

-

#### Question 2 : vos représentations de votre fonction de formateur à cet instant

*Qui je suis avant tout pour les stagiaires :*

- Un collègue
- Un pair
- Un chef d'orchestre (metteur en scène)
- Un maïeuticien (accoucheur)
- L'auteur du scénario
- Une interface entre la recherche et le terrain
- Un comédien
- Autre : Un .....

*Comment je me situe essentiellement pour les stagiaires :*

- Celui qui (essaie de) transforme(r)
- Celui qui apporte
- Celui qui guide
- Celui qui partage
- Celui qui fait avancer
- Celui qui sait
- Celui qui aide
- Celui qui doute
- Autre : Celui qui .....

Réponses :

-

-

#### Question 3 : effet des modalités

Modalités utilisées dans cette communauté	Objectifs potentiels de votre point de vue	Effets sur vous
Questions en amont		

Cadre co-construit		
Carnet de formation		
Rôles		
Voisin-voisines de chat		
Contact avec la séance précédente		
Retour sur les analyses de la séance précédente		
Où en sommes-nous ?		
Réflexions sur sa pratique de formateur de manière individuelle, sans demande de retour		
Appui sur le réel des formations par des verbatims de formateurs expérimentés		
Grilles de lecture théoriques pour analyser les verbatims		
Co-analyses sur google doc		
Non-réponses / non prise de dans l'immédiat		
Utilisation du silence		
Éclairages théoriques ensuite		
Retour des rôles		
Autre : .....		

#### **Question 4 : votre propre évolution**

**Raisons**

- Vous avez peut-être été surpris.e par des éléments rencontrés dans ce module, mais avant qu'il ne commence, vous vous y êtes inscrit.e pour certaines raisons. Quelles étaient ces raisons ?
- 
-

**Fiertés**

- Vous êtes fier.e d'avoir déjà mis en œuvre, avant ou pendant cette communauté, des pratiques en lien avec les réflexions qu'elle a suscitées. Si oui, lesquelles ? Sinon, y a-t-il une(des) raison(s) particulière(s) ?
-

**Posture**

- Trois points concernant la posture du formateur que vous avez compris ou consolidé ?
- 
- 
-

**Outils**

- Trois modalités que vous avez découvertes et que vous allez sans doute adopter ?
- 
- 
-

Annexe 10 - Première grille d'analyse regroupant les modalités, les formes de médiations

Proposition de	Afin de/que ...	Forme de médiation didactique professionnelle
Questions en amont	Partir du vécu de chacun pour le problématiser	Réflexif
Cadre co-construit	Construire collectivement le cadre / Chacun s'approprie un cadre et en est garant pour le groupe / faire prendre conscience des enjeux du cadre	Interpersonnel
Carnet de formation	Personnaliser le cheminement / Chacun s'approprie la formation de là où il est, à son rythme / Métacognition individuelle	Réflexif
Rôles	Observer et s'impliquer / Garder collectivement des traces du contenu et d'où le groupe en est	Réflexif - Interpersonnel
Voisin-voisines de chat	Permettre des échanges informels	Interpersonnel
Contact avec la séance précédente	Reprendre le fil de sa réflexion après une coupure longue / Métacognition individuelle	Réflexif
Retour sur les analyses de la séance précédente	Préciser certains apports sur des exemples concrets / avec échanges / fixe des contenus pour poursuivre	Pragmatique - interpersonnel
Où en sommes-nous ?	Faire un focus sur le cheminement collectif / Rassurer sur le contenu / Intégrer les contenus dans une progression (tissage)	Théorique - Réflexif
Réflexions sur sa pratique de manière individuelle, sans demande de retour	Faire des liens avec sa pratique / Protéger les réflexions de chacun	Réflexif
Appui sur le réel des formations par des verbatims de formateurs expérimentés	Faire travailler le réel de situations vécues / Décentrer de ses pratiques	Pragmatique
Grilles de lecture théoriques pour analyser les verbatims	Donner une assise théorique et orienter les analyses sur des points précis / Outiller	Théorique

Co-analyses sur google doc	Échanger des analyses entre pairs / Ouvrir les possibilités d'interventions en petits groupes	Réflexif - Interpersonnel - Pragmatique
Non-réponses / non prise de position dans l'immédiateté	Ne pas imposer mes réponses de "sachante" pour permettre à chacun de développer sa pensée	Réflexif
Utilisation du silence	Laisser du temps pour permettre à chacun de mettre sa pensée en mots / éviter d'imposer des interprétations rapides (de mêmes personnes)	Réflexif
Éclairages théoriques complémentaires	Éclairer les analyses des actions, stratégies et postures	Théorique
Retour des rôles	Entendre les participants (évaluation collective) / Réguler : adapter ou ajuster / Métacognition collective / Se décentrer de son point de vue	Réflexif - Interpersonnel

## Annexe 11 - Seconde grille d'analyse regroupant les modalités, les formes de médiations...

... possibles et en différenciant les enjeux du point de vue du formateur et du stagiaire.

	Enjeux du point de vue du formateur	Forme de médiation didactique professionnelle	Enjeux du point de vue du stagiaire
proposition de :	afin de ... (formateur)		Afin de ... (participant)
Questions en amont	faire émerger les besoins /instaurer une dynamique à partir des expériences vécues/ préparer les séances	Pragmatique	Partir et parler de son vécu
	problématiser	Réflexif	Se rendre compte de ses besoins, se projeter vers un objectif
Cadre co-construit	entendre et donner à entendre ce qui gêne autrui	Pragmatique	S'impliquer et construire le cadre, se l'approprier et en être garant pour le groupe
	faire prendre conscience des enjeux du cadre	Réflexif	
	installer un climat de confiance partagée ;	Interpersonnel	construire collectivement le cadre
Carnet de formation	personnalisation de l'appropriation du contenu	Pragmatique	S'approprier la formation de là où il est, à son rythme
	évaluation formative individuelle	Réflexif	Se rendre compte de son cheminement / Métacognition individuelle
Rôles	provoquer une évaluation formative par le groupe	Pragmatique	Observer et s'impliquer ; être écouté et pris en considération / écouter un autre point de vue
		Réflexif	porter un regard critique sur la séance ; Se projeter sur la séance suivante / Se décentrer de son point de vue
		Interpersonnel	Garder collectivement des traces du contenu et d'où le groupe en est / métacognition collective ; participer à l'évaluation collective
Voisin-voisins de chat	Permettre des échanges informels	Pragmatique	rompre un isolement dû à la visio
		Interpersonnel	échanger
Contact avec la séance précédente	permettre de reprendre le fil de sa réflexion après une coupure longue	Pragmatique	mettre en mots
		Réflexif	Métacognition individuelle : réactivation, réactualisation

Retour sur les analyses de la séance précédente	aller plus loin pour augmenter les ressources de chacun et développer la puissance d'agir de chacun	Réflexif	prendre conscience de nouvelles ressources (puissance d'agir)
	faire travailler le métier au travers d'éclairages concrets	Pragmatique	Préciser certains apports théoriques par des exemples concrets
	faire travailler le métier au travers d'éclairages théoriques	Épistémique	fixer des contenus pour poursuivre (tissage)
	faire travailler le métier au travers d'échanges	Interpersonnel	avec échanges
Où en sommes-nous ?	Rassurer sur le contenu, montrer la progression	Épistémique	voir les contenus intégrés dans une progression (tissage)
	Faire un focus sur le cheminement du groupe	Réflexif	
Réflexions sur sa pratique de manière individuelle, sans demande de retour	Engagement de chacun à son niveau sur sa pratique	Pragmatique	mettre en mots des liens avec sa pratique
	Protéger les réflexions de chacun	Réflexif	Faire des liens avec sa pratique, sans se mettre en danger de la présenter
Appui sur le réel des formations par des verbatims de formateurs expérimentés	Faire travailler le réel de situations vécues / Décentrer de ses pratiques	Pragmatique	travail sur le réel de situations vécues / se décentrer de ses pratiques
Grilles de lecture théoriques pour analyser les verbatims	apporter une base concrète à l'analyse et orienter la lecture sur des points précis	Pragmatique	Outils pour comprendre et identifier
	apporter une base théorique	Épistémique	Donner une assise théorique
Co-analyses sur google doc	Ouvrir les possibilités d'interventions de chacun en petits groupes, de son point de vue et le partager	Réflexif	Analyser, comprendre
		Interpersonnel	Échanger des analyses entre pairs
		Pragmatique	chacun a la possibilité de travailler sa pratique au travers de l'analyse
Non-réponses / non prise de position dans l'immédiateté	décaler ses propres réponses et entendre d'autres solutions	Pragmatique	permettre à chacun de proposer sa solution/réponse
	propositions par le groupe	Interpersonnel	permettre les échanges directs
	ne pas imposer son regard, son fonctionnement	Réflexif	permettre à chacun de développer sa pensée
Utilisation du silence	Laisser du temps pour permettre à chacun de mettre sa pensée en mots / éviter d'imposer des interprétations rapides (de mêmes personnes)	Pragmatique	Avoir du temps pour mettre en mots / bloquer des réactions rapides des autres participants
		Réflexif	permettre la réflexion de chacun

Éclairages théoriques ensuite	aller plus loin, avoir la possibilité de généraliser donc de transférer	Réflexif	élargir ses ressources pour transférer
	Éclairer les analyses des actions, stratégies et postures	Épistémique	comprendre des enjeux
autres propositions possibles :			
Questionnaires et bilans	Entendre les participants pour réguler : adapter ou ajuster	Réflexif	métacognition individuelle
Diaporamas des sessions complétés par les échanges, sur la plateforme	mettre à disposition	Pragmatique	revoir ou rattraper une séance
Encyclopédie du groupe à disposition sur plateforme	mettre à disposition	Épistémique	indiquer les ressources théoriques travaillées en séances

## Annexe 12 - Troisième grille d'analyse regroupant les modalités, les formes de médiations...

...possibles et en différenciant les enjeux du point de vue du formateur et du stagiaire avec double attribution de score pour confrontation.

### Stagiaire YASMINA

Grille 2	enjeux du point de vue du formateur	Forme de médiation didactique prof.	enjeux du point de vue du stagiaire	1- Yasmina			
proposition de	afin de ... (formateur)		Afin de ... (participant)	Objectifs potentiels votre point de vue	identific. Jim 2/1/0	identific. AM 2/1/0	Effets sur vous
Questions en amont	faire émerger les besoins /instaurer une dynamique à partir des expériences vécues/ préparer séances	Pragmatique	Partir et parler de son vécu	préparation, mise en projection	2	1	tels les objectifs
	problématiser	Réflexif	Se rendre compte de ses besoins, se projeter vers un objectif		1	1	
Cadre co-construit	entendre et donner à entendre ce qui gêne autrui	Pragmatique	S'impliquer et construire le cadre, se l'approprier et en être garant pour le groupe	acteur du cadre / créer un cadre commun, faire communauté,	2	2	tels les objectifs
	faire prendre conscience des enjeux du cadre	Réflexif			0	0	
	installer un climat de confiance partagée ;	Interpersonnel	construire collectivement le cadre		2	2	
Carnet de formation	personnalisation de l'appropriation du contenu	Pragmatique	S'approprier la formation de là où il est, à son rythme	suivi du cheminement	1	1	non utilisé à chaque session
	évaluation formative individuelle	Réflexif	Se rendre compte de son cheminement / Métacognition individuelle		1	2	
Rôles	provoquer une évaluation formative par le groupe	Pragmatique	Observer et s'impliquer ; être écouté et pris en considération / écouter un autre point de vue	évaluation de chaque session ; prise de pouls de la séance	0	0	partage d'un point de vue ; aperçu d'un ressenti individuel / donner un pouls du groupe
		Réflexif	porter un regard critique sur la séance ; Se projeter sur la séance suivante / Se décentrer de son point de vue		2	2	
		Interpersonnel	Garder collectivement des traces du contenu et d'où le groupe en est / métacognition collective ; participer à l'évaluation collective		2	2	
Voisin-voisins de chat	Permettre des échanges informels	Pragmatique	rompre un isolement dû à la visio	conflit socio-cognitif	0	0	frustrant que ce soit à l'écrit
		Interpersonnel	échanger		2	1	
Contact avec la séance précédente	permettre de reprendre le fil de sa réflexion après une coupure longue	Pragmatique	mettre en mots	tissage	0	0	indispensable, permet de connecter, réactiver
		Réflexif	Métacognition individuelle : réactivation, réactualisation		1	2	
Retour sur les analyses de la séance précédente	aller plus loin pour augmenter les ressources de chacun et développer la puissance d'agir de chacun	Réflexif	prendre conscience de nouvelles ressources (puissance d'agir)	tissage	0	0	indispensable, permet de connecter, réactiver
	faire travailler le métier au travers d'éclairages concrets	Pragmatique	Préciser certains apports théoriques par des exemples concrets		0	0	
	faire travailler le métier au travers d'éclairages théoriques	Épistémique	fixer des contenus pour poursuivre (tissage)		1	1	
	faire travailler le métier au travers d'échanges	Interpersonnel	avec échanges		0	0	
Où en sommes-nous ?	Rassurer sur le contenu, montrer la progression	Épistémique	voir les contenus intégrés dans une progression (tissage)	tissage	2	1	indispensable, permet de connecter, réactiver
	Faire un focus sur le cheminement du groupe	Réflexif			1	1	

