
L'apport de deux études empiriques à la conceptualisation du "collectif". De quel collectif parle-t-on et comment saisir son activité ?

The contribution of two empirical studies to the conceptualization of the "collective". What collective are we talking about and how can we grasp its activity?

Sylvie Moussay et Éric Flavier

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/activites/8035>

DOI : [10.4000/activites.8035](https://doi.org/10.4000/activites.8035)

ISSN : 1765-2723

Éditeur

ARPACT - Association Recherches et Pratiques sur les ACTivités

Référence électronique

Sylvie Moussay et Éric Flavier, « L'apport de deux études empiriques à la conceptualisation du "collectif". De quel collectif parle-t-on et comment saisir son activité ? », *Activités* [En ligne], 20-1 | 2023, mis en ligne le 15 avril 2023, consulté le 17 avril 2023. URL : <http://journals.openedition.org/activites/8035> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/activites.8035>

Ce document a été généré automatiquement le 17 avril 2023.



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

L'apport de deux études empiriques à la conceptualisation du "collectif". De quel collectif parle-t-on et comment saisir son activité ?

The contribution of two empirical studies to the conceptualization of the "collective". What collective are we talking about and how can we grasp its activity?

Sylvie Moussay et Éric Flavier

Remerciements

Nous remercions l'ensemble des participants de leur contribution aux études présentées dans cet article.

1. Introduction

- 1 La question du collectif n'est pas nouvelle, mais reste audacieuse face aux multiples essais de conceptualisation ; certains l'ont particulièrement développée en interrogeant la portée sémantique du terme « collectif » sous l'angle d'une réflexion ontologique (Descombes, 2001), distinguant l'intérêt de le définir comme substantif et celui de l'appréhender en se référant au sujet collectif (Kaufmann & Trom, 2010). Dans cette dernière perspective, l'attention porte sur les modes d'assemblage interindividuel et les actions conjointes. Dans une autre veine, en ergonomie et en psychologie du travail, les conditions d'émergence d'un collectif *de travail* et *au travail* s'imposent comme une réflexion centrale, nous invitant à poursuivre la réflexion d'une mise en regard des différentes formes de collectifs comme le « collectif transverse », « le collectif de métier », « le collectif de travail ». L'enjeu est de définir les frontières du collectif en le différenciant des notions de cohorte, de regroupement, d'équipe, de groupe, d'interaction (Lhuillier, 2019). De manière générale, les études puisent leur ancrage dans

deux thèses souvent entremêlées, l'une porte sur l'existence d'un but commun et de représentations partagées comme élément façonnant le collectif. L'autre, à l'inverse, s'appuie sur l'hétérogénéité des connaissances, l'appartenance à des métiers différents (Arnoud & Falzon, 2014 ; Motté, 2012), la présence d'une pluralité de points de vue engageant l'ensemble des acteurs dans un travail de confrontation et de négociation pour agir en situation. En précisant les questions épistémologiques et les approches théoriques, l'ensemble de ces contributions a permis d'appréhender le collectif à travers les problématiques d'organisation du travail (Bonnefond & Clot, 2018 ; Cuvelier & Caroly, 2011), les processus de production des règles de métier (Clot, 2005 ; Cru, 2016 ; Flageul-Caroly, 2001), le genre professionnel et son impact sur la santé (Caroly & Clot, 2004 ; Clot & Litim, 2008 ; Cuvelier & Caroly, 2011 ; Lhuilier & Litim, 2010 ; Poirel & Houdé, 2019 ; Yvon, 2003), les ressources psychologiques et sociales nécessaires au développement d'un collectif (Clot, 2008, 2000 ; Quillerou-Grivot, 2011). Tout ce détour par les règles, les médiations, les relations, le rapport au travail et l'organisation rend possible une définition heuristique de la fonction psychologique et/ou sociale du collectif, illustrée particulièrement dans les travaux sur « la coopération conflictuelle entre collectifs et ligne hiérarchique » (Clot, 2020, p. 23).

- 2 Parallèlement, les travaux de recherche ont exploré plus en détail les méthodologies d'investigation de l'activité d'un collectif. Pour dépasser le constat d'un objet insaisissable – (Grosjean & Lacoste, 1999), et définir les conditions d'analyse de l'activité d'un collectif qui change de place et de forme dans les contextes de travail, des innovations méthodologiques ont été mises en œuvre. L'observation participante en est une illustration, les suivis d'activité au sein d'un réseau (Barcellini, 2015) et l'enregistrement des débats entre collectif et ligne hiérarchique (Clot, Bonnefond, Bonnemain, & Zittoun, 2021) en sont une autre fondée sur l'analyse de la tâche et de l'activité. Ce qui est décrit du travail des acteurs dans les espaces de discussion (Casse, Caroly, & Tesson, 2015) permet ainsi d'apporter un éclairage sur les processus de construction des significations associées à des compromis opératoires au service du développement de l'activité. Dans ce cas, comme le décrivait déjà Kostulski (2005), le dialogue constitue une ressource favorisant la structuration et la consolidation d'un collectif. Les pratiques de recherche autour d'une organisation dialogique du conflit visent ainsi à soutenir les collectifs pour qu'ils fassent autorité dans l'échange (Bonnefond & Clot, 2018 ; Clot, 2017). En s'inscrivant dans cette mouvance, la posture d'intervenant du chercheur est questionnée : doit-il se placer en extériorité au collectif observé ou participer comme membre à part entière du collectif ? Doit-il adopter une position de facilitateur d'émergence du collectif et équiper les acteurs dans l'instruction des désaccords sur l'activité et/ou l'organisation ? Derrière ces premières questions se pose également celle de la préexistence ou non du collectif à l'intervention du chercheur. Dans cet élan de construction méthodologique, l'ergonomie et la psychologie du travail ont ouvert un champ de méthodes heuristiques avec la mise en place de dispositifs d'analyse du travail et de l'activité. Ces derniers, conçus comme des espaces de construction des expériences vécues au service du développement d'un collectif, reposent essentiellement sur des modalités d'entretiens adossés à des traces d'activité. Citons par exemple les entretiens d'auto-confrontation simple et croisée, les entretiens d'allo-confrontation, les entretiens d'instruction au sosie.

2. Collectif et activité du collectif en Sciences de l'éducation et de la formation

- 3 La production de connaissances sur le collectif développée dans le sillage des travaux précédents alimente les recherches en Sciences de l'éducation et de la formation. Les études portent la focale sur les collectifs de métier, voire d'inter-métiers en tant que ressources pour favoriser la réussite des élèves. Citons l'exemple des travaux sur l'activité des enseignants spécialisés avec les psychologues scolaires et la complexité d'un collectif qui prend place dans un « inter-métiers » en tension, rediscutant les règles d'action qui spécifient chacun des métiers (Allenbach, Frangieh, Merini, & Thomazet, 2021 ; Thomazet & Merini, 2014). Dans le même sens, on peut citer les travaux sur le travail invisible de renormalisation du prescrit auquel se livrent des collectifs au sein des établissements scolaires pour organiser leur propre milieu de travail et pallier les insuffisances de l'organisation officielle (Amigues, Félix, Espinassy, & Mouton, 2011 ; Méard, 2016). La réflexion de Marcel et Murillo (2014) sur les collectifs d'enseignants complète les résultats en distinguant la forme de travail collectif prescrite par l'institution des modalités de travail collectif effectivement mises en place dans les établissements scolaires. Et, dans ce cadre, les travaux s'attardent sur l'existence même de collectifs alors que la division bureaucratique du travail restreint le travail collectif et conduit le système éducatif à fonctionner sous la forme de juxtaposition (Dupriez, 2015).
- 4 De façon complémentaire, des études analysent l'émergence de formes alternatives de collectifs de formateurs pluri-catégoriels dans le cadre de la formation initiale des enseignants stagiaires (Escalié & Chaliès, 2011). L'aménagement des dispositifs d'entretiens de conseil pédagogique apparaît comme l'une des conditions pour favoriser la constitution des collectifs de formateurs (formateur universitaire, conseiller pédagogique, tuteur... etc.) selon une perspective d'alternance intégrative. À ce niveau, les auteurs définissent le collectif de formateurs comme une instance permettant aux stagiaires de bénéficier d'un répondant professionnel porteur du genre¹. À partir de cette perspective, des études (pour une synthèse voir Moussay, 2019) ont montré que les déficits de sens et d'efficacité chez l'enseignant novice étaient accentués par la problématique du collectif des pairs formateurs perçu non comme une ressource, mais plutôt comme une difficulté supplémentaire et une contrainte délétère pour le développement de l'activité. D'autres études souhaitent comprendre le processus de décision relevant de compromis, mêlant l'explicite des règles d'un collectif, mais aussi l'implicite résultant des tensions vécues par chacun des membres. C'est le cas des travaux sur l'alliance éducative (Flavier, Moussay, & Méard, 2015) ; les résultats ont ainsi montré que lorsque des professionnels de différents corps sont amenés à travailler ensemble, leur activité au travail se trouve impactée par les frictions aux frontières de leur identité professionnelle et de leur responsabilité de rôle. Le caractère tangentiel et chevauchant de l'activité des professionnels les uns par rapport aux autres participe de la complexité à circonscrire l'activité même de ces collectifs sans pour autant la réduire à la somme des actions individuelles.
- 5 Pour appréhender l'activité d'un (des) collectif(s), les chercheurs en Sciences de l'éducation et de la formation conçoivent des outils, comme les grilles d'observation pour définir et situer le collectif d'enseignants sur une échelle allant « d'un collectif émergent » au « collectif implanté » et au « collectif apprenant » (Jacq & Ria, 2019). Par

ailleurs, les questionnaires et les observations directes de collectifs sont toujours soumis à critique lorsqu'ils ne sont pas associés à des outils de recherche permettant d'accéder aux intentions des acteurs. D'autres travaux se réclamant d'interventions-recherches ou de recherches collaboratives mettent en place des dispositifs tels que le laboratoire du changement (Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja, & Poikela, 1996), les communautés de pratique (Lave & Wenger, 1991), ou encore des dispositifs mobilisant des entretiens d'auto-confrontations simples et croisées (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000). Les enregistrements des situations de travail donnent accès aux opérations concrètes du collectif, voire à la division des actions (Leontiev, 1981, 1984), les analyses produites individuellement et collectivement permettant quant à elles d'identifier les motifs et recueillir l'expérience subjective. Malgré ces propositions méthodologiques, les chercheurs sont invités à une reprise des méthodes d'observation de l'activité du collectif en la raccordant à des enquêtes collaboratives (Dewey, 2006). Dans ces démarches scientifiques, l'investigation de l'activité du collectif se fait au moyen de méthodes anthropologiques axées davantage sur le recueil des dialogues des collectifs, ou encore au moyen de dispositifs expérimentaux associant les participants et dont l'objectif est de produire un ou des collectif(s).

