



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à
<https://dx.doi.org/10.18162/fp.2026.1041>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Caractérisation des logiques d'action dans un partenariat chercheur/formateur : Le cas d'une formation professionnalisante pour des enseignants du premier degré¹ en France

Hélène **Soncourt-Le Ny**
Université d'Orléans (France)

Nathalie **Magneron**
Université d'Orléans (France)

Characterization of action logics in a researcher/trainer partnership:
The case of a vocational training for primary school teachers in France

<https://dx.doi.org/10.18162/fp.2026.1041>

R

ésumé

Cette étude explore les logiques d'action (Amblard et al., 1996) mobilisées dans un partenariat entre un chercheur et un formateur lors de la conception et de la mise en œuvre d'une formation destinée aux enseignants du premier degré en France en 2024. Dans une visée compréhensive, elle caractérise les dynamiques permettant d'articuler savoirs académiques et pratiques professionnelles. L'analyse de deux cas révèle des logiques d'acteur, de contexte, de visée et de professionnalisation, influençant les choix effectués. Elle souligne l'émergence de logiques d'action spécifiques au collectif formé, inscrites dans une rationalité procédurale (Billaudot, 2000) favorisant la coconstruction de dispositifs de formation.

Mots-clés

Logiques d'action, partenariat, formation, enseignants
premier degré, articulation théorie-pratique.

Abstract

This study explores the logics of action (Amblard et al., 1996) mobilized in a partnership between a researcher and a trainer during the design and implementation of a training program for primary school teachers in France in 2024. Taking a comprehensive view, it outlines the dynamics that enable the integration of research-based knowledge and professional practice. The analysis of two cases reveals the logics of actor, context, aim and professionalization, influencing the choices made. It also highlights the emergence of action logics specific to the collective formed, inscribed in a procedural rationality (Billaudot, 2000) favoring the co-construction of training systems.

Keywords

Action logics, partnership, training, theory – primary
school teachers – theory-practice link.

Introduction et problématique

La formation continue des enseignants constitue un levier essentiel pour répondre aux évolutions des savoirs, des programmes et des attentes sociétales à l'égard de l'école (Capt et al., 2025). Proposer des actions de formation permettant aux enseignants de développer des compétences professionnelles durables, réflexives et contextualisées apparaît comme un enjeu majeur pour le système éducatif français, comme le précise le rapport sur l'évaluation de la politique de formation continue des professeurs du 1^{er} degré réalisé par l'IGEN-IGAENR² en 2017. Celui-ci souligne en particulier la difficulté persistante à articuler les apports de la recherche en éducation avec les pratiques effectives de formation et d'enseignement.

Devant ce constat, les partenariats entre chercheurs et enseignants-formateurs apparaissent comme une modalité de formation pour favoriser cette articulation, comme le montre l'expérimentation de Thompson et al. (2025). Le Collectif Didactique Pour Enseigner (2025) souligne que le croisement des expertises scientifiques et pédagogiques peut permettre de concevoir des formations ancrées dans les réalités du terrain tout en s'appuyant sur des cadres théoriques solides. Toutefois, concevoir et mettre en œuvre une action de formation en partenariat suppose un objectif commun, une reconnaissance mutuelle, une négociation des rôles et une capacité à coconstruire des contenus et des modalités de formation (Blanchouin et al., 2023).

C'est dans cette perspective que s'inscrit cet article. L'analyse des logiques d'action à l'œuvre chez un chercheur et un formateur, engagés, en partenariat, dans une action de formation continue à destination d'enseignants du premier degré permet de porter un

regard analytique rigoureux sur ce qui se joue à l'échelle des deux individus dans la construction de la relation de confiance évoquée précédemment et les mécanismes efficaces qui en découlent.

En mobilisant une approche qualitative fondée sur des études de cas, il s'agit de comprendre comment ces acteurs coconstruisent des formations, comment ils articulent leurs savoirs respectifs et ajustent leurs pratiques en fonction des contraintes institutionnelles, des attentes et besoins des enseignants, et de leurs propres identités professionnelles.

L'objectif est double : d'une part, éclairer en quoi un partenariat entre un chercheur et un formateur dans la conception et la mise en œuvre d'une action de formation professionnalisante telle que décrite par Wittorski (2016) autour de l'articulation entre savoir, individu et pratique posée par Altet et Fabre (1994) développe des logiques d'action (Amblard et al., 1996) caractéristiques chez les deux acteurs. D'autre part, il s'agit de comprendre en quoi les mécanismes des actions en partenariat décrits par Mérini (1999) génèrent des logiques d'action propres au collectif formé par le chercheur et le formateur faisant appel à la rationalité procédurale décrite par Billaudot (2000).