Réflexions sur sa pratique de manière individuelle, sans demande de retour	Engagement de chacun à son niveau sur sa pratique	Pragmatique	mettre en mots des liens avec sa pratique	engagement et connexion à sa pratique	2	0	fonctionnel
	Protéger les réflexions de chacun	Réflexif	Faire des liens avec sa pratique, sans se mettre en danger de la présenter		2	1	
Appui sur le réel des formations par des verbatims de formateurs expérimentés	Faire travailler le réel de situations vécues / Décentrer de ses pratiques	Pragmatique	travail sur le réel de situations vécues / se décentrer de ses pratiques	transfert possible, analyse de situations réelles	2	2	permet de prendre du recul et de comparer avec ses façons de faire, prise de conscience à travers la distance
Grilles de lecture théoriques pour analyser les verbatims	apporter une base concrète à l'analyse et orienter la lecture sur des points précis	Pragmatique	Outils pour comprendre et identifier	application des rôles et postures	1	1	fonctionnel
	apporter une base théorique	Épistémique	Donner une assise théorique		0	0	
Co-analyses sur google doc	Ouvrir les possibilités d'interventions de chacun en petits groupes, de son point de vue et le partager	Réflexif	Analyser, comprendre	application des rôles et postures	2	2	comprendre un autre point de vue
		Interpersonnel	Échanger des analyses entre pairs		2	2	
		Pragmatique	chacun a la possibilité de travailler sa pratique au travers de l'analyse		1	1	
Non-réponses / non prise de position dans l'immédiateté	décaler ses propres réponses et entendre d'autres solutions	Pragmatique	permettre à chacun de proposer sa solution/réponse	attendre le moment opportun	1	0	permet la réflexion
	propositions par le groupe	Interpersonnel	permettre les échanges directs		0	0	
	ne pas imposer son regard, son fonctionnement	Réflexif	permettre à chacun de développer sa pensée		2	2	
Utilisation du silence	Laisser du temps pour permettre à chacun de mettre sa pensée en mots / éviter d'imposer des interprétations rapides (de mêmes personnes)	Pragmatique	Avoir du temps pour mettre en mots / bloquer des réactions rapides des autres participants	laisser un temps de réponse	1	1	permet la réflexion
		Réflexif	permettre la réflexion de chacun		2	2	
Éclairages théoriques ensuite	aller plus loin, avoir la possibilité de généraliser donc de transférer	Réflexif	élargir ses ressources pour transférer	x	0	0	non compris: qu'est-ce que cela signifie ?
	Éclairer les analyses des actions, stratégies et postures	Épistémique	comprendre des enjeux		0	0	
autre : questionnaire s et bilans	Entendre les participants pour réguler : adapter ou ajuster	Réflexif	métacognition individuelle			x	
autre : diaporamas des sessions complétés par les échanges, sur la plateforme	mettre à disposition	Pragmatique	revoir ou rattraper une séance			x	
encyclopédie du groupe à disposition sur plateforme	mettre à disposition	Épistémique	indiquer les ressources théoriques travaillées en séances			x	

nombre de réponses identiques	27	77,14%
nombre de réponses différentes	8	22,86%
score	J 38	AM 33
différence score	5	

## Stagiaire LOUNA

Grille 2	enjeux du point de vue du formateur	Forme de médiation didactique prof.	enjeux du point de vue du stagiaire	2- Louna			
				proposition de	afin de ... (formateur)	Afin de ... (participant)	Objectifs potentiels votre point de vue
Questions en amont	faire émerger les besoins /instaurer une dynamique à partir des expériences vécues/ préparer séances	Pragmatique	Partir et parler de son vécu	Bien préparer la séance et atteindre son objectif	1	1	Nécessaires et en demande.
	problématiser	Réflexif	Se rendre compte de ses besoins, se projeter vers un objectif		1	1	
Cadre co-construit	entendre et donner à entendre ce qui gêne autrui	Pragmatique	S'impliquer et construire le cadre, se l'approprier et en être garant pour le groupe	Répondre aux besoins des formés	0	0	x
	faire prendre conscience des enjeux du cadre	Réflexif			0	0	
	installer un climat de confiance partagée ;	Interpersonnel	construire collectivement le cadre		0	0	
Carnet de formation	personnalisation de l'appropriation du contenu	Pragmatique	S'approprier la formation de là où il est, à son rythme	Cheminer sur son positionnement dans la position du formateur. Garder trace	2	2	Je l'ai pris comme mon cahier de prise de notes.
	évaluation formative individuelle	Réflexif	Se rendre compte de son cheminement / Métacognition individuelle		2	2	
Rôles	provoquer une évaluation formative par le groupe	Pragmatique	Observer et s'impliquer ; être écouté et pris en considération / écouter un autre point de vue	Evaluation de formation, prise en compte de l'avancée des formés, des questions qui restent en suspens.	1	0	Pour de la formation en visio ce sont des retours importants.
		Réflexif	porter un regard critique sur la séance ; Se projeter sur la séance suivante / Se décentrer de son point de vue		0	0	
		Interpersonnel	Garder collectivement des traces du contenu et d'où le groupe en est / métacognition collective ; participer à l'évaluation collective		1	1	
Voisin-voisins de chat	Permettre des échanges informels	Pragmatique	rompre un isolement dû à la visio	Echanger pendant la visio	0	0	Plutôt une gêne, qui coupe la concentration lors de la visio. Je préfère échanger avant ou après la visio.
		Interpersonnel	échanger		2	2	
Contact avec la séance précédente	permettre de reprendre le fil de sa réflexion après une coupure longue	Pragmatique	mettre en mots	Rappel nécessaire	1	0	Réactualisation
		Réflexif	Métacognition individuelle : réactivation, réactualisation		2	2	
Retour sur les analyses de la séance précédente	aller plus loin pour augmenter les ressources de chacun et développer la puissance d'agir de chacun	Réflexif	prendre conscience de nouvelles ressources (puissance d'agir)	x	0	0	Nécessaire
	faire travailler le métier au travers d'éclairages concrets	Pragmatique	Préciser certains apports théoriques par des exemples concrets		1	0	
	faire travailler le métier au travers d'éclairages théoriques	Épistémique	fixer des contenus pour poursuivre (tissage)		0	0	
	faire travailler le métier au travers d'échanges	Interpersonnel	avec échanges		0	0	
Où en sommes-nous ?	Rassurer sur le contenu, montrer la progression	Épistémique	voir les contenus intégrés dans une progression (tissage)	x	0	0	Nécessaire
	Faire un focus sur le cheminement du groupe	Réflexif			0	0	
Réflexions sur sa pratique de manière individuelle, sans demande de retour	Engagement de chacun à son niveau sur sa pratique	Pragmatique	mettre en mots des liens avec sa pratique	Nécessaires pour évoluer dans sa pratique	1	0	Des remises en question sur mon rôle de formatrice. Des réponses qui restent encore présentes.
	Protéger les réflexions de chacun	Réflexif	Faire des liens avec sa pratique, sans se mettre en danger de la présenter		2	2	

Appui sur le réel des formations par des verbatim de formateurs expérimentés	Faire travailler le réel de situations vécues / Décentrer de ses pratiques	Pragmatique	travail sur le réel de situations vécues / se décentrer de ses pratiques	Partir des expériences.	2	2	Apprécié. Besoin d'autres cas d'analyse. D'autres exemples, d'autres cas vécus.
Grilles de lecture théoriques pour analyser les verbatims	apporter une base concrète à l'analyse et orienter la lecture sur des points précis	Pragmatique	Outils pour comprendre et identifier	x	1	0	Aide à l'analyse
	apporter une base théorique	Épistémique	Donner une assise théorique		0	1	
Co-analyses sur google doc	Ouvrir les possibilités d'interventions de chacun en petits groupes, de son point de vue et le partager	Réflexif	Analyser, comprendre	x	0	0	Moments de travail de groupes qui rythment la visio.
		Interpersonnel	Échanger des analyses entre pairs		1	1	
		Pragmatique	chacun a la possibilité de travailler sa pratique au travers de l'analyse		0	1	
Non-réponses / non prise de position dans l'immédiateté	décaler ses propres réponses et entendre d'autres solutions	Pragmatique	permettre à chacun de proposer sa solution/réponse	Besoin d'avancer au même niveau que le groupe, dans la même progressivité.	0	0	Trop frustrant, besoin de réponses claires et de prises de positions. Ce besoin était un attendu majeur en tant que formée.
	propositions par le groupe	Interpersonnel	permettre les échanges directs		0	0	
	ne pas imposer son regard, son fonctionnement	Réflexif	permettre à chacun de développer sa pensée		0	0	

Utilisation du silence	Laisser du temps pour permettre à chacun de mettre sa pensée en mots / éviter d'imposer des interprétations rapides (de mêmes personnes)	Pragmatique	Avoir du temps pour mettre en mots / bloquer des réactions rapides des autres participants		0	0	Inutile
		Réflexif	permettre la réflexion de chacun	Pause	0	0	
Éclairages théoriques ensuite	aller plus loin, avoir la possibilité de généraliser donc de transférer	Réflexif	élargir ses ressources pour transférer		1	1	mentales par exemple lors des premières séances) ; Des éclaircissements nécessaires par la
	Éclairer les analyses des actions, stratégies et postures	Épistémique	comprendre des enjeux	x	1	1	
autre : questionnaires et bilans	Entendre les participants pour réguler : adapter ou ajuster	Réflexif	métacognition individuelle		2	plus 2	Le recentrage après le questionnaire mi-parcours (je ne sais pas si cela
autre : diaporamas des sessions complétés par les échanges, sur la plateforme	mettre à disposition	Pragmatique	revoir ou rattraper une séance			x	
encyclopédie du groupe à disposition sur plateforme	mettre à disposition	Épistémique	indiquer les ressources théoriques travaillées en séances			x	

nombre de réponses identiques	28	80,00%
nombre de réponses différentes	7	20,00%
score	J 25	AM 22
différence score	3	

## Stagiaire HABIB

Grille 2	enjeux du point de vue du formateur	Forme de médiation didactique prof.	enjeux du point de vue du stagiaire	3- Habib			
proposition de	afin de ... (formateur)		Afin de ... (participant)	Objectifs potentiels votre point de vue	identific. Jim 2/1/0	identific. AM 2/1/0	Effets sur vous
Questions en amont	faire émerger les besoins /instaurer une dynamique à partir des expériences vécues/ préparer séances	Pragmatique	Partir et parler de son vécu	Préparer un horizon d'attente	1	1	Cela a pour effet de me donner l'intention de la session et de me préparer en posant les premiers éléments de réflexion par rapport à ce qui sera abordé.
	problématiser	Réflexif	Se rendre compte de ses besoins, se projeter vers un objectif		1	1	
Cadre co-construit	entendre et donner à entendre ce qui gêne autrui	Pragmatique	S'impliquer et construire le cadre, se l'approprier et en être garant pour le groupe	Implication et aide à l'acceptation du cadre par les participant-es	2	2	Cela m'a aidé à me sentir encore plus partie prenante de la formation en étant mis à contribution pour construire le cadre. Cela m'a aussi apporté des éléments à réutiliser ultérieurement dans les formations que je proposerai.
	faire prendre conscience des enjeux du cadre	Réflexif			0	0	
	installer un climat de confiance partagée ;	Interpersonnel	construire collectivement le cadre		1	2	
Carnet de formation	personnalisation de l'appropriation du contenu	Pragmatique	S'approprier la formation de là où il est, à son rythme	Permettre l'implication et l'explicitation du parcours.	2	2	m'a permis, entre chacune des sessions, de m'aider à réfléchir sur les notions abordées et sur ma propre pratique au regard de ce qui a été abordé.
	évaluation formative individuelle	Réflexif	Se rendre compte de son cheminement / Métacognition individuelle		2	2	
Rôles	provoquer une évaluation formative par le groupe	Pragmatique	Observer et s'impliquer ; être écouté et pris en considération / écouter un autre point de vue	Retour de la part des participant-es sur la session : indications intéressantes pour les participant-es (ont-ils le même retour ? ) et Intéressant pour avoir un retour réflexif autre	2	2	J'ai eu un rôle dans une des sessions (dessinateur) qui m'a permis d'avoir une réflexion et une vision un peu différente de cette session par rapport aux autres. Cela permet d'avoir une vision de la session qui vient de se dérouler parfois différente, de la nôtre. Je pense, de plus, que pour donner de la crédibilité et de l'importance à ces rôles, il est important d'en faire un retour en fin de session
		Réflexif	porter un regard critique sur la séance ; Se projeter sur la séance suivante / Se décentrer de son point de vue		2	2	
		Interpersonnel	Garder collectivement des traces du contenu et d'où le groupe en est / métacognition collective ; participer à l'évaluation collective		2	2	
Voisin-voisins de chat	Permettre des échanges informels	Pragmatique	rompre un isolement dû à la visio	Pouvoir échanger de manière informelle	2	0	Personnellement, il m'arrive d'échanger avec d'autres participant-es de manière informelle lors de formation en ligne. Je me pose la question de l'utilité de définir de manière formelle son voisin ou sa voisine de chat pour échanger. J'en comprends l'objectif, de faire en sorte, par exemple, d'échanger chaque session avec une personne différente, mais j'avoue que je n'ai pas toujours suivi cela et avoir échangé sur le moment avec d'autres personnes en plus de celle définie en début de session.
		Interpersonnel	échanger		2	2	
Contact avec la séance précédente	permettre de reprendre le fil de sa réflexion après une coupure longue	Pragmatique	mettre en mots	Mobiliser ce qui a été vu précédemment	0	0	Il est toujours très porteur de réaliser ce genre de contact avec ce qui a été vu précédemment, personnellement, cela me permet de me situer à nouveau dans la séquence de formation et me remémorer ce qui a été réalisé précédemment.
		Réflexif	Métacognition individuelle : réactivation, réactualisation		2	2	