3. Problématique

- 6 La mise en regard de l'ensemble de ces travaux inscrits dans différentes approches disciplinaires présente l'intérêt de dépasser l'expression d'un collectif sublimé, prescrit, imaginé, voire « *usé et souvent abusé, ne disant rien des formes de liens qui tissent et font vivre le collectif en question* » (Lhuilier & Litim, 2010, p. 149). Concrètement, il s'agit de remettre au travail la question du collectif et sa dimension opérationnelle, tant le risque d'une « crise du collectif » est tangible avec l'évolution technique et humaine des environnements de travail (Lhuilier & Litim, *ibid.*). Dans une quête de clarification conceptuelle, on retient l'effet possible d'un abus de langage et la vigilance déjà formulée par Weill-Fassina & Benchekroun (2000, p. 6) : *l'expression « collectif de travail » ne doit pas faire oublier que « tout travail collectif n'implique pas de collectif de travail »*. On note également l'intérêt scientifique de rendre compte des conditions concrètes d'émergence et de développement d'un collectif, dans un contexte réel de travail, à travers l'agentivité dialogique qui sous-tend le processus de construction d'un collectif. Dans ce cas, l'agentivité se manifeste lorsque des acteurs affectés par un problème ou un questionnement combinent les efforts de prise de décision en vue de tendre vers une nouvelle proposition d'action et une transformation de l'objet de leur activité (Virkkunen, 2006).
- 7 De cette réflexion, on relève la nécessité de *s'attaquer* à deux questions : la première peut être formulée ainsi : « **de quel(s) collectif(s) parle-t-on ?** ». Cette question relance l'enquête sur l'ontologie du collectif, les acteurs le composant et son mode d'existence (Kaufman, 2010). Elle cherche ainsi à définir si le collectif est une entité posée en amont d'une recherche (comme point de départ), ou au contraire une entité émergeant d'une situation de travail ou résultant d'un dispositif de recherche (comme résultat). La question invite à identifier les enjeux liés à la présence d'un collectif dans le milieu de travail ainsi que sa fonction au regard d'attendus sociaux, institutionnels et professionnels. Cette première question ne s'intéresse pas uniquement à la structure du

collectif (sa composition), elle cherche à comprendre la manière dont le collectif se construit et se déploie.

- 8 La deuxième question concerne la manière d'appréhender l'activité d'un collectif, autrement dit « **comment saisir l'activité d'un collectif ?** ». Cette question conduit aux défis méthodologiques, et renvoie à des problématiques récurrentes, celles de l'objet d'étude, des échelles et des protocoles d'investigation. Les études citées précédemment soulignent pour l'essentiel que les entretiens semi-directifs et les questionnaires peinent à rendre compte de la genèse et du processus complexe et expérientiel de ce qu'est l'activité d'un collectif. D'autres montrent que la manière d'appréhender cette activité ne peut pas être envisagée indépendamment des traces d'activité (enregistrement des réunions par exemple) et des « points de vue » des acteurs qui y sont engagés (Genard, 2017), autrement dit leur vécu, leur ressenti et ce qu'ils perçoivent comme « collectif » dans les actions réalisées. Dans ce cadre, la formalisation de l'expérience collective à laquelle se livre un acteur peut aider à la compréhension du travail d'un collectif. Une autre démarche consiste à analyser les procédés dialogiques par lesquels les acteurs co-construisent les significations au cours des réunions, notamment la dynamique agentique autour d'un objet de discours.
- 9 Dans cet article, nous proposons d'instruire ces questions à partir de deux études empiriques. Les résultats de ces dernières seront discutés conjointement en vue d'apporter une contribution théorique à la définition du collectif et son activité.

4. Illustrations empiriques

- 10 Les deux illustrations portent sur des collectifs étudiés dans deux milieux de travail différents : le contexte de la conception d'une plateforme numérique de formation et celui de la formation des enseignants novices accompagnés par les formateurs.
- 11 Les études décrites ci-après ont été menées en référence à l'approche historico-culturelle du développement de l'activité humaine (Vygotski, 1997). Cette approche théorique se fonde principalement sur l'activité socialement située dans son contexte et son histoire, le rapport subjectif des acteurs à cette activité et la réhabilitation du collectif à travers le développement de l'activité (Leontiev, 1984). Comprendre un tel développement suppose de s'intéresser au processus d'intersubjectivité permettant aux acteurs de construire de nouvelles significations dans le dialogue avec autrui. Le développement de l'activité se révèle ainsi à travers l'expression de nouveaux buts et motifs et de nouvelles opérations (Leontiev, 1984). Dans un travail collectif rassemblant plusieurs acteurs, les motifs des uns peuvent devenir l'écho des motifs des autres. Les actions humaines rapportées à des motifs communs contribuent à façonner une organisation du travail fondée sur des règles, une répartition du travail, des relations entre les individus appartenant à des communautés différentes. L'agentivité collective désignant la volonté des acteurs d'œuvrer collectivement (Engeström & Sannino, 2013) est une des caractéristiques de l'organisation du travail à visée transformative. Ces travaux soulignent l'intérêt d'analyser les dialogues en identifiant à travers les énoncés la dynamique de l'agentivité et l'intention collective de « rompre avec le cadre d'action donné et prendre l'initiative de transformer l'activité » (Virkkunen, 2006, p. 49). Cette intention émerge lorsque les acteurs sont confrontés collectivement à des situations problématiques concrètes.

- 12 Inscrites à l'articulation de deux programmes de recherche (Flavier, 2016 ; Moussay, 2019), les études ont en commun de revendiquer une visée transformative et épistémique contribuant à une meilleure compréhension des processus de développement de l'activité et des collectifs en situation de travail. Les études s'appuient sur les méthodes en clinique de l'activité (Clot, 2008), particulièrement pour servir l'intervention comme action à visée développementale. Ces méthodes s'appuient sur des observations et des entretiens d'auto-confrontation à partir de traces filmiques de l'activité du collectif.
- 13 À cette fin, pour chaque étude, nous nous attacherons dans un premier temps à caractériser le contexte d'étude du collectif, puis dans un deuxième temps, à présenter la méthodologie mobilisée avant d'exposer les résultats.

4.1. Étude 1 : La construction d'un collectif *dans et pour* la conception de la plateforme *NéopassCadres*

4.1.1. Contexte d'étude du collectif

- 14 L'étude (Moussay & Mauguen, 2022) s'inscrit dans le projet de conception de ressources numériques du programme scientifique Néopass© (Ria, 2022) qui conçoit depuis dix ans des plateformes de formation au service du développement professionnel des personnels de l'éducation et de la formation (Ria & Leblanc, 2011). Dans le programme Néopass©, chaque projet de conception fondé sur le potentiel formatif de la vidéoformation avec des situations de travail réelles comme support (Gaudin, Flandin, Moussay, & Chaliès, 2018) souhaite répondre aux enjeux de l'accompagnement des novices dans le métier.
- 15 L'étude visait l'analyse de la démarche de conception de la plateforme numérique *NéopassCadres* destinée aux cadres de l'éducation nationale (chefs d'établissement et inspecteurs de l'éducation nationale). Trois équipes ont accepté de participer au projet de conception : (i) l'équipe pilote *NéopassCadres* (EqNPC) constituée de trois chercheurs, cinq chargés de formation, un ingénieur d'appui au projet de développement, et un ingénieur numérique. Elle était chargée de coordonner le projet scientifique de conception, planifier les temps de travail, mettre en discussion les prototypes ; (ii) l'équipe des NéoCadres (NC) comprenant un inspecteur et une inspectrice de l'éducation nationale et trois cheffes d'établissement, tous ayant obtenu leur concours en 2019. En répondant favorablement à la sollicitation de l'équipe pilote, les NéoCadres avaient accepté de participer au projet de conception, notamment en contractualisant sur la construction de matériaux vidéo (situation de travail et vécu expérientiel). Certains NC étaient ponctuellement impliqués dans la formation des personnels d'encadrement ; (iii) l'équipe de formateurs de cadres (FC) était constituée de deux inspecteurs de l'éducation nationale et de trois cheffes d'établissement intervenant tous dans les formations académiques du Rectorat de Lyon. Ces FC avaient été contactés en vue d'apporter un nouveau point de vue sur les usages potentiels des ressources conçues pour la plateforme *NéopassCadres*. Les trois équipes participant à l'étude avaient comme point commun la connaissance et l'usage en formation de la plateforme Néopass@ction. Tous partageaient les références institutionnelles communes sur les missions et fonctions des personnels d'encadrement (par exemple, circulaire n° 2015-207 du 11-12-2015).

- 16 L'étude s'est appuyée sur un constat à propos des démarches de conception des plateformes Néopass@ction et NéopassSup. En soulignant l'écueil d'une « division du travail selon laquelle les uns conçoivent et les autres exécutent » (Cru? 2015, p. 168), ce constat interrogeait la participation et la contribution des professionnels et des formateurs au projet de conception (Caelen, 2009). L'absence d'élargissement de la sphère des concepteurs à des personnes comme les NéoCadres et les formateurs de cadres, considérées jusque-là comme non-conceptrices (Darses, 2009), pouvait en partie expliquer les difficultés d'usage des plateformes Néopass© en formation. Concrètement, la question portait sur la mise à contribution d'acteurs pluriels (EqNPC, NC, FC) dans la conception de la plateforme *NéopassCadres*, particulièrement l'expérience collective et les conditions de développement d'un collectif de concepteurs pluriels.