Cadre théorique

L'analyse des logiques d'action dans un partenariat chercheur/formateur s'inscrit dans un champ interdisciplinaire mobilisant la didactique professionnelle (Pastré, 2008), les sciences de la formation (Perrenoud, 2001; Altet, 2010, 2012) et le travail en partenariat (Mérini, 1999).

Les savoirs au cœur de l'articulation entre recherche et formation

Prenant appui sur le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013), Pereira (2018) souligne la nécessaire capacité de transfert des connaissances issues de la recherche dans les pratiques professionnelles des enseignants.

Jugeant le savoir curriculaire comme fondamental et le savoir disciplinaire essentiel, les enseignants interrogés par Malo (2000) soulignent les ajustements à apporter pour organiser l'enseignement. Ce constat rejoint le concept de savoir pédagogique conçu par Shulman (1987). Celui-ci s'appuie en premier lieu sur le savoir théorique issu de la recherche et compris par l'enseignant. Puis l'enseignant le transforme en savoir à enseigner. Une fois dispensé, le savoir enseigné est évalué et une réflexion est engagée sur la production effectuée. Celle-ci permet d'accéder à une nouvelle compréhension du savoir théorique initial conduisant à s'inscrire dans un nouveau cycle. On note que les savoirs de formation professionnelle, produits par les différentes disciplines contributives aux sciences de l'éducation, contribuent à la mise en œuvre des étapes successives de la construction du savoir pédagogique.

Comme Malo (2000), Altet (2012) décrit les différents types de savoirs professionnels de l'enseignant et met de l'avant la nécessaire cohabitation des savoirs issus de la recherche et des savoirs issus de la pratique dans ce métier. Olin et Pörn (2023) montrent par exemple comment la mise en œuvre d'une recherche-action permet aux enseignants de devenir coconstructeurs de savoirs didactiques.

La formation représente un levier pour le développement professionnel, comme l'indiquent les travaux de Tardy et al. (2018) dont on peut mesurer les effets dans les pratiques pédagogiques, comme le font Duguet et Morlaix (2021).

L'activité professionnelle de l'enseignant produit des savoirs et mérite à ce titre d'être étudiée comme le suggèrent les travaux de Pastré (2008) en didactique professionnelle.

La didactique professionnelle comme cadre d'analyse de l'activité

Pastré (2008) synthétise le contenu théorique de la didactique professionnelle en trois mots : activité, apprentissage, formation. La didactique professionnelle établit des connexions entre le registre épistémique et le registre pragmatique. Ainsi, Pastré (2008) attribue deux propriétés à toute connaissance, elle est prédicative par l'identification dans le réel des objets, des propriétés, des relations et elle est opératoire par l'orientation de l'activité qu'elle engendre par souci d'adaptation au réel identifié. Dans le registre épistémique, l'acteur agit pour connaître le réel, il est dans une activité cognitive, le critère d'évaluation est alors la vérifiabilité. Dans le registre pragmatique, l'acteur agit pour transformer le réel, il est dans une activité pratique, l'évaluation se fait dans la réussite de l'action.

Pastré (2008) précise que l'analyse de l'activité des enseignants se révèle particulièrement complexe dans le sens où elle met en œuvre des processus internes non observables d'un humain sur et avec d'autres humains dans un contexte d'apprentissages. Considérant l'analyse du travail comme moyen d'apprentissage, il souligne que l'apprentissage passe par la conceptualisation et résulte d'un processus qui prend en compte des concepts établis, qui prend conscience des limites de ceux-ci et qui cherche à les dépasser. L'acteur passe du savoir-artefact, extérieur au sujet, au savoir-instrument, intériorisé et conceptualisé par le sujet. L'acteur enseignant s'empare de savoirs accessibles, transmissibles mais extérieurs à son action réelle pour les intégrer à son raisonnement en situation et les rendre ainsi opérationnels et intégrés à l'activité. Ce processus d'instrumentation (Rabardel, 1995) signifie que le savoir fait l'objet d'une transformation par l'acteur qui le relie à des indices pertinents, l'associe à son expérience pour l'adapter à des situations concrètes.