Retour sur les analyses de la séance précédente	aller plus loin pour augmenter les ressources de chacun et développer la puissance d'agir de chacun	Réflexif	prendre conscience de nouvelles ressources (puissance d'agir)	Mobiliser ce qui a été vu précédemment pour préparer ce qui va être vu sur la présente séance	0	0	Tout comme le contact, ce retour sur les analyses de la séance précédente m'est aussi très utile pour me remémorer ce qui a été analysé précédemment.
	faire travailler le métier au travers d'éclairages concrets	Pragmatique	Préciser certains apports théoriques par des exemples concrets		0	0	
	faire travailler le métier au travers d'éclairages théoriques	Épistémique	fixer des contenus pour poursuivre (tissage)		2	2	
	faire travailler le métier au travers d'échanges	Interpersonnel	avec échanges		0	0	
Où en sommes-nous ?	Rassurer sur le contenu, montrer la progression	Épistémique	voir les contenus intégrés dans une progression (tissage)	S'assurer que les participant·es se situent dans le déroulement de la communauté	2	2	Il était important de suivre le cheminement de cette formation dans son intégralité pour une compréhension en profondeur de celle-ci. Ainsi cette partie « Qui sommes-nous ? » permet de manière explicite de savoir où nous nous situons dans la progression.
	Faire un focus sur le cheminement du groupe	Réflexif			2	2	
Réflexions sur sa pratique de manière individuelle, sans demande de retour	Engagement de chacun à son niveau sur sa pratique	Pragmatique	mettre en mots des liens avec sa pratique	Partie auto-réflexive sur sa pratique par rapport à ce qui a été vu précédemment	2	2	Cette partie est, pour moi, une des plus importantes, permettant la connexion de manière directe entre sa pratique et ce qui est vu durant cette formation.
	Protéger les réflexions de chacun	Réflexif	Faire des liens avec sa pratique, sans se mettre en danger de la présenter		2	1	
Appui sur le réel des formations par des verbatims de formateurs expérimentés	Faire travailler le réel de situations vécues / Décentrer de ses pratiques	Pragmatique	travail sur le réel de situations vécues / se décentrer de ses pratiques	Analyse de pratique de formateurs et formatrices expérimentés et mise en perspective avec son expérience	2	2	Cela permet de se baser sur des éléments de réflexion réels, de situer sa pratique par rapport à ces verbatims et de se demander si on a une réflexion similaire ou différente en plus de l'opportunité de l'analyser.
Grilles de lecture théoriques pour analyser les verbatims	apporter une base concrète à l'analyse et orienter la lecture sur des points précis	Pragmatique	Outils pour comprendre et identifier	Donner les bases théoriques d'analyse de verbatims et de sa pratique	2	2	Ces grilles nous aident à analyser les verbatims mais sont aussi des grilles de lecture et d'analyse de sa propre pratique de formation.
	apporter une base théorique	Épistémique	Donner une assise théorique		2	2	
Co-analyses sur google doc	Ouvrir les possibilités d'interventions de chacun en petits groupes, de son point de vue et le partager	Réflexif	Analyser, comprendre	Réflexion collective	2	2	cela a beaucoup alimenté ma réflexion en échangeant et collaborant avec les autres participant·es.
		Interpersonnel	Échanger des analyses entre pairs		2	2	
		Pragmatique	chacun a la possibilité de travailler sa pratique au travers de l'analyse		0	0	
Non-réponses / non prise de position dans l'immédiateté	décaler ses propres réponses et entendre d'autres solutions	Pragmatique	permettre à chacun de proposer sa solution/réponse	Permettre un temps de réflexion	0	0	Je pense que tout comme dans notre fonction de formateur ou d'enseignant, il est important de savoir dire qu'on ne peut pas répondre dans l'immédiat pour laisser le temps de réflexion ou parce que ce sont des éléments qui seront vus plus tard dans la formation.
	propositions par le groupe	Interpersonnel	permettre les échanges directs		0	0	
	ne pas imposer son regard, son fonctionnement	Réflexif	permettre à chacun de développer sa pensée		1	2	
Utilisation du silence	Laisser du temps pour permettre à chacun de mettre sa pensée en mots / éviter d'imposer des interprétations rapides (de mêmes personnes)	Pragmatique	Avoir du temps pour mettre en mots / bloquer des réactions rapides des autres participants	Laisser un temps de réflexion	2	2	Même si cela peut être troublant, notamment en visioconférence, cela peut être profitable d'avoir ces moments permettant la réflexion de chacun. Personnellement, ces moments me sont utiles pour réfléchir.
		Réflexif	permettre la réflexion de chacun		2	2	
Éclairages théoriques ensuite	aller plus loin, avoir la possibilité de généraliser donc de transférer	Réflexif	élargir ses ressources pour transférer	Analyser ce qui a été vu au regard de la théorie.	2	2	Il est toujours important d'avoir un éclairage théorique pour ancrer ce qui est vu en pratique. Personnellement, je trouve ces éclairages théoriques primordiaux.
	Éclairer les analyses des actions, stratégies et postures	Épistémique	comprendre des enjeux		2	1	

Éclairages théoriques ensuite	aller plus loin, avoir la possibilité de généraliser donc de transférer	Réflexif	élargir ses ressources pour transférer	Analyser ce qui a été vu au regard de la théorie.	2	2	Il est toujours important d'avoir un éclairage théorique pour ancrer ce qui est vu en pratique. Personnellement, je trouve ces éclairages théoriques primordiaux.
	Éclairer les analyses des actions, stratégies et postures	Épistémique	comprendre des enjeux		2	1	
autre : questionnaires et bilans	Entendre les participants pour réguler : adapter ou ajuster	Réflexif	métacognition individuelle		x		
autre : diaporamas des sessions complétés par les échanges, sur la plateforme	mettre à disposition	Pragmatique	revoir ou rattraper une séance		x		
encyclopédie du groupe à disposition sur plateforme	mettre à disposition	Épistémique	indiquer les ressources théoriques travaillées en séances		x		

nombre de réponses identiques	30	85,71%
nombre de réponses différentes	5	14,29%
score	J 50	AM 48
différence score	2	

## Stagiaires Roland et Céline

Grille 2	enjeux du point de vue du formateur	Forme de médiation didactique prof.	enjeux du point de vue du stagiaire	4- Roland			5-Céline				
				Objectifs potentiels votre point de vue	identif. Jim 2/1/0	identif.A M 2/1/0	Effets sur vous	Objectifs potentiels votre point de vue	identif. Jim 2/1/0	identif.A M 2/1/0	Effets sur vous
proposition de	afin de ... (formateur)		Afin de ... (participatif)								
	Questions en amont	faire émerger les besoins /instaurer une dynamique à partir des expériences vécues/ préparer séances	Pragmatique	Partir et parler de son vécu	Nous mettre au centre de la formation	1	1	M'a permis de me dégager de certaines attentes pour mieux me concentrer sur la suite.	Approfondir la réflexion	0	1
Cadre co-construit	problématiser	Réflexif	Se rendre compte de ses besoins, se projeter vers un objet		1	1			1	1	
	entendre et donner à entendre ce qui gêne autrui	Pragmatique	S'impliquer et construire le cadre, se l'approprier et en être garant pour le groupe	Augmenter la motivation en incitant les personnes à s'investir et à se sentir concernées.	1	1	x	Enrichir la réflexion.	0	0	Enrichissement de la réflexion.
	faire prendre conscience des enjeux du cadre	Réflexif			0	0			1	1	
installer un climat de confiance partagée ;	Interpersonnel	construire collectivement le cadre		1	1	0			0		
Carnet de formation	personnalisation de l'appropriation du contenu	Pragmatique	S'approprier la formation de là où il est, à son rythme	Avoir un suivi, des repères rédigés.	1	1	J'avoue que je n'ai pas été un très bon stagiaire dans cet exercice.	Avoir une réflexion personnelle.	2	2	Cela permet de ne pas oublier
	évaluation formative individuelle	Réflexif	Se rendre compte de son cheminement / Métacognition individuelle		1	1			1	1	
Rôles	provoquer une évaluation formative par le groupe	Pragmatique	Observer et s'impliquer ; être écouté et pris en considération / écouter un autre point de vue	Permet d'avoir une image (Au sens propre ou figuré) de la séance passée. Crée un tissage pour la séance qui va suivre. Mettre en place des observateurs au sein du public afin d'avoir un retour immédiat sur chaque séance.	2	2	Parfois m'a permis de prendre conscience des ressentis des autres alors que derrière mon écran j'en avais d'autres. J'étais content d'y participer. J'ai eu l'impression de me rendre utile...	Faire participer, vérifier la bonne compréhension, laisser la place aux interrogations, à la critique ; Impliquer les participants	2	2	Sentir que notre avis est pris en compte ; Cela permet de rester attentive et active.
		Réflexif	porter un regard critique sur la séance ; Se projeter sur la séance suivante / Se décentrer de son point de vue		2	2			2	2	
		Interpersonnel	Garder collectivement des traces du contenu et d'où le groupe en est / métacognition collective ; participer à l'évaluation collective		2	2			1	2	
Voisin-voisins de chat	Permettre des échanges informels	Pragmatique	rompre un isolement dû à la visio	Permet les échanges d'idée en « groupe » à distance	2	2	En ce qui me concerne la portée a été minime. Je n'ai pas dû être très « loquace » ni mes voisins d'ailleurs !	Faciliter l'échange	2	2	Frustrant, les voisins ne réagissent pas souvent
		Interpersonnel	échanger		2	2			2	2	
Contact avec la séance précédente	permettre de reprendre le fil de sa réflexion après une coupure longue	Pragmatique	mettre en mots		2	2	Un exercice que je pratique en classe et que je pratique en formation, je ne peux pas m'en passer. Sinon je perds une démarche cohérente.	x	0	0	x
		Réflexif	Métacognition individuelle : réactivation, réactualisation	Objectif de tissage, de créer un lien, une cohérence globale, de donner un sens.	2	2			0	0	

Retour sur les analyses de la séance précédente	aller plus loin pour augmenter les ressources de chacun et développer la puissance d'agir de chacun	Réflexif	prendre conscience de nouvelles ressources (puissance d'agir)	Objectif de tissage, de créer un lien, une cohérence globale, de donner un sens.	1	1	x	Permettre à ceux qui étaient absents de se mettre à jour	0	0	J'ai raté une séance et cela m'a évité d'avoir une interruption dans la réflexion.
	faire travailler le métier au travers d'éclairages concrets	Pragmatique	Préciser certains apports théoriques par des exemples concrets		0	0			0	0	
	faire travailler le métier au travers d'éclairages théoriques	Épistémique	fixer des contenus pour poursuivre (tissage)		1	2			1	0	
	faire travailler le métier au travers d'échanges	Interpersonnel	avec échanges		0	0			0	0	
Où en sommes-nous ?	Rassurer sur le contenu, montrer la progression	Épistémique	voir les contenus intégrés dans une progression (tissage)	Objectif de tissage, de créer un lien, une cohérence globale, de donner un sens.	1	2	x	x	0	0	x
	Faire un focus sur le cheminement du groupe	Réflexif			2	2			0	0	
Réflexions sur sa pratique de manière individuelle, sans demande de retour	Engagement de chacun à son niveau sur sa pratique	Pragmatique	mettre en mots des liens avec sa pratique	Renvoyer chacun à lui-même. Mettre en place une réflexion sincère.	2	2	Si j'ai à retenir quelque chose c'est bien ce point, surtout « sans demande de retour ». On se sait non jugé ! C'est d'autant plus fort que si on devait faire un retour.	Se remettre en question	2	2	Cela permet de réfléchir sur comment on aurait pu faire autrement
	Protéger les réflexions de chacun	Réflexif	Faire des liens avec sa pratique, sans se mettre en danger de la présenter		2	2			2	2	
Appui sur le réel des formations par des verbatims de formateurs expérimentés	Faire travailler le réel de situations vécues / Décentrer de ses pratiques	Pragmatique	travail sur le réel de situations vécues / se décentrer de ses pratiques	Partir d'exemples concrets. Etayer les propos.	2	2	J'ai trouvé cela très intéressant.	Se projeter, elles sont un reflet de ce que nous faisons.	2	2	Rassurant, je me suis rendue compte que ma posture n'était pas en contradiction avec
Grilles de lecture théoriques pour analyser les verbatims	apporter une base concrète à l'analyse et orienter la lecture sur des points précis	Pragmatique	Outiller pour comprendre et identifier	Avoir des outils pour amorcer les discussions et les réflexions.	2	2	x	Guider	2	2	Me centrer sur l'essentiel
	apporter une base théorique	Épistémique	Donner une assise théorique		1	1			1	1	
Co-analyses sur google doc	Ouvrir les possibilités d'interventions de chacun en petits groupes, de son point de vue et le partager	Réflexif	Analyser, comprendre	Privilegié un temps d'échange en ligne. Tout le monde a eu la possibilité d'intervenir.	0	1	Là aussi, cette pratique a été une réelle découverte pour moi.	Enrichir la réflexion, permettre à tout le monde de participer, surtout pour ceux qui ont du mal à prendre la parole en public	2	2	Je remarque que mon avis peut être pertinent, cela me rassure, cela me motive
		Interpersonnel	Échanger des analyses entre pairs		2	2			1	2	
		Pragmatique	chacun a la possibilité de travailler sa pratique au travers de l'analyse		2	2			1	2	
Non-réponses / non prise de position dans l'immédiateté	décaler ses propres réponses et entendre d'autres solutions	Pragmatique	permettre à chacun de proposer sa solution/réponse	Posture de non savoir. Cela favorise les échanges.	1	2	J'ai beaucoup aimé les textes envoyés en amont ou en aval des séances.	x	0	0	x
	propositions par le groupe	Interpersonnel	permettre les échanges directs		2	2			0	0	
	ne pas imposer son regard, son fonctionnement	Réflexif	permettre à chacun de développer sa pensée		2	2			0	0	
Utilisation du silence	Laisser du temps pour permettre à chacun de mettre sa pensée en mots / éviter d'imposer des interprétations rapides (de mêmes personnes)	Pragmatique	Avoir du temps pour mettre en mots / bloquer des réactions rapides des autres participants	Développe la réflexion.	0	0	x	Permettre aux stagiaires de devenir acteurs de leur formation	2	2	Cela m'a permis de comprendre cette idée justement bien qu'au début ce silence a été un peu pesant pour moi.
		Réflexif	permettre la réflexion de chacun		2	2			2	2	
Éclairages théoriques ensuite	aller plus loin, avoir la possibilité de généraliser donc de transférer	Réflexif	élargir ses ressources pour transférer	Rendre les stagiaires autonomes et met en place une posture émancipatrice.	2	2	Je me répète, j'ai beaucoup aimé les textes envoyés en amont ou en aval des séances.	Légitimer la réflexion	2	2	Je me dis que je n'en sais pas assez sur la question, que je dois me cultiver davantage
	Éclairer les analyses des actions, stratégies et postures	Épistémique	comprendre des enjeux		1	1			1	2	
autre : questionnaire s et bilans	Entendre les participants pour réguler : adapter ou ajuster	Réflexif	métacognition individuelle			x				x	
autre : diaporamas des sessions complétés par les échanges, sur la plateforme	mettre à disposition	Pragmatique	revoir ou rattraper une séance			x				x	
autre : encyclopédie du groupe à disposition sur plateforme	mettre à disposition	Épistémique	indiquer les ressources théoriques travaillées en séances			x				x	

Roland			Céline		
nombre de réponses identiques	31	88,57%	nombre de réponses identiques	29	82,86%
nombre de réponses différentes	4	11,43%	nombre de réponses différentes	6	17,14%
score	J 47	AM 52	score	J 35	AM 39
différence score	5		différence score	4	