4.1.2. Approche méthodologique du collectif

- 17 Deux étapes se sont succédées : une première étape, de juillet à octobre 2019, au cours de laquelle la chercheuse associée à une chargée de formation, toutes les deux membres de l'équipe pilote (EqNPC), ont participé aux premières réunions de la conception de la plateforme NéopassCadres ; une deuxième étape, de décembre 2019 à juin 2021, durant laquelle la chercheuse et la chargée de formation ont délibérément fait évoluer leur posture en conduisant une étude sur la démarche de conception collective de la plateforme. Concrètement, compte tenu de leur expertise, la chercheuse et la chargée de formation intervenaient au cours des réunions de conception pour réagir aux échanges entre les équipes ou les relancer, demander plus d'explications et en fournir également, reprendre un objet de discours pour le mettre en débat, utiliser des notes d'observation pour rappeler certaines décisions ou à l'inverse l'absence de décision, interpellier les trois équipes pour obtenir leur point de vue, mais aussi animer les réunions de conception entre les équipes. Ainsi, la chercheuse et la chargée de formation ont choisi d'adopter une posture d'intervention pour investiguer de l'intérieur, en tant que membres de l'équipe pilote (EqNPC), l'activité collective de conception et d'agir sur le développement des dialogues de conception. Selon cette orientation, la posture du chercheur définie comme un instrument (Clot, 2008) visait précisément à intriguer, ouvrir des questionnements et des étonnements, générer une forme d'attention redoublée chez chaque équipe (EqNPC, NC, FC) au moment même où le dialogue de conception était en train de se réaliser.
- 18 Trois types de données ont été recueillis : (i) des comptes rendus de réunions de conception ; (ii) des données d'enregistrement audiovisuel des réunions de conception² de septembre 2019 à juin 2021. Réparties tout au long du processus de conception de la plateforme, 21 réunions ont été enregistrées : 12 réunions de l'EqNPC, 6 réunions de l'EqNPC avec les NC, 3 réunions de l'EqNPC avec les FC, 1 réunion rassemblant les trois équipes ; enfin, (iii) des données d'entretiens d'auto-confrontation simple (N=8) avec comme support les traces filmiques des réunions de conception. Concernant les entretiens, l'objectif était d'aider l'acteur à expliciter les points de vue divergents, les tensions, les résistances et les décisions prises dans le processus de conception pour développer la signification sur l'activité collective de conception.
- 19 La première étape du traitement des données a consisté à transcrire en *verbatim* les données d'enregistrement des réunions et des entretiens d'auto-confrontation. Afin de préserver leur anonymat, des noms fictifs ont été utilisés. La deuxième étape a permis

de découper le corpus des données d'enregistrement des réunions en unités d'analyse, chaque unité étant délimitée à partir de l'identification d'un objet de discours. Nous avons identifié deux principaux objets de discours : le premier objet « organisation du travail » concernait les énoncés à propos des modalités de travail, des espaces, des outils, de la répartition des rôles entre concepteurs ; le deuxième objet « conception de la plateforme » portait sur les énoncés en lien avec le design du prototype, le choix des matériaux, l'agencement des onglets, les titres des ressources...).

- 20 Suite à l'identification de l'objet de discours, la troisième étape a permis de coder les énoncés du dialogue à partir des catégorisations proposées par Haapasaari, Engeström et Kerosuo (2016) : résister (reprenre un énoncé) ; critiquer (questionner, s'opposer, rejeter et souligner le besoin de changement) ; expliquer de nouvelles possibilités d'actions ; s'engager (expérimenter les pistes d'action). Le codage a permis d'une part d'identifier le processus de confrontation des significations au cours des dialogues de conception, d'autre part le développement de l'objet de discours en objet de débat et de controverse. Il a été complété par l'identification des éléments constitutifs du dialogue comme les énoncés d'étayage qui lient l'objet de discours à des expériences passées (expériences des formés et des usagers d'une plateforme, programme Néopass@ction, événements marquants...), les énoncés relatifs aux conflits et aux dissonances cognitives entre les significations. L'analyse des dialogues a été enrichie par l'analyse des données d'entretien d'auto-confrontation simple. En référence à la conceptualisation de l'activité proposée par Leontiev (1984), l'analyse des données d'entretien a permis d'identifier l'expérience que chacun faisait de l'activité collective (réunion de conception), précisément leurs buts, leurs actions, leurs motifs, leurs préoccupations et leurs interprétations.

4.1.3 Résultats

Une redéfinition des postures pour la conception collective de NéopassCadres

- 21 En avril 2020, à l'issue des premiers dialogues et des confrontations collectives sur les matériaux vidéo de la plateforme, l'équipe des Néocadres (NC) questionne l'organisation du travail collectif, interpellant l'équipe pilote (EqNPC) quant à leur contribution à la conception de la plateforme. De même, les entretiens d'autoconfrontation simple initiés par la chercheuse deviennent l'occasion pour les NC de s'expliquer sur les difficultés liées à la répartition du travail de conception. Les NC soulignent ainsi les limites de la collaboration et expriment par la suite dans un mail leur intention de s'engager autrement dans la conception en acceptant délibérément d'y consacrer plus de temps.

Mail de l'équipe des Néocadres, 2020

« Nous avons l'impression de rester sur la première marche de l'escalier. Nous prenons du recul par rapport à nos pratiques, nous échangeons des réflexions de qualité, mais nous ne sommes pas encore projetés sur les objectifs et objets de formation qui peuvent en découler (...) le temps que nous consacrons à ce projet est un temps que nous avons choisi. Nous ne le vivons pas comme une contrainte et nous accepterions des regroupements plus fréquents ».

- 22 Dans l'extrait du mail, les NC évoquent une perte de sens à propos du travail réalisé avec l'EqNPC qui leur donne « l'impression de rester sur la première marche ». Ils reconnaissent l'intérêt de construire et d'analyser les matériaux vidéo comme opportunité d'un apprentissage professionnel favorisant « une prise de recul par rapport à leur propre pratique » tout en exprimant un besoin de changement avec des

« regroupements plus fréquents » et des temps de travail collectif leur permettant d'identifier « les objets de formation pouvant découler des analyses ». Leur intention ne fait que « réveiller » un conflit de motif exprimé par l'EqNPC dès le commencement de la conception de la plateforme *NéopassCadres*, un conflit qui oscille entre deux orientations de conception : la première envisage l'activité de conception avec les NC uniquement dans le cadre de la construction des matériaux pour la plateforme ; la deuxième orientation vise à rapatrier l'expérience des NC (ponctuellement formateurs) dans l'activité de conception pour questionner l'usage des matériaux en formation. Comme le montre l'extrait 1, le dialogue entre l'EqNPC et l'équipe des NC rend visible le conflit de motifs lié aux modalités de participation des NC à la conception.

Extrait 1 : Réunion de conception EqNPC et NC, 2020

P. (EqNPC) : on a besoin de vous avoir comme alliés pour défendre ce projet. Et ça va plus loin, on doit s'associer avec vous pour tester les matériaux et puisque certains ont été des formateurs on avait déjà dit que vous pouviez jouer aussi un rôle dans l'accompagnement de la ressource, potentiellement au niveau de l'Académie

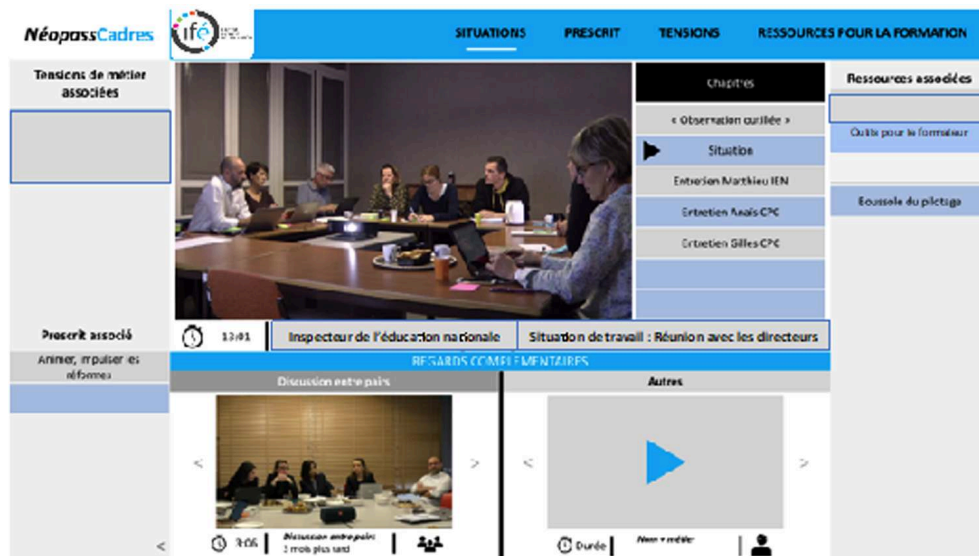
E. (NC) : mais pour être alliés, il faut justement qu'on puisse connaître toutes les facettes du projet, parce que c'est notre institution, c'est quand même une institution qui a un peu de mal à comment dire, bouger, et on le sait puisqu'on a été formatrice, on sait à quel point les ingénieries de formation ont du mal à bouger. Et du coup, pour pouvoir être des alliés, il faut qu'on puisse vraiment maîtriser le projet de conception dans lequel nous sommes.

- 23 Dans cet extrait, P., membre de l'équipe pilote, reprend le point de vue des NécoCadres (NC) pour exprimer la perspective de les considérer comme « des alliés » capables de « défendre le projet » pour l'intérêt de la nouvelle plateforme. C'est particulièrement ce motif qui oriente une nouvelle action à expérimenter : « s'associer » pour « tester les matériaux et accompagner leur usage » dans le cadre de la formation académique. En s'appuyant sur l'expression « être allié », E. (NC) résiste et souligne une dissonance entre l'alliance attendue de l'EqNPC et le manque de connaissance du projet de la plateforme. Elle évoque la nécessité pour l'équipe des NC d'avoir accès « à toutes les facettes » du projet pour s'y engager dès les premières phases du prototype et pouvoir le défendre face à l'institution qui peine à faire évoluer les ingénieries de formation.

Des discordances comme source d'évolution des premiers montages vidéo

- 24 En janvier 2021, l'EqNPC souhaite impliquer l'équipe des NécoCadres dans une démarche de conception participative, en leur proposant d'évaluer le potentiel formatif des premiers montages vidéo. Dans cette perspective, une nouvelle forme d'activité est mise en place, confrontant les NC à un visuel prototypique (Figure 1). Pour l'EqNPC, cette activité devait permettre de prendre en compte les nouvelles attentes des NC en termes de matériaux vidéo et d'usage en formation de ces matériaux. Deux questions guidaient ce temps de travail : en quoi les matériaux vidéo sont significatifs du métier de cadres ? En référence à votre expérience de formateur, quels sont les matériaux utiles pour les formateurs de cadres ?