Déclinaison des principes de la didactique professionnelle dans les modèles de formation

Artigue (2002) décrit l'ingénierie didactique comme une méthodologie de recherche qui confronte les théories construites aux réalités de la classe. Altet (2010) parle d'alternance intégrative lorsque la formation a recours aux pratiques comme prises d'expérience pour créer un pont entre acquisitions sur le terrain et intégration des savoirs. Elle présente le modèle « trialectique » pratique-théorie-pratique. Le formé s'investit dans la partie théorique de la formation en se positionnant dans une démarche de construction de connaissances pour développer des compétences.

Altet et Fabre (1994) mettent en relation le savoir, l'individu et sa pratique en situation dans le processus de professionnalisation centrée sur l'articulation de la formation et de la recherche. Ils interrogent les logiques socioprofessionnelles, épistémiques et psychologiques mobilisées pour répondre aux problématiques d'articulation des contenus-méthodes et du développement personnel, d'articulation du développement personnel et de l'adaptation socioprofessionnelle, d'articulation des contenus-méthodes et de l'adaptation socioprofessionnelle.

Wittorski (2016) précise que le caractère professionnalisant d'une formation permet de conférer aux milieux de la formation une légitimité en vue de l'efficacité opérationnelle qu'ils visent dès lors à atteindre. Pour favoriser le développement professionnel de l'individu, on a recours à l'activité réflexive

qui développe des capacités d'observation, de compréhension, d'adaptation et d'anticipation de l'activité professionnelle.

La réponse à ces enjeux d'articulation entre la recherche et la formation dans une démarche de professionnalisation peut prendre la forme d'un partenariat entre un chercheur et un formateur dans une action de formation comme suggéré par l'expérimentation d'Altet (2012).

Principes du partenariat en formation : de la coconception à la coanimation

Selon Dupont (2013), les partenaires sont proches d'associés et le partenariat est une organisation qui permet le partage réglé des responsabilités et de la charge de travail dans un fonctionnement hiérarchisé ou non. Travailler en partenariat, selon Bautier et al. (1995), consiste à s'engager dans une action commune, l'engagement étant négocié dans le sens où les acteurs doivent s'accorder sur des éléments partagés pour répondre à l'objectif commun.

Le travail en partenariat peut être organisé sous forme collaborative ou coopérative. En effet, dans la collaboration comme dans la coopération, l'individu prend en charge une part du travail selon une approche structurée et hiérarchisée des tâches à effectuer pour répondre à l'objectif commun. Cependant, Rouiller (2019) précise que le sentiment de dépendance entre les individus est plus conséquent dans la coopération, la production individuelle se suffisant davantage à elle-même dans la collaboration. Il insiste sur les conditions nécessaires au bon fonctionnement d'un travail coopératif ou collaboratif. En effet, il convient de garantir un alignement pédagogique (Biggs, 1996), dans lequel les objectifs sont clairement définis, les compétences attendues sont précisées et détaillées. Un climat de confiance établi garantit l'implication de chacun et régule les processus de groupe. Pour Mérini (1999), le partenariat permet à des acteurs issus de champs professionnels divers de s'allier pour répondre à un but commun en prenant appui des compétences propres, mais aussi des préoccupations communes. Elle décrit les mécanismes à l'œuvre dans les actions en partenariat. Les mécanismes d'obligation répondent à un système de règles, de normes. Les mécanismes de régulation sont mis en œuvre par chaque acteur en fonction de son gain propre. Les mécanismes de protection sont les limites posées pour le respect de la place de chacun dans la relation partenariale. Les mécanismes d'interdiction posent ce qui est automatiquement rejeté.

Dupont (2013) précise qu'il faut prendre en compte les différentes dimensions pour observer et comprendre une relation partenariale. Il existe la dimension de monopole qui implique la domination d'un partenaire sur l'autre, la dimension de concurrence qui s'associe à la notion de compétition et la dimension de complémentarité qui recherche la coopération et le fonctionnement en commun. Dans le cadre d'un partenariat entre un chercheur et un formateur dans une action de formation à destination des enseignants, il peut y avoir une dimension de monopole si le poids du savoir savant est dominant dans l'action de formation. La dimension de complémentarité est prioritairement recherchée dans ce cadre de formation.

La conception et la mise en œuvre d'une action de formation en partenariat peuvent solliciter la coanimation lors de la formation. Lalande et al. (1977) définissent la coanimation comme l'intervention de plusieurs animateurs de spécialités différentes pendant une même séance. Lalande et al. (1977) posent le cadre régissant la coanimation d'une formation selon quatre points : la détermination des

objectifs, les relations entre les animateurs et entre le groupe et les animateurs, la préparation des séances, la régulation à l'intérieur du groupe.