## Stagiaires Hamidou et Meryem

Grille 2	enjeux du point de vue du formateur		enjeux du point de vue du stagiaire		6- Hamidou			7- Meryem			
proposition de	afin de ... (formateur)	Forme de médiation didactique prof.	Afin de ... (participant)	Objectifs potentiels votre point de vue	identif. Jim 2/1/0	identif. A M 2/1/0	Effets sur vous	Objectifs potentiels votre point de vue	identif. Jim 2/1/0	identif. A M 2/1/0	Effets sur vous
Questions en amont	faire émerger les besoins /instaurer une dynamique à partir des expériences vécues/ préparer séances	Pragmatique	Partir et parler de son vécu	Comment motiver les stagiaires ?	1	1	Cela a suscité mon intérêt	Mieux connaître le groupe	1	1	Intégration dans le groupe
	problématiser	Réflexif	Se rendre compte de ses besoins, se projeter vers un objectif		0	0			0	0	
Cadre co-construit	entendre et donner à entendre ce qui gêne autrui	Pragmatique	S'impliquer et construire le cadre, se l'approprier et en être garant pour le groupe	Echanger	1	0	x	Nous impliquer	1	1	Être actif, en réflexion
	faire prendre conscience des enjeux du cadre	Réflexif			0	0			1	0	
	installer un climat de confiance partagée ;	Interpersonnel	construire collectivement le cadre		1	1			0	0	
Carnet de formation	personnalisation de l'appropriation du contenu	Pragmatique	S'approprier la formation de là où il est, à son rythme	Laisser des traces écrites	1	1	x	Garder une trace de nos réflexions et de l'évolution	2	2	Garder une trace de mes réflexions
	évaluation formative individuelle	Réflexif	Se rendre compte de son cheminement / Métacognition individuelle		0	0			2	2	
Rôles	provoquer une évaluation formative par le groupe	Pragmatique	Observer et s'impliquer ; être écouté et pris en considération / écouter un autre point de vue	Faire participer les stagiaires, Créer de l'émulation, rompre la monotonie	1	1	motivant ; Aucun en particulier	Faire ressortir des éléments ciblés ; Mieux analyser la séance, prendre du recul	2	2	M'impliquer en tant qu'observatrice, Comparer mon point de vue avec ceux exprimés
		Réflexif	porter un regard critique sur la séance ; Se projeter sur la séance suivante / Se décentrer de son point de vue		0	0			2	2	
		Interpersonnel	Garder collectivement des traces du contenu et d'où le groupe en est / métacognition collective ; participer à l'évaluation collective		1	1			2	1	
Voisin-voisins de chat	Permettre des échanges informels	Pragmatique	rompre un isolement dû à la visio	Travail en binôme	0	0	Embarras (trop peu d'échanges)	Coopérer, partager des idées	2	2	Partager, échanger
		Interpersonnel	échanger		1	2			2	1	
Contact avec la séance précédente	permettre de reprendre le fil de sa réflexion après une coupure longue	Pragmatique	mettre en mots	Assurer la continuité et la cohérence	0	0	Motivant	Important pour rappel	2	2	Me reconnecter avec la formation
		Réflexif	Métacognition individuelle ; réactivation, réactualisation		1	2			1	1	
Retour sur les analyses de la séance précédente	aller plus loin pour augmenter les ressources de chacun et développer la puissance d'agir de chacun	Réflexif	prendre conscience de nouvelles ressources (puissance d'agir)	Faire le rappel	0	0	Aucun en particulier	Se remémorer les données, les réflexions partagées	2	2	M'interroger à nouveau
		Pragmatique	Préciser certains apports théoriques par des exemples concrets		0	0			2	2	
		Épistémique	fixer des contenus pour poursuivre (tissage)		1	1			1	0	
		Interpersonnel	avec échanges		0	0			2	2	
Où en sommes-nous ?	Rassurer sur le contenu, montrer la progression	Épistémique	voir les contenus intégrés dans une progression (tissage)	Se situer par rapport au parcours de formation	0	0	x	Réflexion	0	0	Pousser ma réflexion
	Faire un focus sur le cheminement du groupe	Réflexif			2	1			2	2	
Réflexions sur sa pratique de manière individuelle, sans demande de retour	Engagement de chacun à son niveau sur sa pratique	Pragmatique	mettre en mots des liens avec sa pratique	Auto-évaluation	2	2	Remise en cause	Liberté d'analyse, de réflexion	2	2	Me remettre en question, réfléchir
	Protéger les réflexions de chacun	Réflexif	Faire des liens avec sa pratique, sans se mettre en danger de la présenter		2	2			2	2	
Appui sur le réel des formations par des verbatims de formateurs expérimentés	Faire travailler le réel de situations vécues / Décentrer de ses pratiques	Pragmatique	travail sur le réel de situations vécues / se décentrer de ses pratiques	x	0	0	x	Analyser des pratiques	2	2	Elargir mes connaissances, partir des expériences d'autrui
Grilles de lecture théoriques pour analyser les verbatims	apporter une base concrète à l'analyse et orienter la lecture sur des points précis	Pragmatique	Outiller pour comprendre et identifier	x	0	0	x	Identifier des difficultés, des façons différentes de procéder.	2	2	Développer mon analyse
	apporter une base théorique	Épistémique	Donner une assise théorique		0	0			1	2	
Co-analyses sur google doc	Ouvrir les possibilités d'interventions de chacun en petits groupes, de son point de vue et le partager	Interpersonnel	Analyser, comprendre	Echanges	0	0	x	Être actif, partager des points de vue	1	1	Agir, partager
		Pragmatique	Échanger des analyses entre pairs		2	2			2	2	
			chacun a la possibilité de travailler sa pratique au travers de l'analyse		0	0			2	2	
Non-réponses / non prise de position dans l'immédiateté	décaler ses propres réponses et entendre d'autres solutions	Pragmatique	permettre à chacun de proposer sa solution/réponse	x	0	0	x	Laisser agir l'analyse, amener la prise de recul	2	2	Liberté de réflexion, pas de modèle imposé
	propositions par le groupe	Interpersonnel	permettre les échanges directs		0	0			1	1	
	ne pas imposer son regard, son fonctionnement	Réflexif	permettre à chacun de développer sa pensée		0	0			2	2	

Utilisation du silence	Laisser du temps pour permettre à chacun de mettre sa pensée en mots / éviter d'imposer des interprétations rapides (de mêmes personnes)	Pragmatique	Avoir du temps pour mettre en mots / bloquer des réactions rapides des autres participants	Donner le temps de réflexion	2	2	x	Être en réflexion	2	2	Important pour se recentrer
		Réflexif	permettre la réflexion de chacun		2	1			2	2	
Éclairages théoriques ensuite	aller plus loin, avoir la possibilité de généraliser donc de transférer Éclairer les analyses des actions, stratégies et postures	Réflexif	élargir ses ressources pour transférer	x	0	0	x	Permettre une analyse approfondie	2	2	Mise en perspective théorie et échanges oraux/mutualisation pratiques
		Épistémique	comprendre des enjeux		0	0			2	2	
autre : questionnaires et bilans	Entendre les participants pour réguler : adapter ou ajuster	Réflexif	métacognition individuelle							x	
autre : diaporamas des sessions complétés par les échanges, sur la plateforme	mettre à disposition	Pragmatique	revoir ou rattraper une séance								x
encyclopédie du groupe à disposition sur plateforme	mettre à disposition	Épistémique	indiquer les ressources théoriques travaillées en séances								x

Hamidou			Meyriem		
nombre de réponses identiques	31	88,57%	nombre de réponses identiques	30	85,71%
nombre de réponses différentes	4	11,43%	nombre de réponses différentes	5	14,29%
score	J 21	AM 19	score	J 56	AM 53
différence score	2		différence score	3	

## Stagiaires Anouk et Léon

Grille 2	enjeux du point de vue du formateur	Forme de médiation didactique prof.	enjeux du point de vue du stagiaire	8- Anouk			9- Léon				
				Objectifs potentiels votre point de vue	identif. Jim 2/1/0	identif.A M 2/1/0	Effets sur vous	Objectifs potentiels votre point de vue	identif. Jim 2/1/0	identif.A M 2/1/0	Effets sur vous
Questions en amont	faire émerger les besoins /instaurer une dynamique à partir des expériences vécues/ préparer séances	Pragmatique	Partir et parler de son vécu	aident à définir mes besoins et celui de mes collègues	2	2	cela m'a rassuré car la formation était tournée vers nos propres besoins	Mieux préparer la séance	1	1	Une meilleure compréhension de la séance
	problématiser	Réflexif	Se rendre compte de ses besoins, se projeter vers un		2	2			0	0	
Cadre co-construit	entendre et donner à entendre ce qui gêne autrui	Pragmatique	S'impliquer et construire le cadre, se l'approprier et en être garant pour le groupe	nous permet de jouer un rôle dans nos apprentissages	1	1	m'a permis de rester active	Mettre d'accord tous les acteurs sur les règles en lien avec le déroulement des séances	1	1	Appropriation plus facile des règles et mise en confiance pour mes interventions
	faire prendre conscience des enjeux du cadre	Réflexif			1	1			1	1	
	installer un climat de confiance partagée ;	Interpersonnel	construire collectivement le cadre		1	2			2	2	
Carnet de formation	personnalisation de l'appropriation du contenu	Pragmatique	S'approprier la formation de là où il est, à son rythme	met en évidence le processus, l'évolution	2	2	je ne l'ai pas rempli au fur et à mesure...	Noter les éléments importants tout au long de la formation	1	2	J'en ai fait un usage mitigé. Je faisais plutôt les captures des pages de présentation les plus importantes pour moi et noter quelques commentaires associés.
	évaluation formative individuelle	Réflexif	Se rendre compte de son cheminement / Métacognition individuelle		2	2			1	1	
Rôles	provoquer une évaluation formative par le groupe	Pragmatique	Observer et s'impliquer ; être écouté et pris en considération / écouter un autre point de vue	permet de faire le point, de résumer /résume la réflexion de manière ludique et différente	2	2	essentiel car il recentrait les enjeux et permettait de faire le lien avec la séance suivante / amusant et à la fois très sérieux	Faire un point sur la séance. Inciter tout le monde à s'impliquer davantage lors de chaque séance	1	1	Une meilleure implication (même si je m'impliquerais en absence de rôle) ; Cela me rend plus attentif afin de décaler soit les questions en suspens, ce qui s'est bien déroulé
		Réflexif	porter un regard critique sur la séance ; Se projeter sur la séance suivante / Se décentrer de son point de vue		2	2			2	2	
		Interpersonnel	Garder collectivement des traces du contenu et d'où le groupe en est / métacognition collective ; participer à l'évaluation collective		0	1			2	2	
Voisin-voisins de chat	Permettre des échanges informels	Pragmatique	rompre un isolement dû à la visio	créé du lien	2	2	on ne m'a pas répondu...	Favoriser des échanges à 2 sur certains points particuliers	1	1	J'ai lancé ces discussions sauf que le voisin ou la voisine ne réagissait pas. Rq : je pense que beaucoup n'ont pas compris l'objectif de ce dispositif
		Interpersonnel	échanger		1	2			2	2	
Contact avec la séance précédente	permettre de reprendre le fil de sa réflexion après une coupure longue	Pragmatique	mettre en mots	?	0	0	x	Stimuler les uns et les autres à faire le point sur ce qu'ils ont gardé de la séance précédente	1	2	Je m'assure avant chaque séance que j'ai gardé quelques notions
		Réflexif	Métacognition individuelle : réactivation, réactualisation		0	0			2	2	

Retour sur les analyses de la séance précédente	aller plus loin pour augmenter les ressources de chacun et développer la puissance d'agir de chacun	Réflexif	prendre conscience de nouvelles ressources (puissance d'agir)	réactive la réflexion, rappelle les enjeux	2	2	important car cela me permettait de me raccrocher à la formation	Rappeler les points importants de la séance précédente et faire le lien avec la séance en cours.	0	0	Très bénéfique : au cas où je n'ai pas relu les notions abordées la séance précédente, je ne me perds pas du tout
	faire travailler le métier au travers d'éclairages concrets	Pragmatique	Préciser certains apports théoriques par des exemples concrets		1	1			1	0	
	faire travailler le métier au travers d'éclairages théoriques	Épistémique	fixer des contenus pour poursuivre (tissage)		1	2			1	2	
	faire travailler le métier au travers d'échanges	Interpersonnel	avec échanges		0	0			0	0	
Où en sommes-nous ?	Rassurer sur le contenu, montrer la progression	Épistémique	voir les contenus intégrés dans une progression (tissage)	x	0	0	x	Ramener tout le monde au point de départ pour la nouvelle séance	1	1	Cela me permet de m'approprier pour la suite
	Faire un focus sur le cheminement du groupe	Réflexif			0	0			1	1	
Réflexions sur sa pratique de manière individuelle, sans demande de retour	Engagement de chacun à son niveau sur sa pratique	Pragmatique	mettre en mots des liens avec sa pratique	individualise le parcours de chacun	2	2	x	Aider les stagiaires à progresser dans les compétences professionnelles attendues	2	2	Accompagner les stagiaires dans l'élaboration de leur propre projet de progression/développement professionnel ; et les accompagner avec des formations adaptées.
	Protéger les réflexions de chacun	Réflexif	Faire des liens avec sa pratique, sans se mettre en danger de la présenter		1	1			2	1	
Appui sur le réel des formations par des verbatims de formateurs expérimentés	Faire travailler le réel de situations vécues / Décentrer de ses pratiques	Pragmatique	travail sur le réel de situations vécues / se décentrer de ses pratiques	apporte des connaissances et une certaine expertise	1	0	cela me rassure	Trouver les différentes postures que des formateurs peuvent adopter	2	2	Je me suis retrouvé dans les exemples présentés, un point de départ pour moi pour m'améliorer
Grilles de lecture théoriques pour analyser les verbatims	apporter une base concrète à l'analyse et orienter la lecture sur des points précis	Pragmatique	Outiller pour comprendre et identifier	offre un cadre et explore les implications théoriques	2	2	x	Comprendre les enjeux de chaque posture de formateur et Trouver les points faibles et les points forts	2	2	Les postures que je croyais intéressantes à certains niveaux, me sont devenues inappropriées à partir des grilles de lecture proposées.
	apporter une base théorique	Épistémique	Donner une assise théorique		2	2			1	0	
Co-analyses sur google doc	Ouvrir les possibilités d'interventions de chacun en petits groupes, de son point de vue et le partager	Réflexif	Analyser, comprendre	confronte les points de vue, permet d'alimenter la réflexion	1	2	j'ai beaucoup apprécié mais c'était déroutant quelquefois car je n'étais par toujours du même avis que certains collègues	Travail collaboratif permettant de confronter sa compréhension à celle des autres	1	2	Une meilleure compréhension
		Interpersonnel	Échanger des analyses entre pairs		2	2			2	2	
		Pragmatique	chacun a la possibilité de travailler sa pratique au travers de l'analyse		1	1			0	0	
Non-réponses / non prise de position dans l'immédiateté	décaler ses propres réponses et entendre d'autres solutions	Pragmatique	permettre à chacun de proposer sa solution/réponse	permet de cadrer la séance	1	1	je n'ai pas l'impression qu'on n'ait pas répondu immédiatement à mes questions...	Encourager la recherche de réponses par nous-mêmes (les stagiaires que nous sommes) et ainsi mieux s'appliquer	2	2	Une mise en confiance : je ne suis pas seulement participant à une formation, mais acteur de la formation
	propositions par le groupe	Interpersonnel	permettre les échanges directs		0	0			2	2	
	ne pas imposer son regard, son fonctionnement	Réflexif	permettre à chacun de développer sa pensée		0	0			2	2	
Utilisation du silence	Laisser du temps pour permettre à chacun de mettre sa pensée en mots / éviter d'imposer des interprétations rapides (de mêmes personnes)	Pragmatique	Avoir du temps pour mettre en mots / bloquer des réactions rapides des autres participants	permet de réfléchir	1	1	x	Rien à signaler	0	0	Rien à signaler
		Réflexif	permettre la réflexion de chacun		2	2			0	0	
Éclairages théoriques ensuite	aller plus loin, avoir la possibilité de généraliser donc de transférer	Réflexif	élargir ses ressources pour transférer	permet de d'éclairer la réflexion à travers les travaux de recherches d'experts	2	2	très intéressant et essentiel pour moi. Cela me permettra de continuer la lecture (Macla Paul)	Favoriser d'abord un marché de connaissances avant les apports théoriques	2	2	Une meilleure exploration des questionnements (lors des marchés de connaissances) avant de consolider ou d'améliorer mes réflexions avec les apports théorique.
	Éclairer les analyses des actions, stratégies et postures	Épistémique	comprendre des enjeux		2	2			2	2	
autre : questionnaires et bilans	Entendre les participants pour réguler : adapter ou ajuster	Réflexif	métacognition individuelle			x				x	
autre : diaporamas des sessions complétés par les échanges,	mettre à disposition	Pragmatique	revoir ou rattraper une séance			x				x	
encyclopédie du groupe à disposition sur plateforme	mettre à disposition	Épistémique	indiquer les ressources théoriques travaillées en séances			x				x	