Figure 1 : Prototype comme support à la confrontation collective.
 Figure 1: *Prototype as a support for collective confrontation*



- 25 L'extrait suivant s'appuie sur le dialogue entre l'équipe pilote et l'équipe des NéoCadres.

Extrait 2 : Réunion de conception EqNPC et NC, 2021

Les NC découvrent le prototype, explorent les matériaux puis sont amenés à exprimer leur point de vue.

M. (NC) : en tant que formateur, si je devais utiliser ça je serais sur probablement « comment je passe du descriptif à un niveau d'analyse un peu plus distancié » pour justement aller sur cette question des enjeux et en tant que formateur, j'amènerais des capsules type théorie à un moment donné parce que je pars du principe que s'il n'y a pas de théorie, on reste collé à des situations. Là, ce que j'aimerais en plus, c'est la petite capsule qui ramène des concepts en fait. Et pour faire évoluer, j'aimerais bien qu'il y ait aussi, pourquoi pas, un pas de côté par rapport à l'Éducation nationale

S. (EqNPC) : M., tu peux juste préciser ce que tu entends par « théorie » et aussi « ce pas » c'est lequel ?

M. (NC) : en fait c'est de pouvoir donner des concepts, ça peut aider à comprendre (...) et ce pas de côté c'est de pouvoir illustrer en faisant référence, pourquoi pas à d'autres situations hors éducation nationale, entreprise, association ces domaines professionnels vivent aussi des situations de pilote

B. (NC) : sortir du champ de l'éducation nationale, c'est difficile moi je suis sceptique

P. (EqNPC) : mais pour les éléments théoriques il faut en parler, des capsules, oui ou en tous les cas des ressources à lire qui permettraient de chausser les bonnes lunettes pour comprendre la situation

M. (NC) : dans l'analyse que vous aviez faite, je me rappelle, y'avait la notion de prescrit. C'est bête, mais ce mot-là de « prescrit » à un moment donné, il est clair et clarifie tout

B. (NC) : mais moi dans l'utilisation de ce que je ferais j'aurais besoin parce que ce qui m'importe depuis la dernière fois c'est qu'il y a des choses qui ont bougé. Je me souviens quand A. avait dit « moi je fais plus comme ça » et ça c'est possible de l'avoir sur la plateforme ? Et puis aussi le point de vue des autres qui ont participé. Parce que du coup, ça fait controverse en fait, les deux ou trois points de vue qu'on peut, qu'on peut mettre en lumière.

- 26 En se projetant en tant que formateur, M. (NC) associe l'usage des vidéos au motif de « viser un niveau d'analyse un peu plus distancié » de la situation filmée. Il exprime l'intérêt de disposer en plus des matériaux proposés (situation de travail et vécu de l'acteur) de « capsules type théorie » pour favoriser la compréhension de la situation de travail, et évoque l'intérêt de « faire un pas de côté par rapport à l'éducation nationale », en tirant bénéfice des connaissances issues du monde de l'entreprise et des associations. B. (NC) résiste, elle dit être « sceptique » vis-à-vis de cette perspective de « sortir du champ de l'éducation nationale ». P. (EqNPC) reprend la proposition de M. (NC) sur l'intérêt de disposer d'éléments théoriques en évoquant un autre motif « chausser les bonnes lunettes pour comprendre la situation » tout en questionnant le format de ces éléments théoriques « capsule » ou « ressources à lire ». À la suite, M. (NC) exemplifie en s'appuyant sur son expérience vécue des analyses réalisées avec l'EqNPC au cours desquelles le concept de « prescrit » avait « clarifié tout ». C'est également l'expérience antérieure des analyses collectives des matériaux qui pousse B. (NC) à proposer d'intégrer dans le prototype « les choses qui ont bougé » attestant d'une activité en développement, ainsi que « le point de vue d'un autre professionnel » présent dans la situation pour faire émerger des controverses. À ce stade du dialogue, l'objet de discours se développe à travers l'intention collective de « construire de nouveaux matériaux sur la plateforme » associée à des motifs variés « pour ne pas rester collé aux situations », « pour mieux comprendre la situation », « pour initier la controverse ».

Un prototype de la plateforme enrichi avec d'autres acteurs

- 27 Au cours de l'année 2021, l'EqNPC propose une simulation confrontant cette fois-ci l'équipe des FC à un prototype « évolué » résultant du travail de conception avec les NC. Au cours de cette simulation, la place des ressources est au centre des dialogues.

Extrait 3 : Réunion de conception EqNPC et FC, 2021

Durant 20 minutes, les FC naviguent sur le prototype puis réagissent sur le design en présence de l'EqNPC.

R. (Equipe des FC) : Pourquoi les ressources sont évacuées sur la droite et pas dans la colonne de gauche où on pourrait tout de suite aller piocher les éléments théoriques, les ressources conceptuelles qui vont nous permettre de comprendre ce qui est en train de se passer dans la situation ? Évacuer des ressources c'est toujours préjudiciable

F. (EqNPC) : Vous avez raison. En fait percevoir plutôt des ressources comme des points d'appui en amont de l'utilisation ou en tous cas peut être comme étant des indispensables ou des points de repère pour mieux lire la situation plutôt que comme des choses à consulter après

- 28 Dans cet extrait, R. (FC) questionne l'emplacement des ressources sur le prototype. De son point de vue, leur positionnement à droite de la vidéo de la situation de travail induit un usage après le visionnage et non un usage en amont qui permettrait à l'utilisateur de comprendre ce qui se passe dans la situation ». L'objet de discours sur les ressources se développe ainsi, introduisant plus largement la question des chemins de navigation générés par l'emplacement des ressources sur une plateforme. F. (EqNPC) approuve cette remarque en précisant les alternatives, « soit percevoir les ressources comme des points d'appui » et des éléments indispensables pour lire l'extrait vidéo de la situation soit comme des « choses à consulter après ». Au cours de l'entretien d'auto-

confrontation, T. (Equipe des FC) revient sur cette simulation et les dialogues qui s'y sont développés :

Extrait 4 : Entretien d'auto-confrontation avec T. (Équipe des NC) (2021)

S. (chercheuse) : cette idée que les ressources sont excentrées, c'était un avis que tous partageaient ?

T. (FC) : oui j'ai plutôt ressenti à la fin que c'était quelque chose qu'on partageait, cette question des ressources on se la pose tous en formation et là j'ai plutôt eu l'impression que c'était un constat général sur lequel on est tous revenu, ça nous a permis de parler de l'utilité de certaines ressources sur la plateforme

- 29 Dans cet entretien d'auto-confrontation, T. (FC) affirme que la question des ressources était « quelque chose » de partagée et par conséquent l'affaire de « tous en formation ». Il évoque la problématique des ressources excentrées comme d'un constat général que l'EqNPC et les FC se sont appropriés pour aborder la question de « l'utilité de certaines ressources sur la plateforme ».
- 30 Cette étude a permis de suivre en continu le développement de l'activité du collectif, et à travers elle les différentes actions interdépendantes des équipes dont les compétences métiers sont utiles les unes aux autres pour faire évoluer les prototypes de la plateforme. À l'issue des confrontations collectives et des simulations menées au sein de chacune des trois équipes de conception, les prototypes ont été ajustés, le choix des matériaux vidéo et leur emplacement sur la plateforme révisés, leur usage en formation discutés au prisme des expériences et des expertises des membres des équipes. Dans les simulations, les discordances « intra-équipes » et « inter-équipes » (comme celles portant sur le type de « ressources » à mettre à disposition sur la plateforme), rapatriées dans les dialogues de conception, ont ainsi participé de la construction d'une culture partagée des désaccords et des accords de significations. C'est précisément cette culture qui nourrit l'intention du collectif orientée vers la conception de la plateforme *NéopassCadres*.

4.2. Étude 2 : Le collectif de formateurs pluri-catégoriels dans la formation des enseignants novices

4.2.1. Contexte d'étude du collectif

- 31 Dans le contexte de la formation professionnelle des enseignants ou de leur entrée dans le métier, interviennent de nombreux formateurs, notamment en charge de leur accompagnement sur le terrain de la pratique professionnelle. Il s'agit de favoriser l'appropriation et le développement de compétences professionnelles par les néo-enseignants, placés en responsabilité face aux élèves. En dépit des efforts de l'institution et de ses représentants, s'observe sur le terrain une grande diversité qui se caractérise dans les différences de statut des formateurs, dans les prérogatives que sont les leurs en fonction du moment de leur intervention dans le parcours de formation. Ainsi, pour les enseignants du 1^{er} degré en France, trois acteurs majeurs accompagnent actuellement les enseignants dans la période de transition incluant leur dernière année de formation initiale et leur première année en qualité de titulaire.
- 32 Les Professeurs des Écoles – Maîtres Formateurs (PEMF) effectuent deux mi-temps : l'un en qualité d'enseignant, en classe ; l'autre en qualité de formateur en centre universitaire ou lors de visites de terrain. Ils sont confrontés à la difficulté de mener l'articulation entre théorie et pratique (Maleyrot, 2012) ainsi qu'au dilemme récurrent

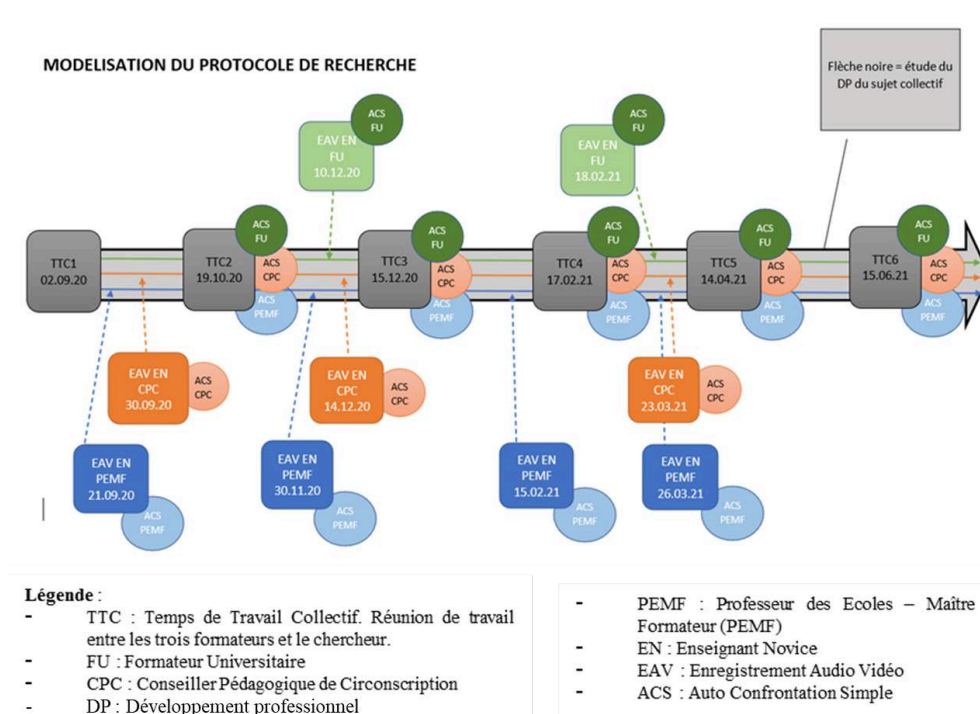
entre l'accompagnement et l'évaluation de l'enseignant novice (Leroux, 2019). Les conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) participent à la mise en œuvre de la politique éducative académique. Ils sont affectés à temps plein à des missions de formation, notamment en direction des néo-enseignants. Les Formateurs Universitaires (FU) interviennent exclusivement en centre de formation (aujourd'hui les INSPE³), notamment auprès des futurs enseignants en dernière année de formation initiale. Ils effectuent également des visites de formation en classe lors des stages.