Thiébaud (2017) précise qu'il est tout à fait possible d'exercer des responsabilités inégales dans la coanimation. Celle-ci peut être séquentielle, il s'agit d'une intervention alternée avec une forte coopération en amont dans la préparation et une bonne coordination sur le temps de formation. On peut également envisager une coanimation par petites touches, l'un des animateurs prend l'essentiel et l'autre intervient au besoin. La coanimation peut aussi s'envisager à partir de la complémentarité de compétences, les interventions se font à des niveaux différents, mais sont articulées.

Les logiques d'action : une lecture des rationalités professionnelles

Issue du domaine de la recherche en sociologie des organisations, l'analyse des logiques d'action tend à prendre en compte toutes les dimensions liées à l'acteur à savoir l'acteur lui-même, sa relation au contexte de la situation et ses intentions. Amblard et al. (1996) s'inspirent des grandes théories de la sociologie des organisations pour construire ce cadre de référence : les travaux fondateurs de Crozier et Friedberg (1977), la sociologie de la régulation (Reynaud, 1989-1997), les travaux de Sainsaulieu sur l'analyse identitaire (1977, 1990), l'économie des conventions (Salais, 1989; Livet et Thévenot, 1994; Salais et Storper, 1993), les économies de la grandeur (Boltanski et Thévenot, 1987, 1991), la théorie de la traduction (Callon, 1989; Latour, 1989; Akrich et al., 2006). L'analyse des logiques d'action amène à dépasser ce que Schieb-Bienfait, Charles-Pauvers et Urbain (2009) appellent le dualisme acteur/système en se centrant sur un individu lorsque sa démarche s'inscrit dans une action, mais aussi dans un collectif. L'acteur est alors caractérisé par son action, à partir des choix qu'il fait, des régularités des comportements observés. Libre et autonome, il évolue dans un cadre réglé, joue un rôle dans la socialisation sans pour autant se trouver enfermé dans cette posture, car il a la capacité de faire évoluer ce rôle. Selon Bréchet et Schieb-Bienfait (2011), l'acteur est stratégique et ancré dans sa rationalité. Il est à la fois logique dans la mise en œuvre de ses actions et éthique dans le sens qu'il donne à ses actions. Il agit dans le cadre qui lui est donné avec discernement pour répondre à des intérêts propres. Billaudot (2000) décrit la rationalité procédurale, elle résulte du choix satisfaisant effectué par des personnes naturellement limitées dans leurs capacités et exerçant dans un environnement complexe. Selon Guyot et Vandewattyne (2004), la logique d'action est l'articulation d'acteurs et de situation d'action.

Dans le cadre d'un partenariat chercheur/formateur, deux acteurs sont au centre de l'action de formation. Ces deux individus ont des histoires propres. Ils n'ont pas reçu la même formation et n'exercent pas les mêmes fonctions. Leur contexte d'exercice professionnel est différent. Ces deux acteurs sont amenés à adapter les règles propres à leur activité professionnelle en vue de trouver un système de travail commun. Dans un processus de coordination, les acteurs du partenariat interagissent régulièrement dans un cadre qu'ils ont délimité. Entrer par la focale de l'acteur dans l'analyse des logiques d'action permet d'explorer la logique psychologique du développement personnel interrogé par Altet et Fabre (1994), le mécanisme de protection décrit par Mérini (1999) dans le cadre du partenariat et d'explorer les « théorèmes-en-actes » et « concepts-en-actes » posés par Vergnaud (1990) et mobilisés en didactique professionnelle.

Dans le cadre d'un partenariat, chaque partenaire apporte ses connaissances et compétences en complémentarité pour dépasser les capacités propres de l'individu par la construction d'un collectif de travail. Les acteurs sont amenés à faire appel à une rationalité procédurale où l'intérêt de l'un est associé à celui de l'autre.

Les acteurs d'un partenariat dans le cadre d'une action de formation s'inscrivent à la fois dans le cadre d'une action conception et d'une action régulation. Chacun avec leurs parcours, leurs connaissances, leurs compétences et leurs objectifs propres, ils pensent l'action de formation, ils la construisent. Ils sont nécessairement dans une action régulation pour faire correspondre cette identité individuelle à l'identité collective de ce partenariat et répondre à la finalité commune de l'action de formation.

L'approche du contexte et de la construction de l'identité peut être associée aux « possibilités d'inférence » de Vergnaud (1990) et à la logique socioprofessionnelle liée à la situation telle que décrite par Altet et Fabre (1994). La logique épistémique indiquée par ces deux auteurs entre dans ce champ d'observation dans le sens où il s'agit de prendre conscience des connaissances propres à un groupe social. Les mécanismes d'obligation du partenariat (Mérini, 1999) sont à rapprocher de l'observation et l'analyse du contexte.