Anouk		
nombre de réponses identiques	29	82,86%
nombre de réponses différentes	6	17,14%
score	J 40	AM 46
différence score	6	

Léon		
nombre de réponses identiques	29	82,86%
nombre de réponses différentes	6	17,14%
score	J 43	AM 45
différence score	2	

## Stagiaire Nadine

Grille 2	enjeux du point de vue du formateur		Forme de médiation didactique prof.	enjeux du point de vue du stagiaire		10- Nadine			
	proposition de	afin de ... (formateur)		Afin de ... (participant)	Objectifs potentiels votre point de vue	identif. Jim 2/1/0	identif.A M 2/1/0	Effets sur vous	
Questions en amont	faire émerger les besoins /instaurer une dynamique à partir des expériences vécues/ préparer séances		Pragmatique	Partir et parler de son vécu	préparer	1	1	bien	
	problématiser		Réflexif	Se rendre compte de ses besoins, se projeter vers un		0	0		
Cadre co-construit	entendre et donner à entendre ce qui gêne autrui		Pragmatique	S'impliquer et construire le cadre, se l'approprier et en être garant pour le groupe	Adhésion à la formation	1	0	x	
	faire prendre conscience des enjeux du cadre		Réflexif			0	0		
	installer un climat de confiance partagée ;		Interpersonnel	construire collectivement le cadre		0	1		
Carnet de formation	personalisation de l'appropriation du contenu		Pragmatique	S'approprier la formation de là où il est, à son rythme	Pas clair	0	0	Ne fais pas	
	évaluation formative individuelle		Réflexif	Se rendre compte de son cheminement / Métacognition individuelle		0	0		
Rôles	provoquer une évaluation formative par le groupe		Pragmatique	Observer et s'impliquer ; être écouté et pris en considération / écouter un autre point de vue	Implication Un outil d'évaluation pour le formateur	2	1	x	
			Réflexif	porter un regard critique sur la séance ; Se projeter sur la séance suivante / Se décentrer de son point de vue		1	2		
			Interpersonnel	Garder collectivement des traces du contenu et d'où le groupe en est / métacognition collective ; participer à l'évaluation collective		0	0		
Voisin-voisins de chat	Permettre des échanges informels		Pragmatique	rompre un isolement dû à la visio	partager	0	0	Essayé une fois	
			Interpersonnel	échanger		2	2		
Contact avec la séance précédente	permettre de reprendre le fil de sa réflexion après une coupure longue		Pragmatique	mettre en mots	lier	1		x	
			Réflexif	Métacognition individuelle : réactivation, réactualisation		1	2		
Retour sur les analyses de la séance précédente	aller plus loin pour augmenter les ressources de chacun et développer la puissance d'agir de chacun		Réflexif	prendre conscience de nouvelles ressources (puissance d'agir)	Trop long	0	0	x	
	faire travailler le métier au travers d'éclairages concrets		Pragmatique	Préciser certains apports théoriques par des exemples concrets		0	0		
	faire travailler le métier au travers d'éclairages théoriques		Épistémique	fixer des contenus pour poursuivre (tissage)		0	0		
	faire travailler le métier au travers d'échanges		Interpersonnel	avec échanges		0	0		
Où en sommes-nous ?	Rassurer sur le contenu, montrer la progression		Épistémique	voir les contenus intégrés dans une progression (tissage)	Temps de pause	0	0	x	
	Faire un focus sur le cheminement du groupe		Réflexif			0	0		

Réflexions sur sa pratique de manière individuelle, sans demande de retour	Engagement de chacun à son niveau sur sa pratique	Pragmatique	mettre en mots des liens avec sa pratique	S observer , s auto évaluer	0	2	x
	Protéger les réflexions de chacun	Réflexif	Faire des liens avec sa pratique, sans se mettre en danger de la présenter		2	1	
Appui sur le réel des formations par des verbatims de formateurs expérimentés	Faire travailler le réel de situations vécues / Décentrer de ses pratiques	Pragmatique	travail sur le réel de situations vécues / se décentrer de ses pratiques	x	0	0	x
Grilles de lecture théoriques pour analyser les verbatims	apporter une base concrète à l'analyse et orienter la lecture sur des points précis	Pragmatique	Outils pour comprendre et identifier	organiser	1	1	x
	apporter une base théorique	Épistémique	Donner une assise théorique		0	0	
Co-analyses sur google doc	Ouvrir les possibilités d'interventions de chacun en petits groupes, de son point de vue et le partager	Réflexif	Analyser, comprendre	x	0	0	x
		Interpersonnel	Échanger des analyses entre pairs		0	0	
		Pragmatique	chacun a la possibilité de travailler sa pratique au travers de l'analyse		0	0	
Non-réponses / non prise de position dans l'immédiateté	décaler ses propres réponses et entendre d'autres solutions	Pragmatique	permettre à chacun de proposer sa solution/réponse	Stagiaire perdu , peu motivé, objectif peu clair ou difficile	0	0	x
	propositions par le groupe	Interpersonnel	permettre les échanges directs		0	0	
	ne pas imposer son regard, son fonctionnement	Réflexif	permettre à chacun de développer sa pensée		0	0	
Utilisation du silence	Laisser du temps pour permettre à chacun de mettre sa pensée en mots / éviter d'imposer des interprétations rapides (de mêmes personnes)	Pragmatique	Avoir du temps pour mettre en mots / bloquer des réactions rapides des autres participants	x	0	0	x
		Réflexif	permettre la réflexion de chacun		0	0	
Éclairages théoriques ensuite	aller plus loin, avoir la possibilité de généraliser donc de transférer	Réflexif	élargir ses ressources pour transférer	x	0	0	x
	Éclairer les analyses des actions, stratégies et postures	Épistémique	comprendre des enjeux		0	0	
autre : questionnaires et bilans	Entendre les participants pour réguler : adapter ou ajuster	Réflexif	métacognition individuelle			x	
autre : questionnaires et bilans	Entendre les participants pour réguler : adapter ou ajuster	Réflexif	métacognition individuelle			x	
autre : diaporamas des sessions complétés par les échanges,	mettre à disposition	Pragmatique	revoir ou rattraper une séance			x	
encyclopédie du groupe à disposition sur plateforme	mettre à disposition	Épistémique	indiquer les ressources théoriques travaillées en séances			x	

nombre de réponses identiques	28	80,00%
nombre de réponses différentes	7	20,00%
score	J 12	AM 13
différence score	1	

## Annexe 13 - Regroupement des données par sujet

### Stagiaire Yasmina

Interventions écrites par session						
Ses.	Pr	Rôle	nombre total par ses.	nombre interv. sociales	nombre interv. autres	autres 5 (Autres à préciser)
1	X	Dessin.	2	2	0	
2	X		3	3	0	
3	X		1	1	0	
4	X		1	1	0	
5	X		2	2		
6			5	1	4	en amont, proposition : Plusieurs éléments de réponse: en général les formations sont annoncées portant sur un thème: il semble essentiel de le questionner en amont pour préparer des « unités » ou des « modules » autour de ce thème et de pouvoir les utiliser (ou pas) selon le/ les questionnements des stagiaires ou le fil; le déroulement des préoccupations des stagiaires, tout en acceptant de ne pas avoir de réponses à toutes les problématiques: puisque le questionnement devient collectif, nous y réfléchissons ensemble par rapport à ses propres expériences (à tous) et ses représentations aussi ! / bilan image : Première image à gauche: à la croisée des chemins: convaincue de la nécessité d'être "au service du dvpmpt de chacun" mais comment faire ? / Non-réponse, appui sur le réel des formations par des verbatims de formateurs expérimentés / Un très grand merci pour votre accompagnement: avec une posture si juste qui nous permet de travailler notre métier

Questionnaires					
Variation des réponses		Types de réponses cochées		Implication intersessions	
Réponses identiques Q1 & Q2	5	Losanges verts dans Q1	3	Score/12	6
Réponses en bleu (Q1 et non Q2)	2	Losanges violets dans Q1	2	commentaires	Nécessité de revoir ma posture de formatrice et de glisser vers un positionnement plus proche de l'accompagnement "réel" de pairs en tant qu'expert de sa propre pratique
Réponses en rouge (non Q1 et Q2)	8	Losanges verts dans Q2	2		
		Losanges violets en Q2	7		

Questionnaires			
ressenti évolution		obstacles	
score/16	10	réponse	oui
commentaires	la nécessité de partir de l'expérience des stagiaires (impliquant leur niveau d'expertise d'un sujet et leur questionnement) plutôt que du partir du contenu du "sujet de la formation"	commentaires	hétérogénéité du public: expériences variées et contexte d'enseignement parfois très éloignés, occasionnellement une inscription non volontaire de la part des stagiaires et également des attentes et surtout des positionnements différents vis-à-vis de son développement professionnel, et par voie de conséquence de la formation;

Bilan rétrospectif			
ressenti à un instant T		représentation fonction de formateur par rapport aux stagiaires	
avant S6	pendant S6	qui je suis	je suis celui qui
3	3	un collègue une interface entre la recherche et le terrain un accompagnant	partage doute

Mon évolution			
raisons	fiertés	posture	outils
envie d'apprendre, de continuer un dvpt professionnel enclenché	le recueil de questions des stagiaires et la correspondance du contenu à ces questions, la possibilité de modifier une articulation et de proposer différents parcours selon les attentes	quitter la posture de sachant / privilégier le questionnement et la connexion avec la réalité de terrain / permettre l'échange et la co-construction (échanges de pratiques, de questionnement et de recherche de solutions)	wooclap: pour construire coopérativement / marché de connaissances sur quelque chose que je maîtrise et que je pense mettre en place en classe

\*\*\*\*\*

## Stagiaire Louna

Interventions écrites par session						
Ses.	Pr	Rôle	nombre total par ses.	nombre interv. sociales	nombre interv. autres	autres 1 (retour de la session précédente)
1	X		8	2	6	
2	X		2	2	0	
3	X		1	1	0	
4	X	métacog nicien 2	7	3	4	Pour ma part être au point sur des concepts qui vont être abordés dans la séance. (Ex textes sur la motivation lorsque l'on parle de la motivation dans la séance)
5	X	dessin.	2	2	0	

S.	autres 2 (remarques sur les grilles)	autres 3 (co-analyse des verbatims)	autres 5 (Autres à préciser)
1	les élèves aussi! / le directeur ou directrice / les formateurs / Y'en avait tellement!!		cadre commun : le jugement / interactions : Les rapports de visites-conseils (entre formateurs pairs) doivent-ils être transmis à notre hiérarchie ?
2			
3			
4		Là pour le coup mêmes stratégies élèves / formés	question débat : en tant qu'enseignant on a un quotidien donc quelqu'un qui ne suit pas cela nous interpelle. Dans le cadre entre adultes cela nous touche nous remet en questions. Après si cela ne répond pas à ses besoins tant pis (tant qu'il ne dérange pas la formation avec bavardages par ex) Il peut faire semblant une partie de la formation ; C'était top merci bcp pour cette session
5			

Interventions orales par sessions			
S.	autres 1 (retour de la session précédente)	autres 4 (retour de rôles)	autres 5 (autres à préciser)
1			
2			
3			