- 33 La littérature scientifique (Allain, 2012 ; Draelants, 2007 ; Maleyrot, 2015 ; Perez-Roux, 2014) relève que chacun de ces trois acteurs de la formation des enseignants fait l'objet de tensions identitaires fortes, c'est-à-dire que les formateurs peinent d'une part à se positionner les uns par rapport aux autres et d'autre part à établir des rapports serins avec les EN dont ils ont la charge du fait d'un déplacement de leur activité de formateur à enseignant/évaluateur/coordonnateur (Grosstephan, 2015).
- 34 La volonté institutionnelle d'un accompagnement s'inscrivant dans un continuum dépassant la seule formation initiale (Filâtre, 2016 ; OCDE, 2015 ; 2019) se heurte à des difficultés inhérentes aux tensions identitaires vivaces au sein de ces trois corps de métiers ainsi qu'aux dilemmes d'action dans l'accompagnement auprès des enseignants novices (EN). De fait, il est à noter un manque flagrant de collaboration entre ces différents professionnels (Liouville, Christmann, Cormier, & Le Pivert, 2015).
- 35 Dès lors, l'enjeu de cette étude empirique est de questionner la manière dont un collectif pluri catégoriel de formateurs se constitue et se développe en vue de la production d'outils communs au service de l'accompagnement des EN.

4.2.2. Approche méthodologique du collectif

- 36 Cette étude (Noepfel & Flavier, 2022) s'inscrit, comme la première illustration développée ci-dessus, dans le cadre d'une intervention-recherche à l'initiative conjointe des professionnels et du chercheur principal. Elle prend appui sur un dispositif permettant à trois formateurs (un PEMF, un CPC et un FU) et un chercheur de se constituer en un collectif en vue de soutenir la transformation (i) de la situation de travail partagée, c'est-à-dire les temps de travail collectif décrits ci-après et (ii) des manières d'agir de chacun des professionnels. L'intervention a consisté en l'accompagnement des trois formateurs dans un travail commun visant à renforcer l'idée d'un continuum de formation allant de la dernière année de formation initiale des EN à la deuxième année après la titularisation, répondant ainsi à l'ambition d'amortir le choc de l'entrée dans le métier.
- 37 Le protocole s'est étalé sur une durée de dix mois. Il avait pour objectifs de : (i) suivre le développement professionnel de chacun des trois formateurs au cours d'une année scolaire ; (ii) suivre le développement du collectif de formateurs ; et (iii) comprendre comment les deux s'alimentent.
- 38 L'étude prend appui sur deux types de moments (Figure 2) : (i) les temps de travail du collectif (TTC), au nombre de six, consistaient en des réunions de travail d'une durée de 2 h environ au cours desquelles, les professionnels et le chercheur, nourris de leurs expériences de travail respectives, se sont engagés dans un travail de production de ressources pour agir en formation ; (ii) les temps de formation, assurés par les trois formateurs et prenant la forme d'entretien de conseil pédagogique faisant suite à une visite.

Figure 2 : Modélisation du protocole de l'intervention-recherche.
 Figure 2: Modeling of the intervention-research protocol



39 Chacun de ces moments (6 temps de travail collectif et 9 enregistrements audio-visuels des situations de formation) a été suivi d'un entretien d'auto-confrontation simple (ACS) mené par le chercheur avec les professionnels séparément, soit 24 ACS. Ainsi, le corpus des données a été constitué par les transcriptions *verbatim* des 6 TTC et des 24 ACS. Les *verbatim* des TTC ont été analysés en trois étapes : a) l'identification de l'orientation dialogique par le repérage et l'étude des pronoms personnels utilisés dans le discours ; b) le repérage des temps verbaux et du registre lexical utilisé afin de mettre en exergue l'orientation du discours (obstacle, interrogation, illustration, partage d'information, confrontation, construction, projection) ; c) le repérage des éléments de la structure socio-institutionnelle de l'activité (Règle, Communauté, Division du travail). Les ACS ont été exploitées afin de venir confirmer les analyses des TTC.

4.2.3. Résultats

40 Les résultats que nous exposons visent à mettre en exergue la dynamique du collectif, c'est-à-dire de son émergence et de son évolution tout au long de l'année qu'a duré l'intervention. Plus précisément, ils portent sur l'analyse des TTC et des entretiens d'ACS correspondants. Ils sont présentés en deux points : la construction d'objets partagés et le flux de la dynamique des échanges du collectif.

La construction d'objets partagés

41 L'étude des *verbatim* des six TTC révèle le processus évolutif de ce travail en commun, dont l'objet initial était faiblement circonscrit, voire quasi inexistant (Tableau 1). S'inscrivant dans une démarche non prescriptive, le premier TTC est l'occasion pour les

formateurs de partager les difficultés qu'ils rencontrent dans l'accompagnement des PE débutants, mais également de ce qu'ils attendent d'une telle démarche de travail en commun. Progressivement, les séances qui suivent permettent de mieux délimiter les enjeux poursuivis dans le cadre de ces TTC.

Tableau 1 : Évolution des objets de travail du collectif durant l'intervention.

Table 1: Evolution of the collective's objects of work during the intervention

Date	Objets de travail	Production réalisée
02 septembre 2020	Premiers échanges du collectif au cours desquels chaque participant expose les difficultés existantes dans l'activité individuelle de formation des EN et ses attentes à l'égard du collectif présent.	/
19 octobre 2020	Chaque participant se positionne vis-à-vis des pistes de réflexion et de problématisation énoncées, illustrant ses propos en se référant à ses missions propres de formateur.	Synthèse des préoccupations du collectif de formateurs
15 décembre 2020	Échanges portant sur le protocole d'accompagnement individuel des EN par les formateurs et formalisation d'une problématique professionnelle commune : « l'intégration du référentiel de compétences dans les entretiens de formation avec une enseignante novice ».	Synthèse des enjeux, objets et modalités de l'intégration du référentiel de compétences lors d'un entretien avec un enseignant débutant
17 février 2021	Débats et recherche d'un consensus sur les compétences réflexives, relationnelles et éthiques communes à travailler avec un EN et élaboration d'une progressivité de travail de ces compétences.	Formalisation des compétences communes à travailler par un collectif de formateurs PEMF / CPC / FU auprès d'un EN
14 avril 2021	Débats et recherche de consensus sur les compétences pédagogiques et didactiques communes à travailler avec un PE débutant et élaboration d'une progressivité de travail d'une ce compétences ???.	
09 juin 2021	Préparation d'une intervention auprès de CPC sur l'enjeu et les modalités d'intégration du référentiel de compétences lors d'un entretien avec un PE débutant.	Support de présentation

- 42 Ainsi, chaque TTC présente une double orientation, d'une part vers le travail en commun à long terme – à savoir une réflexion collective, alimentée par des formateurs appartenant à des collectifs professionnels différents, à propos d'un continuum de formation des PE débutants allant de la dernière année de formation initiale à la 2^e année d'exercice du métier – et d'autre part vers une production à court terme visant à alimenter la dynamique d'activité du collectif. Cette dernière se trouve notamment impulsée par le chercheur qui, par ses relances, invite les trois formateurs à s'impliquer dans l'échange.

Extrait du TTC3 : exemples de relances du chercheur

Chercheur : Vous voulez faire d'abord un petit retour, à mi-parcours sur le protocole, enfin échanger assez librement... Sur... Sur tout et rien...

(...)

Chercheur : Je crois qu'on l'a évoqué avec toi hier (en pointant CPC), on l'a évoqué avec toi la semaine dernière (en pointant FU), Vous voyez ce que je veux dire ?

(...)

Chercheur : Vous voulez encore ajouter quelque chose ou partager quelque chose sur les entretiens plus individuels.

- 43 Ainsi, le collectif est animé par la volonté de faire de chaque TTC un temps propre, mu par une finalité singulière visant à constituer une trace du travail réalisé dans la perspective des TTC à venir. L'historicité ici retracée (Tableau 1) rend compte de cette dynamique de production du collectif.

- 44 Outre cette finalité illustrée ici, une analyse plus fine et exhaustive de l'activité du collectif lors de l'ensemble des TTC révèle une activité indexée à la production de nouvelles règles propres au collectif unitaire, c'est-à-dire au collectif constitué des trois formateurs et du chercheur. Plus précisément, ces règles, adoptées par le collectif unitaire ne sont pas systématiquement des créations *ex nihilo*, mais trouvent leur origine dans les règles des collectifs de communauté professionnelle des trois formateurs. En d'autres termes, le collectif s'approprie et fait siennes des règles énoncées par l'un des formateurs en référence à sa propre communauté professionnelle.
- 45 Le Tableau 2 ci-dessous présente un extrait du TTC 3 au cours duquel le collectif s'accorde sur deux règles, la première relative au collectif unitaire (réunissant les trois formateurs et le chercheur), la seconde au collectif de communauté des formateurs (réunissant les trois formateurs seulement).

Tableau 2 : Extrait du TTC 3 (15 décembre 2020).