4		<p>Je me pose aussi la question du posture du non savoir puisque là du coup Il est complètement dans le j'apporte la connaissance ; J'ai bien noté on est sur une centration Avec beaucoup d'apports théorique et j'impose ma vision des choses sur la formation point et pour Nicolas On est complètement sur le développement professionnel des enseignants avec leurs expériences et ce qu'il pose problème dans le métier les échanges exetera</p>	<p>“Ça a bouleversé ma façon de voir les choses mais ça les a remises en question puisque quand on formait entre pairs mais de la même façon qu'un ....comment dire... comme un conseiller pédagogique on va dire alors, que là ça a bouleversé un petit peu mes représentations , j'ai plus vu l'accompagnement entre paires un peu comme le faisait Nicolas je pense ; les postures d'accompagnement et de voir vraiment les choses autrement ,voilà. ça m'a vraiment bouleversé un petit peu dans ce que je pensais de la formation entre pairs.” Moi ça m'interroge. quand on voit entre Jean et Nicolas on voit bien que selon Maëla Paul la démarche d'accompagnement c'est Nicolas qui est en plein dedans. est-ce que nous, quand on est en posture de formateur entre pairs est-ce que du coup cet apport théorique selon vous devrait disparaître ? est-ce qu'il doit disparaître complètement est-ce qu'il y a un moment de synthèse ?</p>
5	<p>la séance précédente a bouleversé ma façon de voir les choses et ça les a remises en question. Je voyais la formation entre pairs de la même façon qu'un conseiller pédagogique, alors que là j'ai plus vu la formation entre pairs comme le faisait Nicolas avec vraiment les postures d'accompagnement et voir les choses vraiment autrement. Je voudrais intervenir sur les trois textes que vous nous avez donné en lecture. il y avait justement le mail à Paul et je ne sais pas si je suis la seule à avoir trouvé le texte de Grimaud particulièrement. incompréhensible point en fait je ne sais pas si c'est moi qui suis fermé mais vraiment c'était inquiété moins avec le travail qui était moins pratique qui ne permettait pas de faire les liens</p>		<p>C'est pour dire qu'on reste en position de formateur dans le sens où on les laisse pas partir dans tous les sens non plus. c'était dans le sens qu'on a toujours notre objectif en tête et qu'on essaie quand même de recentrer parfois peut-être. (en réponse à : les postures d'accompagnement permettent aux stagiaires de se motiver à condition de rester légitime aux yeux des stagiaires en gardant sa position de formateur)</p>

Questionnaires					
Variation des réponses		Types de réponses cochées		Implication intersessions	
Réponses identiques Q1 & Q2	11	Losanges verts dans Q1	2	Score/12	10
Réponses en bleu (Q1 et non Q2)	1	Losanges violets dans Q1	4	commentaires	Nécessité de revoir ma posture de formatrice et de glisser vers un positionnement plus proche de l'accompagnement "réel" de pairs en tant qu'expert de sa propre pratique
Réponses en rouge (non Q1 et Q2)	7	Losanges verts dans Q2	2		
		Losanges violets en Q2	5		

Questionnaires					
ressenti évolution			obstacles		
score/16	13		réponse	non	
commentaires	<p>Les premières sessions ont été lourdes de théorie, peu rapprochées de nos pratiques. A partir du moment où Anne-Marie a recentré les formations (après son enquête), j'ai beaucoup mieux vécu les sessions. Je pense que les apprenants ont besoin de réponses, d'avis, d'orientations du formateur. (On en a d'ailleurs parlé avec Anne-Marie lors de la visio car c'était un des points que j'avais souligné) Anne-Marie ne partage pas forcément cet avis, je le respecte mais les échanges ont quand même évolué par la suite. Il y a eu plus de prises de positions sur les réponses de la communauté, des validations qui personnellement étaient attendues. Le fait qu'elle se rapproche plus de cas pratiques, ont donné des formations plus vivantes. Les slides trop théoriques me perdaient totalement, je n'arrivais même pas à les comprendre (je pense qu'il me fallait plus de temps et personnellement les termes de la pédagogie française sont parfois indigestes!) Là où Anne-Marie a vraiment modifié ma pratique en tant que formatrice, c'est en parlant des postures du formateur Maela Paul que j'ai eu un gros déclic et une remise en question sur mes pratiques en tant que formatrice. Mais je me suis interrogée, je n'ai pas une longue expérience dans la formation mais pendant toutes ces années, mes principales conseils en tant que collègues formatrices ou accompagnatrices étaient avec des néo-recrutés (néo néo sans formation même initiale... ) Il y a donc un travail de recentrage à faire avec des collègues pairs qui ont suivi des formations initiales ou quelques années d'expériences... Cela prendra du temps, mais cela a déjà fait son chemin pour la façon dont j'ai créé ma prochaine formation.</p>		commentaires		

Bilan rétrospectif			
ressenti à un instant T		représentation fonction de formateur par rapport aux stagiaires	
avant S6	pendant S6	qui je suis	je suis celui qui
	x	un pair	partage - fait avancer - aide

Mon évolution			
raisons	fiertés	posture	outils
échanger, enrichir ma pratique avec des éléments concrets, avoir des pistes de travail pour me perfectionner.	Pas encore, je prépare une formation professionnelle à venir, je recentre, modifie en lien avec certaines réflexions suscitées par cette formation	Le formateur n'est pas celui qui sait (mais je reste quand même perplexe là dessus... pour moi il reste encore des zones d'ombre et il y a débat). Le formateur prépare des contenus qu'il a pu tester, expérimenter; il s'est documenté... Je viens d'assister à une formation en CUA et il y a un apport théorique, de connaissance, de méthodologie etc... J'ai besoin de réponses parfois tranchées de la part de celui qui sait et je pense que je ne suis pas la seule dans les formations... Par contre, amener les formés à apporter leurs expériences et à s'enrichir grâce à celles-ci oui, trouver des réponses par eux-mêmes à leurs problématiques, échanger entre pairs pour trouver des réponses oui... D'où le côté perplexe! Valoriser le travail déjà mis en place par les stagiaires (marché de connaissance) Montrer les possibilités de changements et d'avancement	Les postures de Maela Paul Partir des besoins Centration métier plutôt que centration contenu

\*\*\*\*\*

### Stagiaire Habib

Interventions écrites par session						
Ses.	Pr	Rôle	nombre total par ses.	nombre interv. sociales	nombre interv. autres	autres 1 (retour de la session précédente)
1	X		2	2		
2	X	dessin.	1			
3	X		0			
4	X		0			
5	X		1			
6	X		13	13		

Interventions orales par sessions	
S.	autres 2 (remarques sur les grilles)
1	
2	
3	
4	
5	on évolue, et à partir du moment où l'on est capable de se remettre en question, on peut changer ; Un bon enseignant est-il un bon formateur ? Par expérience, pas forcément ; qu'est-ce qu'on appelle un bon enseignant ? Et existe-t-il des recherches sur la question un "bon enseignant" fait-il un bon formateur ? Et inversement ?

Questionnaires					
Variation des réponses		Types de réponses cochées		Implication intersessions	
Réponses identiques Q1 & Q2	13	Losanges verts dans Q1	4	Score/12	4
Réponses en bleu (Q1 et non Q2)	2	Losanges violets dans Q1	3	commentaires	
Réponses en rouge (non Q1 et Q2)	8	Losanges verts dans Q2	8		
		Losanges violets en Q2	8		

Questionnaires			
ressenti évolution		obstacles	
score/16	11	réponse	oui
commentaires	Cette communauté est à suivre dans son intégralité pour en tirer le meilleur parti. On peut se sentir déstabilisé au début ne sachant pas forcément où l'accompagnatrice de la communauté nous emmène. On a senti lors de la séance de mars une sorte de dénouement, tous les éléments vus durant les précédentes séances se mettant en place pour faire sens. Le fait de travailler sur des verbatims nous éclaire sur beaucoup de points importants d'une formation, sur les erreurs que nous pouvons faire mais aussi sur les réussites et sur ce qu'il serait important de mettre en place et de proposer.	commentaires	Le fait de ne pas pouvoir choisir le format de la formation peut être un obstacle. Si par exemple, il n'est pas possible pour les participant·es de suivre plus que quelques heures sans possibilité de suivi par la suite, on sait que cela nuira à l'efficacité de la formation.

Bilan rétrospectif			
ressenti à un instant T		représentation fonction de formateur par rapport aux stagiaires	
avant S6	pendant S6	qui je suis	je suis celui qui
Je suis heureux d'avoir découvert et appris.	x	un pair	celui qui doute

Mon évolution			
raisons	fiertés	posture	outils
<ul style="list-style-type: none"> <li>J'étais intéressé pour faire évoluer ma pratique en m'informant sur certaines pratiques d'accompagnement que je connaissais peu ou ne connaissais pas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avant la mise en œuvre de cette communauté, je me posais certaines des questions abordées sur l'accompagnement et sur ce qu'engendraient les actions et ce que pouvait proposer le formateur ou la formatrice. Cette formation m'a permis d'en savoir plus sur ma pratique pour me permettre de la faire évoluer. Je n'ai pas mis en pratique depuis la formation mais il certain que je mettrai en œuvre des éléments vus durant celle-ci.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ce que je pensais avant la formation et que j'ai toujours en tête, c'est que le/la formateur·trice a d'abord un rôle d'accompagnateur·trice. Il/elle est médiateur·trice, relais entre le savoir savant issu de la recherche et les enseignant·es quand celles et ceux-ci n'ont pas forcément le temps d'approfondir ce qui ressort des dernières recherches.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>J'ai apprécié le fait de donner des rôles au début de chaque session (dessinateur·trice, soldeur·trice, réacteur subjectif, réactrice subjective, scripteur·trice). Je pense réutiliser ces rôles dans les prochaines formations que je mettrai en place.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>En tant que formateur, comme en tant qu'enseignant, il est important de prendre connaissance des dernières avancées de la recherche. En participant à cette communauté, c'était aussi l'occasion de profiter des lumières de l'accompagnatrice, docteur sur ce thème, qui l'a donc travaillé en profondeur. Un grand merci à Anne-Marie pour le partage de ses lumières !</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>En tant que formatrice·teur, il est important de vérifier si ce que l'on met en place répond bien à nos intentions, nos objectifs et à la posture dans laquelle nous voulons nous placer. Par exemple, est-ce que je mets bien en place des modalités permettant d'engager les participant·es en réflexion et non des modalités qui, au final, sont descendantes si tel est mon objectif ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le carnet de formation, proposé par la formatrice, est un document réflexif très intéressant à proposer. Il permet à chaque participant·e de poser les éléments qui vont alimenter sa réflexion quand aux différents thèmes abordés tout au long de la formation, notamment entre chaque séance en présentiel.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>J'ai redécouvert la grille des 5 postures concomitantes de Maela Paul.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les différentes grilles de lecture et d'analyse quant aux formateurs·trice et participant·es, proposées par la formatrice tout au long de la formation pour aider à la réflexion quant à la mise en place, au déroulement et à l'analyse de notre pratique de formateur.</li> </ul>

\*\*\*\*\*

## Stagiaire Roland

Interventions écrites par session						
Ses.	Pr	Rôle	nombre total par ses.	nombre interv. sociales	nombre interv. autres	autres 1 (retour de la session précédente)
1	X		4	1	3	
2	X	réacteur subjectif	7	4	2	Différence entre entrée par le groupe ou par les membres.
3	X	soldeur	6	4	1	
4	X		X			
5	X	métacog nicien 1	3	2	1	Est ce que c'est valable dans tout type de formation. ? Nous sommes amenés parfois à mettre en place des formations initiales.
6	X		7	4	3	

Interventions écrites par session			
Ses.	autres 2 (remarques sur les grilles)	autres 3 (co-analyse des verbatims <sup>o</sup> )	autres 5 (Autres à préciser)
1	Service d'intendance / les inspecteurs	Attente des stagiaires d'outils clefs en main alors qu'on a pensé la formation dans le but de rendre autonome.	
2			Je partage (par rapport à la densité de l'apport théorique)
3			Mais le changement demande parfois des efforts (interaction avec autre participant)
4			
5			
6			le plus d'effet : Réflexions sur sa pratique de formateur de manière individuelle, sans demande de retour

Interventions orales par sessions	
S.	Autres 1 (retour de la session précédente)
6	<p>rôle un peu biaisé à l'étranger, surtout en pays non francophone, nous avons un public non nécessairement enseignant en face de nous, des femmes et des maris francophones et on va essayer de les accompagner dans un métier qui n'est pas le leur ; nous avons des rôles variés comme référents, coordonnateurs de matière, représentants de l'institution accompagnateur formateur ; ça fait beaucoup de chapeaux d'un seul coup, c'est parfois difficile et pour eux et pour nous ; hier, j'avais un truc sur les compétences, sur la maternelle et on a discuté sur tout ce qui était attitude et savoir-être et dans le BO on nous dit qu'il faut évaluer certaines choses ; ce qui peut poser question sur les savoir-être ... Donc c'est ce mélange qui fait que parfois on va être celui qui doute, celui qui accompagne, celui qui aide / dans cette présentation on parle de pairs, mais si on ne considère pas les stagiaires comme des pairs, ils vont nous le faire savoir ; ce sont des adultes et dans tous les cas, c'est ce que j'ai toujours eu dans mes formations, ils sont adultes et quand ils ne sont pas d'accord, ils me le font savoir ; pour moi, c'est pas ça le pb ; je me suis retrouvé dans une formation où ça a glissé et je me suis retrouvé en face d'un public en train de tirer à boulets rouges sur les programmes et je ne pouvais pas laisser installer une telle ambiance dans la formation; je reviens sur le fait qu'on représente l'institution quand on est à l'étranger, donc j'étais plutôt dans le cadrage que dans l'accompagnement ; c'est dans ce sens-là que je dis que parfois on est amené à changer de posture par rapport au déroulement de notre formation</p>

Interventions orales par sessions	
S.	Autres 3 (analyse des verbatims)
5	Ødifférer la réponse peut brouiller le message (sentiment d'être pris au piège), ce qui peut freiner la prise de parole ; la clé de la mise en confiance est en effet très importante ... mais si le stagiaire est en St2 ou St3, est-ce que le fait de différer les réponses ne le bloque pas encore plus ?
6	lecture : l'article de Mathias Naudin sur le changement et celui sur la motivation de Huteau ; du coup la question serait comment motiver les gens, comment enclencher une certaine motivation parce que présenter cela comme du changement ce serait renier la personne que de vouloir le changer ; on revient sur le pb du tout pouvoir sur l'autre. Du coup, pour la motivation, la posture émancipatrice serait la clé en particulier pour des gens qui ne sont pas dans la réalisation de soi dans le métier de l'enseignement donc le mettre dans un circuit d'en devenir d'essayer de les rendre de plus en plus autonomes