Table 2: Extract from TTC 3 (December 15, 2020)

VERBATIM TTC 3		Règle	Communauté
21	FU	Ouais, Je dirais plutôt, y'a cette attente de... de coller, en fait, de bien coller à ta question et de répondre de la manière la plus intelligible, et aussi la plus proche... ouais de ce que tu attends	Collectif unitaire
22	CH	Alors que Je n'attends rien (<i>rîre</i>)	
23	FU	Oui, c'est ça. Il y a une forme de... On se conditionne un peu	
24	CH	Ouais, ouais, c'est...	
(...)			
28	CH	Je regarde PEMF	
29	PEMF	Ouais, parce que ça me parle en fait (<i>rîre</i>)	
30	CPC	(<i>rîre</i>) Et puis finalement, « bon mince »... On a notre déroulement d'entretien, mais s'il se passe pas forcément comme on a prévu qu'il se passe, c'est pas... C'est pas là l'essentiel. L'essentiel, c'est justement de pouvoir faire passer certains messages et puis d'autres, on verra comment les faire passer à un autre moment	Collectif des formateurs
		CPC : Pouvoir faire passer certains messages [auprès de l'EN] et puis d'autres (...) les faire passer à un autre moment	

Légende

Règle : Normes et habitudes qui régulent les actions et opérations dans l'activité

Communauté : Groupe d'individus impliqués de près ou de loin dans l'activité (ici communauté professionnelle = groupe des professionnels exerçant la même activité professionnelle).

- 46 La construction de ces règles nouvelles, qui émergent de l'activité du collectif, est liée à une forte présence du pronom « on » dans le discours du collectif. En outre, il est à noter que ces règles participent dans le même temps de la construction même de ce collectif en assurant les liens de cohésion. Autrement dit, les trois formateurs et le chercheur montrent une activité qui se partage selon deux orientations. En cohérence avec les objectifs qu'ils se sont fixés, ils échangent à propos des modalités de formation des EN, notamment sur les modalités de conduite des entretiens suivant l'observation d'une leçon. Par ailleurs, ils sont aussi animés par la volonté de rendre le futur possible et s'attachent ainsi à formaliser les règles qui leur permettent de travailler ensemble.

Le flux de la dynamique des échanges du collectif

- 47 L'analyse du flux de la dynamique d'échange du collectif lors des TTC montre avec force deux caractéristiques du collectif étudié : a) c'est par l'engagement progressif des formateurs et du chercheur dans une activité productive que le collectif peut s'observer comme une entité propre qui va au-delà de l'interindividuel (tours de parole 361 à 367) ; et b) des moments de retour en arrière, c'est-à-dire de désolidarisation des membres, les uns par rapport aux autres, se réfugiant dans leur communauté professionnelle, plus rassurante et stable que le groupe de travail pluri-catégoriel qu'ils constituent (tours de parole 376 à 380). Le tableau 3 propose une illustration succincte de cette dynamique d'échange du collectif. La colonne « orientation dialogique » met en exergue les pronoms utilisés rendant compte du sujet référence du discours, soit un formateur, un collectif de communauté professionnelle (CPC, PEMF ou FU), ou encore le collectif de formateurs ou le collectif unitaire). La colonne « orientation du discours » permet, quant à elle, l'identification de l'impact de l'échange sur la dynamique de construction du collectif, notamment à partir de l'analyse du registre lexical (termes soulignés).

Tableau 3 : Extrait du TTC 3 (15 décembre 2020).

Table 3: Extract from TTC 3 (December 15, 2020)

VERBATIM TTC 3			Orientation dialogique	Orientation du discours
361	PEMF	Nan, mais au final, finalement j' pense pas qu'on se cache vraiment, c'est juste qu'à un moment donné, hum... C'est aussi un cadre, de nous en tant que formateurs, tu vois	Je	Orientation constructive
			On	
			Nous	
			Tu	
362	FU	Oui, on en a besoin, c'est sûr	On	
363	PEMF	On en a besoin. Et c'est pour ça qu'on avait construit cette échéance de compétences avec les collègues PEMF (<i>s'appuie sur un outil sous ses yeux</i>), c'était aussi pour éviter, voilà, entre guillemets, qu'ils soient tous logés à la même enseigne, que ce soit juste aussi pour tout le monde. Parce qu'en tant que formateur, on a tous aussi des... des visions différentes...	On	
			On (PEMF)	
			Ils	
			On	
364	CPC	On n'est pas toujours très... Enfin, pas forcément objectif	On	
365	PEMF	Objectif, tout à fait		
366	FU	Ça, ça empêche finalement, tout reproche ou toute critique d'une évaluation trop subjective ou d'un avis trop subjectif		
367	PEMF	Exactement, et moi Je trouvais ça intéressant d'avoir quand même nous en tant que formateur un cadre de travail euh... qui soit juste et objectif pour tous les PES... Euh...	Je	
			Nous	
368	CH	Mais... Qu'est-ce que... Ce référentiel... Faire référence aux compétences du PE, c'est quelque chose qui est nouveau ou ça a toujours été fait ? Enfin, Je... J'ai l'impression que c'est nouveau, mais en même temps les PE, ils avaient toujours, on s'appuyait toujours sur un référentiel de compétences, non ? Enfin, je sais pas... Comment ça se fait que maintenant on insisterait plus sur... ?	Je	Orientation interrogative
			Ils	
			On	
			Je	
(...)				
375	CPC	Mais ce qui est quand même paradoxal, c'est même les enseignants qui ont démarré durant ces années-là, aujourd'hui, avec 20 ans d'expérience, ils sont toujours pas à l'aise avec ça... Ou, Ils sont toujours pas dans cette démarche-là		Orientation d'obstacle
376	CH	Je joue la controverse, mais en même temps, nous... Notre référentiel de compétences de CPC, PEMF, FU...	Je	
			Nous	
377	FU	Y'en a pas		
378	CH	Toi t'en as pas ?	Tu	
379	FU	Enfin, faudrait que je le trouve (<i>ton ironique</i>)	Je	
380	CPC	Nous, on en a un, mais... (<i>rire</i>) Il est pas adapté	On (CPC)	

- 48 La lecture du tableau 3, notamment la colonne « Orientation dialogique » permet de repérer un entrelacement permanent des pronoms je/tu/on/il(s)/nous, rendant compte du degré de congruence des trois formateurs et du chercheur pour se constituer en collectif. En d'autres termes, dans l'extrait développé ci-dessus, nous observons une forte congruence caractérisée par la reprise à son propre compte (on/nous), par le collectif, de la situation d'entretien exposée initialement par la PEMF. Ce phénomène d'entrelacement, voire la bascule vers l'usage majoritaire de marqueurs du

collectif (on/nous) illustré ici, alterne avec des moments au cours desquels les différents membres du collectif reprennent la parole en leur nom propre.

- 49 Ainsi, au gré des échanges, nous observons une organisation du collectif en perpétuel mouvement : les prises de paroles s'enchaînent selon des orientations dialogiques variables passant du *je* au *on* ou encore du *tu* au *il*. Ici, le collectif émerge dans et par l'action. Le partage d'expériences entre les formateurs et le chercheur est récurrent dans les échanges lors des TTC. Leur fréquence et leur répétition semblent constituer un ancrage nécessaire à l'émergence du collectif comme entité unique agissante. Ainsi c'est dans une alternance entre des moments de forte cohésion du collectif et d'autres de remise au premier plan de l'expérience individuelle que le collectif se constitue.
- 50 Par ailleurs, les échanges au cours du TTC 3, principalement au présent, associés à une disparition progressive d'insertions du passé, au profit d'un registre lexical (termes soulignés dans le tableau 3) insistant sur la cohésion du collectif des formateurs au-delà de leurs différences statutaires, révèlent un collectif qui passe d'un discours à orientation illustrative à un discours à orientation constructive et qui se projette dans des transformations. L'extrait ci-dessus illustre particulièrement l'adéquation entre le recours aux pronoms *on/nous* et l'orientation constructive du discours comme des marqueurs de l'émergence du collectif au-delà des subjectivités de chacun des membres qui le constitue.
- 51 Néanmoins, ainsi que le révèle la rareté du *on* collectif dans les *verbatim* ou encore le recours à un discours structuré par le *je*, le *tu* ou le *il*, le collectif en tant qu'unité propre fondée sur la cohésion des différents membres demeure très fragile. Nombreux sont les moments où un ou plusieurs des membres se désolidarise du collectif, préférant se référer à son expérience ou à sa communauté professionnelle. Dès lors, ainsi que nous avons pu l'explicitier plus haut, les membres du collectif redoublent d'effort pour redéfinir ce qui les réunit.
- 52 En conclusion de cette seconde étude, nous retiendrons des résultats que la déclaration d'intérêt à travailler ensemble ne constitue pas une condition suffisante à l'existence d'un collectif à proprement parler. Les formateurs et le chercheur ont eu besoin de temps pour se rassembler autour de chantiers communs. Ces derniers apparaissent même essentiels dans la dynamique de l'activité du collectif : c'est par l'engagement dans un travail effectif et concrétisé par la production de ressources et d'outils que le collectif semble se dessiner. L'analyse d'ensemble de notre corpus met en évidence deux mécanismes fondateurs du collectif. Le premier est un mécanisme de construction progressive d'une intention commune, non linéaire, voire marquée par des instants de fragilisation du collectif, chaque membre se référant à sa communauté propre de formateurs. Le second mécanisme est celui de production de ressources, comme moteur de la constitution et de la légitimité du collectif.

5. Discussion : contribution à la conceptualisation du collectif et son activité

- 53 Les études empiriques présentées ci-dessus s'attachent à étudier la dynamique de l'activité de deux collectifs en contexte de travail. Outre l'inscription dans l'approche historique et culturelle du développement humain (Vygotski, 1997), ces études ont en commun l'adoption d'une démarche de type intervention-recherche. Il en résulte un

déploiement sur le temps long (plus de 12 mois), sans que le terme soit déterminé a priori et faisant du chercheur un membre du collectif dont la place au sein de celui-ci est questionnée. Sur ce point, nous relevons dans les deux études les effets de cette posture sur le développement du collectif : concernant l'étude 1, la chercheuse et la chargée de formation ont cherché par leurs questionnements à « pousser le dialogue » de conception. Cette démarche permet de faire que les échanges deviennent, pour chacune des équipes, un moyen d'être en position de construire un point de vue sur les prototypes de la plateforme *NéopassCadres*. La posture immersive dans l'activité de conception donne ainsi l'opportunité à la chercheuse et à la chargée de formation de produire une activité collective engageant les trois équipes dans le travail de conception. Dans les entretiens d'autoconfrontation, en saisissant les préoccupations organisationnelles du travail de conception, la chercheuse a d'une certaine façon soutenu certains membres des équipes à faire des conflits de motifs, des outils pour penser leur contribution à la conception. Pour l'étude 2, la posture du chercheur dont la finalité première est de suivre les traces du développement des activités des formateurs ainsi que l'émergence d'un collectif de formation montre la manière dont le chercheur se porte garant du cadre des confrontations simples et collectives, permettant ainsi aux différents formateurs de prendre conscience de la plus-value des analyses collectives pour construire l'accompagnement des EN.

- 54 Dans leur composition, les deux collectifs étudiés sont qualifiés de pluri catégoriel du fait de la présence de professionnels exerçant des métiers différents. Au-delà de ces points de convergence, ces collectifs se distinguent de par leur envergure : plus étendu pour l'un (20 membres dont la chercheuse), relativement intimiste pour l'autre (4 membres dont le chercheur). Leur organisation présente également des traits différents en ce que l'un est structuré formellement en trois équipes aux périmètres clairement délimités lorsque l'informel prime pour l'autre. De même la finalité poursuivie par ces collectifs s'inscrit dans un environnement institutionnalisé pour l'un, alors qu'elle relève de l'initiative spontanée et partagée par l'ensemble des membres pour l'autre.
- 55 Nous retiendrons de cette courte synthèse, non exhaustive, et des particularités des collectifs étudiés, d'une part la complexité de dire ce qu'est un collectif et d'en dresser les contours et d'autre part l'opportunité de faire évoluer la conceptualisation théorique sur le collectif et son activité. Les résultats des deux études confirment l'idée selon laquelle le collectif s'apparente à une entité émergente et processuelle, ni préexistante ni conçue a priori (Weill-Fassina & Benchekroun, 2000), qui se construit dans et par l'action, dans des activités concrètes réalisées par les individus qui constituent le collectif. Les données empiriques exposées plus haut permettent d'aller au-delà, révélant la fragilité de l'entité du collectif. En témoignent les glissements réguliers vers l'inter-individualité repérés dans l'analyse des *verbatim* des temps de travail du collectif des formateurs (étude 2). C'est également le cas lorsque l'équipe des NéoCadres (NC) rediscute, au cours de la démarche de conception, de l'organisation du travail avec l'EqNPC. La fragilité du collectif se voit dans les attentes évolutives des NC qui affectent l'EqNPC au point de poser ce problème de travail collectivement en réunion de conception (étude 1). Par ailleurs, partagés entre la référence à leur communauté professionnelle d'origine et la référence au collectif émergent, les individus qui le composent manifestent le besoin de mettre ce collectif émergent à l'épreuve du travail et de l'organisation et de ses manières de le réaliser. Autrement dit, nous observons que le collectif tel que nous l'avons étudié se construit dans un

contexte de tensions qui interroge, voire remet en cause les règles des différentes communautés professionnelles (Allenbach *et al.*, 2021 ; Engeström, 1987). En d'autres termes, en nous situant dans un inter-métier en tension, nous défendons l'hypothèse que **le collectif est une unité fragile et incertaine qui, paradoxalement, se renforce dans les efforts qu'il fournit pour conserver son unité**. Faire collectif c'est reconnaître que celui-ci fait autorité dans la dynamique des dialogues entre les professionnels qui le composent (Bonfond & Clot, 2018) et permet les arbitrages nécessaires à la poursuite du travail collectif. Le cas des simulations comme support à l'activité du collectif de concepteurs (étude 1) illustre ici les « efforts » de type organisationnel contribuant à encourager et soutenir l'unité du collectif.

- 56 Les résultats présentés plus haut mettent en exergue une deuxième hypothèse constitutive du concept de collectif, à savoir qu'il **revêt une intention propre à laquelle participe et contribue chaque individu qui le constitue**. Cette intention dépasse la définition d'un but commun ou d'une finalité partagée (dans nos études la conception de la plateforme *NéopassCadres* ou l'élaboration d'un référentiel de compétences des formateurs des EN) se nourrissant des discordances cognitives de chacun et des accords de signification. Ainsi que nous l'avons souligné dans les deux études empiriques, pour être effective et pérenne, **l'intention du collectif implique une actualisation permanente du « faire commun »**. Autrement dit, le processus qui se produit ici s'apparente à une forme de renormalisation de ce que le collectif s'est auto-adressé précédemment. Ce faisant, le collectif se fixe et actualise ses propres objectifs afin de pallier les insuffisances de l'organisation officielle du travail (Amigues *et al.*, 2011). Ce « faire commun » s'accompagne également d'une production de nouvelles normes, règles ou valeurs qui supplantent celles des individus ou des communautés professionnelles d'origine pour devenir ce que Leontiev (1984) puis Engeström (1987) ont identifié comme la structure socio-institutionnelle de l'activité. En d'autres termes, il se produit au niveau du collectif ce que l'on peut observer par ailleurs, à l'échelle d'un métier dans l'émergence d'un genre professionnel garant de la santé des individus au travail (Cuvelier & Caroly, 2011 ; Poirel & Houdé, 2019) ou des processus de production des règles de métier (Clot, 2005 ; Cru, 2016).
- 57 Enfin, nos résultats nous conduisent à l'énonciation d'une autre hypothèse théorique qui envisage le collectif à travers une organisation mettant en jeu des **processus d'affiliation et de regroupement contractuel**, des modes d'engagement selon des temporalités variées. Ces processus qui s'accompagnent de liens d'interdépendance entre chaque membre rejoint la question de l'articulation du collectif avec l'individu. Ainsi que nous avons tenté de le montrer, nous défendons l'idée selon laquelle le collectif revêt une identité propre qui ne se résume pas à la somme des individus qui le composent. Reprenant les thèses philosophiques de Descombes relatives à la définition d'une nation, nous questionnons le collectif désigné « *à la fois comme collection d'individus et individu collectif* », cette concomitance exprimant « *dans les faits la difficulté qu'a l'idéologie moderne de donner une image suffisante de la vie sociale* » (2001, p. 42). En d'autres termes, les professionnels impliqués dans les collectifs que nous avons étudiés sont engagés dans ce processus d'affiliation en ce qu'ils se fondent dans le collectif sans pour autant disparaître en qualité d'individu.

BIBLIOGRAPHIE

- Allain, J. L. (2012). *Le travail de régulation des conseillers pédagogiques de circonscription : L'incidence d'un système personnel de transaction*. Thèses, Nantes, <http://www.theses.fr>.
- Allenbach, M., Frangieh, B., Merini, C., & Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d'intermétiers. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92, 87-104. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0087>
- Amigues, R., Félix, C., Espinassy, L., & Mouton, J.-C. (2011). Le travail collectif dans les établissements scolaires : quête ou déni ? *Travail et formation en éducation* [Online], 7, 2010, URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1395>
- Arnoud, J., & Falzon, P. (2014). Favoriser l'émergence d'un collectif transverse par la co-analyse constructive des pratiques. *Le Travail Humain*, 77(2), 127-153.
- Barcellini, F. (2015). *Développer des interventions capacitantes en conduite du changement. Comprendre le travail collectif de conception, agir sur la conception collective du travail*. Note de Synthèse HDR Université de Bordeaux.
- Bonnefond, J.-Y., & Clot, Y. (2018). Clinique du travail et santé au travail : ouvertures, perspectives et limites, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [Online], 20(1), <http://journals.openedition.org/pistes/5538> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pistes.5538>
- Caelen, J. (2009). Conception participative par « moments » : une gestion collaborative. *Le Travail Humain*, 72, 79-103. <https://doi.org/10.3917/th.721.0079>
- Caroly, S., & Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience. *Formation Emploi*, n° 88, 43-55.
- Casse, C., Caroly, S., & Tesson, M. (2015). La relève : un lieu de construction du collectif pour gérer la sécurité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [Online], 17(2), <http://journals.openedition.org/pistes/4496> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pistes.4496>
- Clot, Y. (2000). La fonction psychologique du collectif. In A. Weill-Fassina, & T. H. Benckroun (Eds.), *Le travail collectif. Perspectives actuelles en ergonomie* (pp. 272-286). Toulouse : Octarès.
- Clot, Y. (2005). Le développement du collectif : Entre l'individu et l'organisation du travail. In P. Lorino, & R. Teulier (Eds.), *Entre connaissance et organisation : L'activité collective* (pp. 187-199). Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2017). Conclusion - L'intervention : entre terrain et laboratoire. In A.L. Ulmann, A. Weill-Fassina, & T.H. Benckroun (Eds.), *Intervenir - Histoires, recherches, pratiques* (pp. 185-190). Toulouse : Octarès.
- Clot, Y. (2020). *Éthiques et travail collectif. Controverses*. Édition Érès.
- Clot, Y., Bonnefond, J., Bonnemain, A., & Zittoun, M. (2021). *Le prix du travail bien fait : La coopération conflictuelle dans les organisations*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.clot.2021.01>
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité ». *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En

- ligne], 2-1, 2000, mis en ligne le 01 mai 2000. URL : <http://pistes.revues.org/3833>. DOI : <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Clot, Y., & Litim, M. (2008). Activité, santé et collectif de travail. *Pratiques Psychologiques*, 14, 101-114. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.prps.2007.12.003>
- Cru, D. (2015). Le risque et la règle. Le cas du bâtiment et des travaux publics. Entretien réalisé par M. Guyon avec Damien Cru. *Travailler*, 34, 163-183. <https://doi.org/10.3917/trav.034.0163>
- Cru, D. (2016). Collectif et travail de métier : sur la notion de collectif de travail. *Travailler*, 35, 53-59.
- Cuvelier, L., & Caroly, S. (2011). Transformation du travail, transformation du métier : quels impacts sur la santé des opérateurs et sur l'activité collective ? *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [Online], 13(1), URL : <http://journals.openedition.org/pistes/1732> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pistes.1732>
- Darses, F. (2009). Résolution collective des problèmes de conception. *Le Travail Humain*, 72(1), 43-59. <https://doi.org/10.3917/th.721.0043>
- Descombes, V. (2001). Les individus collectifs. *Revue du MAUSS*, 18(2), 305-337. <https://doi.org/10.3917/rdm.018.0305>
- Dewey, J. (2006). *Logique : la théorie de l'enquête* (traduit par G. Deledalle. PUF (Ouvrage original publié en 1938 sous le titre *Logic: The theory of inquiry*).
- Draelants, H. (2007). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient. Une question de légitimation pour le conseiller pédagogique ? *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 38(1), 163-182.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelles et institutionnelles du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y., Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES*, 1(1), 4-19.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10-17.
- Escalié, G., & Chaliès, S. (2011). Apprendre des règles de métier : le rôle du collectif de formateurs. *Recherche et Formation*, 67, 149-164.
- Filâtre, D. (2016). *Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie : rapport sur la formation continue*. Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et personnels d'éducation. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Flageul-Caroly, S. (2001). *Régulations individuelles et collectives de situations critiques dans un secteur de service : le guichet de La Poste*. Thèse de Doctorat d'Ergonomie, Paris : EPHE.
- Flavier, É. (2016). *Entre enjeux individuels et collectifs : repenser le développement du pouvoir d'agir des professionnels dans les dispositifs d'éducation et de formation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, non publiée, Université de Strasbourg
- Flavier, É., Moussay, S., & Méard, J. (2015). Les initiatives individuelles au cœur des dispositifs collectifs locaux de prévention du décrochage scolaire. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 33, 175-192.

- Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S., & Chaliès, S. (2018). *Vidéoformation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. Paris : L'Harmattan.
- Genard, J. L. (2017). La consistance des êtres collectifs. Contribuer avec Peirce à une sociologie de l'engagement. *SociologieS* [En ligne], Dossiers, mis en ligne le 13 novembre 2017.
- Grosjean, M., & Lacoste, M. (1999). *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*. Paris : Presses universitaires de France.
- Haapasaari, A., Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2016). The Emergence of Learner's Transformative Agency in a Change Laboratory Intervention. *Journal of Education and Work*, 29, 232-262
- Jacq, C., & Ria, L. (2019). Penser l'apprentissage en situation de travail en contexte scolaire : vers des circonscriptions, des établissements formateurs et apprenants. *Administration Éducation*, 1, 111-118.
- Kaufmann, L. (2010). Faire « être collectif » : de la constitution à la maintenance. *Raisons pratiques*, 20, 331-372.
- Kaufmann, L., & Trom, D. (2010). *Qu'est-ce qu'un collectif ? Du commun à la politique*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Kostulski, K. (2005). Activité conversationnelle et activité d'analyse : l'interlocution en situation de coanalyse du travail. In L. Fillietaz, & J.-P. Bronckart (Eds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* (pp. 57-75). Louvain-la-Neuve : Peeters.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Leontiev, A.N. (1972/1981). *Le développement du psychisme*. Paris : Éditions sociales.
- Leontiev, A. N. (1984). *Activity, consciousness, personality*. Moscow: Progress Editions.
- Leroux, J. L. (2019). Les multiples facettes du travail des formateurs de stagiaires : Quels enjeux et quels défis ? *Phronesis*, 8(1), 111-126.
- Lhuilier, D. (2019). Équipe, groupe ou collectif de travail ? Construire le « faire ensemble ». In G. Amado, & P. Fustier (Eds.), *Faire équipe* (pp. 20-26). Paris : Erès.
- Lhuilier, D., & Litim, M. (2010). « Crise du collectif » et déficit d'histoire : apports de travaux sur le groupe et le collectif de travail. *Connexions*, 2010/2, n° 94, 149-173. DOI : <https://doi.org/10.3917/cnx.094.0149>
- Liouville, E., Christmann, P., Cormier, B., & Le Pivert, P. (2015). *Tutorat des futurs enseignants et conseillers principaux d'éducation*. Rapport IGAENR.
- Maleyrot, E. (2012). *Évolution de la fonction et de l'identité professionnelle des maîtres formateurs de l'enseignement du premier degré*. Thèse de doctorat, Université de Nantes.
- Maleyrot, E. (2015). La visée réflexive des dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier des enseignants du premier degré : Étude diachronique par les missions des maîtres formateurs. *Questions vives recherches en éducation* [En ligne], 24, mis en ligne le 24 mars 2016, URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1796> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1796>
- Marcel, J. F., & Murillo, A. (2014). Analyse du fonctionnement de collectifs d'enseignants : proposition méthodologique. *Questions Vives* [En ligne], n° 21, 2014, mis en ligne le 15 septembre 2014, URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1507> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1507>

Méard, J. (2016). Le collectif de travail au centre des dispositifs de prévention du décrochage des élèves en éducation physique et sportive ». *Questions Vives* [En ligne], N° 25 | 2016, mis en ligne le 05 septembre 2016, URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1871>

Motté, F. (2012). Le collectif transverse : Un nouveau concept pour transformer l'activité. *47^e Congrès de la SELF*, Lyon, France, septembre.

Moussay, S. (2019). *Développement du pouvoir d'agir par l'expérience vécue et l'agentivité transformatrice au travail. Conception d'un programme de recherche fondamentale de terrain impliquant chercheurs et professionnels*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Clermont-Auvergne.

Moussay, S., & Mauguén, F. (2022). Analyse du processus de construction d'un collectif pour et dans la conception de la plateforme NéopassCadres. Communication orale In le symposium « *Collectifs et approches de l'activité : re-questionner les méthodes qualitatives pour appréhender l'activité des collectifs dans les champs de l'éducation et de la formation* » (coord. Éric Flavier, Sylvie Moussay, Vanessa Hanin). Les XVII^e Rencontres du REF. Namur, Belgique, 5 au 8 juillet 2022.

Noeppel, M., & Flavier, É. (2022). L'épreuve des dilemmes du formateur lors de l'accompagnement d'un enseignant novice : un dispositif collectif pluri catégoriel comme source potentielle de développement professionnel ? Communication orale In le symposium « *Collectifs et approches de l'activité : re-questionner les méthodes qualitatives pour appréhender l'activité des collectifs dans les champs de l'éducation et de la formation* » (coord. Éric Flavier, Sylvie Moussay, Vanessa Hanin). Les XVII^e Rencontres du REF. Namur, Belgique, 5 au 8 juillet 2022.

OCDE (2015). *Vers un système d'éducation plus inclusif en France ?* Paris : Éditions OCDE.

OCDE (2019). *Résultats de TALIS 2018. Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie* (vol. 1). Paris : Éditions OCDE.

Perez-Roux, T. (2014). Réforme de la formation des enseignants en France : entre changements institutionnels et formes d'appropriation des acteurs. In T. Perez-Roux, & A. Balleux (Eds.), *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs* (pp. 25-45). Paris : L'Harmattan.

Poirel, E., & Houdé, M. (2019). Intervenir collectivement sur le travail qui fait souffrir : entre sources de tension et développement du pouvoir d'agir d'un comité santé à l'école. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 169-185.

Quillerou-Grivot, E. (2011). *Fonction psychologique et sociale du collectif pour la santé au travail : le cas de l'activité d'opérateurs de montage automobile*. Thèse de doctorat de psychologie, Paris : Conservatoire national des arts et métiers.

Ria, L. (2022). Analyse du travail à des fins de formation : observatoire, méthodologie, co-conception et portage institutionnel dans le cadre du programme Néopass©. In B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Enquêter dans les métiers de l'humain* (pp. 338-350). Éditions Raison et Passions, Tome 3.

Ria, L. & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 112-134.

Thomazet, S., & Merini, C. (2014). La dimension collaborative, un espace professionnel du maître E. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47, 31-50. <https://doi.org/10.3917/lse.47.0031>

Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités*, 3(1), DOI : <https://doi.org/10.4000/activites.1850>

Vygotski, L.-S. (1997). *Pensée et langage*. (3^e éd.). Paris : La Dispute.

Weill-Fassina, A., & Benchekroun, T.-A. (2000). *Le travail collectif : perspectives actuelles en ergonomie*. Toulouse : Octarès.

Yvon, F. (2003). *Stress et psychopathologie du travail : la fonction psychologique du collectif*. Thèse de doctorat non publiée, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris.

NOTES

1. Le genre est défini par Clot (2008, p. 107) comme une « *mémoire transpersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité personnelle en situation : manière de se tenir, manière de s'adresser, manière de commencer une activité et de la terminer, manière de la conduire efficacement à son but* »
 2. Nous désignons par « réunion de conception » différentes formes de travail collectif entre les trois équipes : des échanges sur l'organisation du travail, des simulations, des analyses collectives des matériaux vidéo de la plateforme.
 3. INSPE : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation
-

RÉSUMÉS

L'article est une contribution théorique sur l'objet du collectif et son activité. En s'inspirant des travaux dans le champ de l'analyse du travail, l'objectif est de questionner le collectif, son émergence et son organisation dont la réalité et les expériences des acteurs restent encore à saisir pour enrichir les avancées théoriques et méthodologiques. Les illustrations empiriques permettent d'instruire deux questions : « de quel(s) collectif(s) parle-t-on ? » et « comment saisir l'activité du collectif ? ». Référées à une approche historico-culturelle du développement de l'activité (Vygotski, 1997), les deux études appréhendent le collectif dans des contextes de travail différents : le collectif de concepteurs d'une plateforme numérique de formation d'une part, le collectif de formateurs dans la formation des enseignants novices d'autre part. Les résultats permettent d'envisager le collectif comme une entité émergente, fragile et incertaine, fondée sur une intention propre à laquelle participe chaque individu le constituant et organisée autour des processus d'affiliation et de regroupement contractuel.

The article is a theoretical contribution to the purpose and activity of a collective. Drawing inspiration from research in the field of work analysis, our objective is to examine the collective, its emergence and its organization whose reality and actors' experiences still need to be grasped if we are to enhance theoretical and methodological progress. Empirical illustrations inform two questions: "Which collective(s) are we talking about?" and "How can we capture collective activity?" Referring to the cultural historical approach based on the development of activity (Vygotsky, 1997), the two studies apprehend the collective in different work contexts: a collective of persons designing a digital training platform on the one hand, and a group of trainers training novice teachers on the other. The results make it possible to consider the collective as an emergent, fragile and uncertain entity, based on a specific intention in which every constituent person takes part, and which is organized around the processes of affiliation and contractual grouping.

INDEX

Mots-clés : activité, intention collective, processus de développement, intervention-recherche

Keywords : activity, collective intention, development process, research-intervention

AUTEURS

SYLVIE MOUSSAY

ACTé, EA4281, Université Clermont Auvergne BP 10448, F-63000 Clermont-Ferrand –
Sylvie.Moussay@uca.fr

ÉRIC FLAVIER

LISEC UR 2310, Université de Strasbourg UHA-UL, F-67000 Strasbourg, France –
eric.flavier@unistra.fr