Interventions orales par sessions	
S.	Autres 4 (retour de rôles)
2	Le travail en collaboration était top, ça permet de faire vivre, on n'est pas juste derrière nos écrans ; L'idée des voisins, très très bien aussi ; ça fait vivre et ça met en place un petit peu de vie ; Temps trop court ; Pour les personnes qui ont travaillé sur Laure, on n'a pas pu voir leur travail
3	pas vraiment de questions non traitées, tout a été effleuré ; de nouvelles questions ont émergées
5	le tissage donne beaucoup de sens ; la désolidarisation du groupe quand il s'est agi de la posture de Jean une prise de position qui vient à un bon moment ; chez Nicolas : il n'attend pas de retour du coup, le fait de faire trop de retour, est-ce que cela ne tue pas le processus de réflexion ? ce qui rejoint le fait de ne pas répondre aux questions tout de suite ; pour des formations à distance, l'utilisation des google docs et de voisin-voisine est super intéressante, puissante, un outil formidable

Interventions orales par sessions	
S.	Autres à préciser
6	pour moi, les rôles c'était très intéressant d'avoir une image de chaque séance ; on a tendance à faire une évaluation de la formation mais parfois je n'avais pas le même ressenti que les collègues, et c'était intéressant

Questionnaires					
Variation des réponses		Types de réponses cochées		Implication intersessions	
Réponses identiques Q1 & Q2	12	Losanges verts dans Q1	3	Score/12	9
Réponses en bleu (Q1 et non Q2)	4	Losanges violets dans Q1	9	commentaires	
Réponses en rouge (non Q1 et Q2)	6	Losanges verts dans Q2	1		
		Losanges violets en Q2	6		

Questionnaires			
ressenti évolution		obstacles	
score/16	10	réponse	non
commentaires	Parfois, lorsque j'anime une formation, je suis en face de collègues qui sont loin d'être "ST1". Aussi je voulais des réponses sur ce point. Est ce que c'est lié à ma manière ou c'est quelque chose de fréquent. Avec le temps j'ai pu conclure que c'est un peu des deux. J'ai une idée de la posture que nous devons avoir, et des pratiques à mettre en place. Bien entendu que s'adresser à des adultes n'est pas la même chose que de s'adresser à des élèves. Mais j'ai quand même appris des techniques centrales dans l'animation. Je continue à me heurter à l'idée du changement. On en reparlera	commentaires	

Bilan rétrospectif			
ressenti à un instant T		représentation fonction de formateur par rapport aux stagiaires	
avant S6	pendant S6	qui je suis	je suis celui qui
Je suis serein	4	Un peu tout cela. (Sans être comédien)	Je trouve que je change de postures suivant les besoins ...

Mon évolution			
raisons	fiertés	posture	outils
Travailler sur le problème de la motivation. Peut être aussi confirmer certains points de vue.	Cela m'a reconcilié avec le fait de relire et de prendre un temps de recul avec moi même .	La posture du non savoir : une posture essentielle mais très difficile lorsqu'on se situe dans un environnement dans lequel je peux représenter l'institution et je suis déjà fléchi comme référent. La posture émancipatrice: Centrale au sein de l'enjeu de la motivation. La posture De dialogue et 'écoute: je trouve qu'elles sont très liées.	Réflexion sur ses pratiques individuelles. Les rôles: je trouve que c'est très bien pour avoir une image de la séance au lieu de faire une évaluation ..... Retour théorique (que je fais et que je trouve fondamental) Modalités techniques sur l'animation de formations à distance. (c'est vraiment excellent, la formation a été vivante malgré les distances !)

\*\*\*\*\*

## Stagiaire Céline

Interventions écrites par session						
Ses.	Pr	Rôle	nombre total par ses.	nombre interv. sociales	nombre interv. autres	autres 1 (retour de la session précédente)
1	X		10	3	7	
2	X	réacteur subjectif	5	2	3	Rapport hiérarchique. Je remarque que les tutorés ont toujours ce regard du tuteur ou formateur comme un supérieur hiérarchique
3	X	dessin.	6	4	2	
4	X	réacteur subjectif métacog nicien 1	10	5	5	"Comment engager les stagiaires"
5	X					
6	X		11	6	5	

Interventions écrites par session			
Ses.	autres 2 (remarques sur les grilles)	autres 3 (co-analyse des verbatims <sup>o</sup> )	autres 5 (Autres à préciser)
1	Les élèves. Les familles. Le SCAC à l'étranger. Action culturelle De l'ambassade.	Donner des astuces, des conseils, des tip	interactions : Comment faire si on a toujours l'impression que le collègue ne nous voit pas comme un pair? s
2			
3		Je pars du principe que je suis stagiaire donc je suis là pour apprendre et j'essaye. Par peur d'avoir une charge de travail supplémentaire	
4	Orienter rendre autonome		discussion sur les "devoirs" : "Le fait de travailler en amont me permet de mieux me projeter sur la séance" / discussion sur les stagiaires qui ne suivent pas : "Non parce que chacun est auteur de sa formation oui parce que le formateur ne sait pas sil est utile"
5			
6			prépa en amont : Un questionnaire en amont / Réfléchir en amont aux liens du thème de la formation avec d'autres problématiques :/ Je trouve important savoir s'ils suivent la formation par choix ou si c'est imposé / bilan image : 3 et 4 / le plus d'effet : Cadre co construit, l'utilisation du silence, les jeux de rôle

Interventions orales par sessions	
S.	Autres 3 (analyse des verbatims)
6	prépa formations : compléments :Réfléchir en amont aux liens du thème de la formation avec d'autres problématiques ; un exemple : dans une formation sur les compétences langagière, s'est posé le pb de préparer une séquence ; si j'avais eu cette problématique en amont, j'aurais pu organiser la formation autrement : anticiper, élargir

Interventions orales par sessions	
S.	Autres 4 (retour de rôles)
2	Rapide, pb de temps ; Difficile de passer d'un écran à l'autre en fin de journée (fatigue accumulée) ; Musique sur diaporama : facilite la compréhension ; Intéressant, ça parle et ça fait qu'on se remet en question, on se projette ; Être dans le « avec » plutôt que dans le « contre », c'est un peu la conclusion
3	j'ai pensé aux travaux de Roland Goigoux sur la motivation
4	retour sur les 5 focales de Goigoux vu du côté de l'animateur ; mais pose la question de sa posture .... ; - « l'enseignant a un scénario » : pas toujours car adaptation aux élèves + le tissage pour remotiver tout le monde et mettre tout le monde au même point Le retour sur la séance précédente a permis d'entrer plus facilement dans celle-ci Plus de temps pour les analyses : moins de prise de tête (fatigue) plus constructif et efficace

Questionnaires					
Variation des réponses		Types de réponses cochées		Implication intersessions	
Réponses identiques Q1 & Q2	x	Losanges verts dans Q1		Score/12	9
Réponses en bleu (Q1 et non Q2)		Losanges violets dans Q1		commentaires	
Réponses en rouge (non Q1 et Q2)		Losanges verts dans Q2	3		
		Losanges violets en Q2	8		

Questionnaires			
ressenti évolution		obstacles	
score/16	14	réponse	non
commentaires	Je ne savais pas toujours comment agir, j'étais observatrice de la dynamique. Surtout au début je ne comprenais pas toujours où on allait et ce qui était attendu de moi ; Par rapport au fait que former des adultes nécessite un posture particulière, que nous ne pouvons pas exiger une certaine attitude de la part des stagiaires ni émettre des	commentaires	

jugements car ils sont adultes et ils doivent être acteurs de leur propre processus qui dépend de leur contexte. Je peux illustrer cette idée avec une sensation que j'ai eu pendant une séance de notre communauté. J'étais un peu agacée parce que les participants ne participaient pas et j'allais même en faire part puisque j'étais dans le rôle de réacteur subjectif et c'est là que Anne a insisté sur la différence entre être enseignant et formateur et que j'ai vraiment compris le sens.		
--	--	--

Bilan rétrospectif			
ressenti à un instant T		représentation fonction de formateur par rapport aux stagiaires	
avant S6	pendant S6	qui je suis	je suis celui qui
Je dirai l'image des routes et celle de la femme qui regarde l'horizon. Celle des routes parce que, j'ai le sentiment d'avoir un éventail de choix qui s'ouvre à moi et que je dois explorer et la femme qui regarde l'horizon parce que je me questionne sur ma posture de formatrice et je me demande comment je vais évoluer à l'avenir, si je vais réussir à changer mon positionnement et comment. Je dirai donc que je suis d'une part perturbée parce que je me pose beaucoup de questions mais aussi heureuse parce cette communauté m'a permis d'évoluer et m'offre de nouvelles perspectives.	3 et 4	un pair, un collègue	celui qui partage

Mon évolution			
raisons	fiertés	posture	outils
Continuer de me former pour être formatrice, poursuivre ma réflexion sur le rôle et la posture du formateur	Oui, j'ai proposé une formation cette année qui a eu un bon accueil, les stagiaires ont globalement participé activement et j'ai eu des bons retours de leur part.	Etre à l'écoute Etre bienveillant Favoriser l'échange	Demander si la présence des stagiaires est volontaire ou non Demander les attentes Partir des connaissances des stagiaires.

\*\*\*\*\*

## Stagiaire Léon

Interventions écrites par session						
Ses.	Pr	Rôle	nombre total par ses.	nombre interv. sociales	nombre interv. autres	autres 1 (retour de la session précédente)
1	X		4	2	2	
2	X		0	0	0	
3	X		3	2	1	Un changement est a priori censé apporter une facilitation de la tâche, or dans le métier de l'enseignement les changements sont perçus comme des complications du travail. l'empathie de Michèle peut dissiper la méfiance
4	X		0	0	0	
5	X		1	1	0	
6	X		2	1	1	

Interventions écrites par session			
Ses.	autres 2 (remarques sur les grilles)	autres 3 (co-analyse des verbatims <sup>o</sup> )	autres 5 (Autres à préciser)
1		pas adapté aux réalités culturelles du milieu	interactions : Quelle posture pour le formateur face à ses collègues d'hier? /
2			
3			
4			
5			
6			image bilan : 4

Interventions orales par sessions	
S.	Autres 3 (analyse des verbatims)
5	quand je vois ce que fait Nicolas, il serait donc important de nous soucier individuellement des besoins réels de chacun des stagiaires, je fais allusion à la posture d'écoute principalement (oui) mais alors qu'est-ce qu'on fait si les besoins que les stagiaires nous présentent n'ont rien à voir avec le thème de la formation ? quand il parle de mettre les stagiaires en situation d'expert, est-ce que ça veut dire qu'il se met en retrait et que ce sont les stagiaires qui échangent pour arriver à la solution ? quel est le rapport avec le sens ?

Interventions orales par sessions	
S.	Autres 4 (retour de rôles)
6	lecture 1 : l'article sur la dissonance cognitive explique les résistances rencontrées chez les stagiaires : on apporte à un stagiaire une information qui est contraire à ce qu'il croit ou ce qu'il a toujours tenu pour acquis ; cela crée une forme de malaise en lui et ça se manifeste par une forme de résistance / lecture 2 : La légitimité est délivrée par l'institution, par une lettre de mission, c'est l'autorité ou le proviseur qui vous donne un papier qui devant le reste des enseignants vous désigne, vous intronise comme formateur ; par contre la crédibilité se construirait par la fiabilité, la bienveillance qu'on manifesterait vis-à-vis des stagiaires et la capacité à tenir les promesses qu'il fait en amont par rapport à ça, qui comprendrait l'accompagnement qu'il compte faire par rapport à ces stagiaires

Questionnaires					
Variation des réponses		Types de réponses cochées		Implication intersessions	
Réponses identiques Q1 & Q2	x	Losanges verts dans Q1		Score/12	7
Réponses en bleu (Q1 et non Q2)		Losanges violets dans Q1		commentaires	
Réponses en rouge (non Q1 et Q2)		Losanges verts dans Q2	1		
		Losanges violets en Q2	3		

Questionnaires			
ressenti évolution		obstacles	
score/16	8	réponse	non
commentaires	La motivation des stagiaires est un enjeu capital	commentaires	

Bilan rétrospectif			
ressenti à un instant T		représentation fonction de formateur par rapport aux stagiaires	
avant S6	pendant S6	qui je suis	je suis celui qui
Sérénité	4	collègue accompagnateur	partage

Mon évolution			
raisons	fiertés	posture	outils
• Développement professionnel et formation continue	• oui, Orienter la formation dans le sens des préoccupations des stagiaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>garder à l'esprit qu'on a affaire à des adultes voire des collègues et non des élèves</li> <li>tenir compte des préoccupations des stagiaires</li> <li>Favoriser l'échange d'expériences</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Marché des connaissances</li> <li>jeu de rôles</li> <li>Echanger avec les stagiaires sur leur état d'esprit avant d'entamer la formation</li> </ul>

\*\*\*\*\*

## Stagiaire Meryem

Interventions écrites par session						
Ses.	Pr	Rôle	nombre total par ses.	nombre interv. sociales	nombre interv. autres	autres 1 (retour de la session précédente)
1	X		5	2	3	
2	X		4	3	1	garant, relais
3			x	xx		
4	X	soldeur	4	2	2	
5	X		2	2	0	
6	X		5	1	4	

Interventions écrites par session			
Ses.	autres 2 (remarques sur les grilles)	autres 3 (co-analyse des verbatims <sup>o</sup> )	autres 5 (Autres à préciser)
1		valoriser les atouts des personnes	cadre commun : insulter une personne / le reproche / interactions : Comment former, accompagner sans être trop dirigiste ou trop influent? /
2			
3			
4			discussion sur devoirs : Des données, des informations ou des questions en amont: favorable / question sur stagiaire qui ne suit pas : Non si cela n'est pas permanent. Possibilité de revenir vers lui à un autre moment de la formation.
5			
6			Demander en amont aux stagiaires 2 ou 3 mots: les plus importants pour eux sur le thème de la formation. Permet d'avoir ensuite un nuage de mots qui peut servir le premier jour de la formation ou au cours de la formation pour analyser l'évolution des idées. / image bilan 4 / Co analyse sur Google doc :/ Appui sur le réel des formations

Interventions orales par sessions	
S.	<b>Autres 3 (analyse des verbatims)</b>
4	elle laisse une grande liberté finalement à ses stagiaires, une confiance aussi en se disant que à un moment donné ils vont se raccrocher ils vont finir par s'investir par trouver un thème qui leur convient qui leur permet de prendre part à la formation. je le vois un petit peu de cette manière là. Moi je dirais qu'elle a confiance dans son plan et dans ses stagiaires. elle a confiance avec un retour des stagiaires en se disant il va quand même se passer quelque chose. on va dire un peu plus confiance dans son plan mais quelque part il faut aussi caler une certaine confiance en se disant que les stagiaires vont finir par s'investir.
6	compléments préparation : : 2 ou 3 mots ; un nuage de mots pour analyser l'évolution des idées.

Interventions orales par sessions	
S.	<b>Autres 4 (retour de rôles)</b>
4	Réellement que Savoir qu'un formateur est un enseignant en formation : un formateur est-il un enseignant quand il est en formation ?

Questionnaires					
Variation des réponses		Types de réponses cochées		Implication intersessions	
Réponses identiques Q1 & Q2	x	Losanges verts dans Q1		Score/12	10
Réponses en bleu (Q1 et non Q2)		Losanges violets dans Q1		commentaires	
Réponses en rouge (non Q1 et Q2)		Losanges verts dans Q2	2		
		Losanges violets en Q2	8		

Questionnaires			
ressenti évolution		obstacles	
score/16	12	réponse	non
commentaires	Questionnement sur ma pratique, analyse de la vision du formateur, son rôle, sa posture ; Pas vraiment d'insécurité mais un questionnement, une réflexion utile ; Beaucoup d'analyse, de partage d'expériences lors des sessions permettant une vraie réflexion et évolution personnelle	commentaires	

Bilan rétrospectif			
ressenti à un instant T		représentation fonction de formateur par rapport aux stagiaires	
avant S6	pendant S6	qui je suis	je suis celui qui
sereine	4	un chef d'orchestre	guide sereine fait avancer

Mon évolution			
raisons	fiertés	posture	outils
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Enrichir mes connaissances sur les différents aspects de la formation, le positionnement du formateur et partager, mutualiser des pratiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Mise en œuvre de postures explicitées pendant la formation lors d'une animation pédagogique: posture de chef d'orchestre, de guide tout en laissant s'exprimer le vécu, les expériences de chacun des participants (enseignants de l'école primaire).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•guider, écouter</li> <li>• posture de chef d'orchestre</li> <li>• être initiateur d'idées en visant une trajectoire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•une courte vidéo réalisée par les stagiaires en amont d'une formation</li> <li>• l'entretien d'explicitation</li> <li>• co-analyse et co-construction</li> </ul>

\*\*\*\*\*

### Stagiaire Anouk

Interventions écrites par session						
Ses.	Pr	Rôle	nombre total par ses.	nombre interv. sociales	nombre interv. autres	autres 1 (retour de la session précédente)
1	X		14	1	13	
2	X		3	3	0	
3			x	x	x	
4	X		6	4	2	mettre activité les stagiaires et partir de leurs besoins
5	X	soldeur	7	3	4	
6						

Interventions écrites par session			
Ses.	autres 2 (remarques sur les grilles)	autres 3 (co-analyse des verbatims°)	autres 5 (Autres à préciser)
1	vie scolaire. IEN. les inspecteurs. conseillers pédagogiques. les	pas assez théorique aussi. / J'aime le terme d'accompagnement	

	théoriciens. le ministre. la région, pour le lycée, département, collège.		
2			
3			
4	Les types de stagiaires sont comme les types d'élèves dans une classe! ☺	"Non si cela n'est pas permanent. Possibilité de revenir vers lui à un autre moment de la formation."	
5			interactions : "Existe t'il un "bon profil psychologique" pour être un bon formateur?" ; (Réaction) ""Le formateur fait de l'accompagnement et non du guidage" with 👍 "
6			

Interventions orales par sessions	
S.	<b>Autres 3 (analyse des verbatims)</b>
4	Elle essaie de différencier elle essaie d'accompagner chaque stagiaire. Pour certains elle les laisse travailler en mathématiques pour d'autres dans d'autres domaines. chef de cœur avec un S pour s'adapter point elle essaie de s'adapter à chacun. Moi j'ai l'impression qu'ils ne sont pas là les profs de collège. quand j'ai lu je ne les ai pas vu. peut-être que l'or est plus à l'aise avec les professeurs des écoles et moins avec les professeurs de collège. les professeurs de collège sont un peu laissé de côté. Peut-être qu'ils ont le savoir disciplinaire et je ne sais pas.
5	En fait il faut savoir guider vers la réponse sans donner la réponse

Interventions orales par sessions	
S.	<b>Autres 4 (retour de rôles)</b>
5	former c'est accompagner chacun ,mais comment le formateur peut préparer sa formation en amont ; on a l'impression que c'est de choisir ses apports, mais en réalité, est-ce que ce n'est pas de réfléchir aux différentes problématiques du thème en question ? Comment préparer en amont puisque l'on doit s'adapter aux stagiaires ? On n'a pas la possibilité de faire une évaluation diagnostique de leurs problématiques; quand on va proposer une formation à des stagiaires, à quoi doit-on réfléchir ? Compte-tenu du lâcher-prise, est-ce que l'on peut anticiper les différents questionnements ?

Interventions orales par sessions	
S.	<b>Autres (autres à préciser)</b>
4	interaction : Moi je suis pas trop d'accord avec ce que dit espoir. Selon moi s'il n'écoute pas c'est moi que je remettrai en question c'est évident. c'est que je pense qu'il y aura un souci sur mon contenu. clairement ça va m'ennuyer et je pense que c'est dû à un manque de De dynamisme de ma formation Donc j'essaierai de le mettre en activité. et puis selon moi surtout, ne pas écouter c'est déjà donné son opinion point donc je partirai de là. ne pas écouter c'est soit trouvé que ce n'est pas intéressant soit ne pas être d'accord avec ce qu'on dit donc j'essaierai vraiment de le faire intervenir et puis je ne le laisserai pas ne pas écouter mais disons que selon moi ce serait aussi intéressant de voir cette réaction. mais ça me remettrait plus en question moi que le stagiaire. clairement

<b>5</b>	<p>interactions : = Oui parce que je me posais la question on voit bien que Jean par rapport à ce que vous avez dit on n'a pas tous la même histoire, il exerce sa toute puissance. Est-ce que ce type de formateur, ça peut évoluer ? est-ce qu'on apprend à devenir bon formateur parce que là on a l'impression que ça tient surtout du caractère personnel ; d'ailleurs est-ce que Jean il n'a pas voulu être formateur pour exercer sa toute puissance ? ; De manière générale, est-ce qu' un bon enseignant est-il un bon formateur ? = Moi aussi ce qui est intéressant ce qui me questionne durant cette séance que nous avons ensemble c'est que on nous demande toujours de différencier. il faut différencier en tant qu'enseignant on a des élèves différents et j'ai l'impression que c'est ça aussi être formateur; c'est être... c'est différencier avec les stagiaires</p> <p>= En fait il faut savoir guider vers la réponse sans donner la réponse</p>
----------	--

Questionnaires					
Variation des réponses		Types de réponses cochées		Implication intersessions	
Réponses identiques Q1 & Q2	12	Losanges verts dans Q1	3	Score/12	6
Réponses en bleu (Q1 et non Q2)	4	Losanges violets dans Q1	6	commentaires	
Réponses en rouge (non Q1 et Q2)	2	Losanges verts dans Q2	2		
		Losanges violets en Q2	5		

Questionnaires			
ressenti évolution		obstacles	
score/16	11	réponse	non
commentaires	remise en questions de certaines pratiques et croyances ; m'a fait me remettre en question, je me demande si ma posture sera bonne , si je serai à la hauteur ; le formateur est plus un guide qu'un professeur de professeurs	commentaires	

Bilan rétrospectif			
ressenti à un instant T		représentation fonction de formateur par rapport aux stagiaires	
avant S6	pendant S6	qui je suis	je suis celui qui
Je suis sereine et l'image correspondant est la 1ère en haut à gauche.	x	un pair interface entre le terrain et la recherche	partage aide doute

J'aime la métaphore de la route pour illustrer le caractère dynamique et évolutif du processus de formation.			
Celui qui doute peut paraître inadapté mais j'apprécie l'idée de ne pas être certaine de vérités établies ou du moins d'une absence de conviction. j'enseigne depuis plus de 15 ans maintenant et je ne suis pas certaine d'avoir les mêmes "convictions" qu'au début de ma carrière. Ainsi, c'est certainement parce que je doute et que les stagiaires douteront que nous nous trouverions ensemble afin de rechercher des solutions.			

Mon évolution			
raisons	fiertés	posture	outils
J'ai été formatrice en France et au Maroc et ai apprécié d'apporter une réflexion sur les pratiques. J'ai envie de partager et d'accompagner des collègues mais je me posais des questions sur ma légitimité et sur ce besoin personnel de former	Je suis fière d'avoir proposé une formation qui n'était pas descendante et qui s'appuyait sur les besoins des collègues	formateur médiateur: guide le processus d'apprentissage et encourage la réflexion critique. formateur accompagnateur : offre un suivi individualisé formateur chercheur: cherche sans cesse les innovations et les nouvelles connaissances	permettre l'engagement actif des stagiaires installer un climat de respect mutuel entre les stagiaires illustrer les apports théoriques à travers des exemples concrets je ne suis pas sûre de bien comprendre la question ...

\*\*\*\*\*

### Stagiaire Hamidou

Interventions écrites par session						
Ses.	Pr	Rôle	nombre total par ses.	nombre interv. sociales	nombre interv. autres	autres 1 (retour de la session précédente)
1	X	soldeur	10	3	7	
2	X		4	1	3	Comportements à adopter
3		scripteur	9	6	3	on rencontre parfois certains qui sont à priori résistants pour tout changement.
4	X		8	6	2	Pour la séance passée, je retiens qu'il faut amener le stagiaire à se motiver pour se mettre en projet d'agir
5	X	métacog nicien 2	7	5	2	
6			1	1	0	

Interventions écrites par session			
Ses.	autres 2 (remarques sur les grilles)	autres 3 (co-analyse des verbatims <sup>o</sup> )	autres 5 (Autres à préciser)
1	Proviseur / l'académie	Réticence du stagiaire face aux remarques et conseils / Posture de jugement du formateur / pas de cas pratiques / partant de ce qu'ils sont c'est super	cadre commun : toute forme de discrimination
2	Parfois au sein du groupe prof, il y a des réticences à reconnaître l'existence des problèmes à résoudre / un petit commentaire sur le schéma ?		
3		avec ses encouragements directs et indirects je m'y mets. / st3	
4		Donc pour Laure, elle propose son contenu de formation et	Question devoirs : Des devoirs à rendre, pas vraiment. mais des textes à lire et de petites questions de préparation c'est bon / question du stagiaire qui ne suit pas : Les réflexions sont intéressantes
5	Et j'ai bien compris depuis la 2ème séance avec les questions en suspend que Anne voulait s'appuyer sur nos questionnements pour les séances suivantes		discussion "bon formateur" :Le formateur fait de l'accompagnement et non du guidage

Interventions orales par sessions	
S.	Autres 4 (retour de rôles)
1	Est-ce qu'il faut toujours qu'il y ait une demande de la part de stagiaires ?

Questionnaires					
Variation des réponses		Types de réponses cochées		Implication intersessions	
Réponses identiques Q1 & Q2		Losanges verts dans Q1		Score/12	9
Réponses en bleu (Q1 et non Q2)		Losanges violets dans Q1		commentaires	
Réponses en rouge (non Q1 et Q2)		Losanges verts dans Q2	?		
		Losanges violets en Q2	?		

Questionnaires			
ressenti évolution		obstacles	
score/16	10	réponse	non
commentaires	Comment amener le stagiaire à se motiver, à la place de comment motiver le stagiaire,; Formation des pairs = accompagnement et non aide / Je dois prendre en compte les types de stagiaire qui seront devant moi; je dois partir de leur besoin et adapter ma formation à ces besoins,; il S'agit d'un accompagnement du stagiaire afin qu'il atteigne l'objectif qu'il s'est fixé	commentaires	

Bilan rétrospectif			
ressenti à un instant T		représentation fonction de formateur par rapport aux stagiaires	
avant S6	pendant S6	qui je suis	je suis celui qui
Je suis serein (j'ai assez de leviers sur lesquels m'appuyer en tant que formateur)		Un pair	guide accompagnateur

Mon évolution			
raisons	fiertés	posture	outils
x	x	x	x

\*\*\*\*\*

### Stagiaire Nadine

Interventions écrites par session						
Ses.	Pr	Rôle	nombre total par ses.	nombre interv. sociales	nombre interv. autres	autres 1 (retour de la session précédente)
1	X					
2	X		2	1	1	accord avec "Partage de connaissance entre pairs"
3			0	0	0	
4	X		0	0	0	
5	X		0	0	0	
6	X		5	1	4	

Interventions écrites par session			
Ses.	autres 2 (remarques sur les grilles)	autres 3 (co-analyse des verbatims <sup>o</sup> )	autres 5 (Autres à préciser)
6			image bilan 3 + 3 réactions à des écrits du chat

Questionnaires						
Variation des réponses			Types de réponses cochées		Implication intersessions	
Réponses identiques Q1 & Q2			Losanges verts dans Q1		Score/12	6
Réponses en bleu (Q1 et non Q2)			Losanges violets dans Q1		commentaires	
Réponses en rouge (non Q1 et Q2)			Losanges verts dans Q2	?		
			Losanges violets en Q2	?		

Questionnaires			
ressenti évolution		obstacles	
score/16	7	réponse	non
commentaires	sur ma relation avec le stagiaire ( ne pas imposer) / ette formation m a très peu aidé à savoir ce qu est un formateur, comment m aider à proposer des formations; je suis accompagnante pédagogique et je forme en continu , en individuel, je n ai jamais proposé une formation, je pensais que cette formation MLF allait m aider à organiser , à introduire par des jeux.....une formation;	commentaires	

Bilan rétrospectif			
ressenti à un instant T		représentation fonction de formateur par rapport aux stagiaires	
avant S6	pendant S6	qui je suis	je suis celui qui
embouteillage, perturbée (fin de semaine)	3	collègue	aide

Mon évolution			
raisons	fiertés	posture	outils
proposition de ma direction, et une envie d apprendre	demander au stagiaire ses points forts et ses attentes par rapport au thème de la formation	s'appuyer sur les stagiaires collègues	demander aux stagiaires leur attentes et les aptitudes par rapport au thème de la formation