Les acteurs d'un partenariat ont un objectif commun et donc une visée commune qui dépasse les fins individuelles. La rationalité en finalité inscrite dans le partenariat est mise en œuvre dans le projet de l'action de formation. La logique de visée correspond à l'analyse des « buts » de Vergnaud (1990) en didactique professionnelle. Les mécanismes de régulation décrits par Mérini (1999) mettent en lien le sujet et son activité en fonction de son objectif et de son gain propre.

Dans le cadre d'une action de formation à destination des enseignants mise en œuvre par un chercheur et un formateur, l'analyse des logiques d'action est un cadre d'observation qui permet de comprendre le fonctionnement de chaque participant du partenariat en s'intéressant à la fois à l'acteur, au contexte et à la visée, mais aussi aux mécanismes du collectif formé.

Méthodologie

Deux études de cas

Ce travail s'inscrit dans une démarche qualitative exploratoire fondée sur l'étude de cas au sens d'Alexandre (2013) et de Leplat (2002) permettant d'explorer en profondeur les dynamiques d'un partenariat entre chercheur et formateur dans le cadre de la formation continue des enseignants. L'objectif est de comprendre les logiques d'action mobilisées par les acteurs, à travers l'analyse de leurs discours. La méthode retenue vise donc à saisir le sens que les acteurs donnent à leur engagement dans le partenariat, à leurs choix pédagogiques et aux ajustements qu'ils apportent. Cette posture se situe dans les travaux de « compréhension active » de Leplat (2002) et de Clot (1999) impliquant une attention particulière au contexte, aux trajectoires professionnelles, ainsi qu'aux interactions entre les dimensions individuelles, collectives et institutionnelles.

Cette étude de cas permet la prise en compte de tous les paramètres locaux de la situation observée afin de préciser sa compréhension et d'affiner son interprétation. La généralisation et le transfert du propos n'apparaissent pas comme une finalité.

Deux cas ont été sélectionnés.

Tableau 1

Caractéristiques des deux études de cas

Cas n°1			
	Formateur-trice	Formation	Public formé
EC1	Enseignante-chercheuse en physique-chimie	Formation portée par la Maison pour la science <u>Objectif</u> : Renforcer les compétences	Enseignants école primaire Sur inscription volontaire
P1	Enseignante de physique-chimie en collège	scientifiques et pédagogiques des enseignants sur le changement climatique <u>Format</u> : 1 journée de 6h	
Cas n°2			
EC2	Enseignant-chercheur en histoire – formateur Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation	Formation portée par le plan de formation académique <u>Objectif</u> : Enseigner une question vive en histoire, cas de l'enseignement de la Shoah	Enseignants de l'école primaire Sur inscription volontaire
P2	Professeure des écoles maitresse formatrice	<u>Format</u> : 2 séances de 3h séparées de plusieurs semaines	

Note. EC, Enseignant Chercheur; P, Professeur

Ces deux cas ont été identifiés dans le plan de formation académique et choisis pour leurs similarités en matière d'ancienneté du partenariat dans la mise en œuvre de la formation, cas 1 : 3 ans, cas 2 : 4 ans. Ainsi, ils permettent d'analyser des partenariats dans des disciplines différentes, avec des configurations institutionnelles similaires, mais des modalités de collaboration et des dynamiques relationnelles spécifiques.

Recueil des données

Le corpus de données est constitué des éléments suivants :

- Les réponses de chaque acteur à un questionnaire composé de quatre questions ouvertes : présenter en quelques mots l'action de formation, décrire en quelques lignes ce qui vous a amené à concevoir cette formation et enfin décrire ce qui vous a amené à travailler avec... et comment ce travail s'est mis en place. Les réponses à ce questionnaire servent de support pour l'entretien avec chaque acteur, il s'agit d'un travail préparatoire pour les enquêtés et d'une première identification d'éléments saillants pour l'enquêteur.

- Les verbatims des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2019) du vécu. Ces derniers visent à relever les logiques d'action d'acteur, de contexte, et de visée, à définir le fonctionnement du partenariat pour identifier les mécanismes décrits par Mérini (1999), à inscrire cette action de formation menée en partenariat dans une projection ou pas, à justifier les choix avec la notion de satisfaction pour poser la rationalité procédurale (Billaudot, 2000), à interroger la réflexivité, l'adaptation, la régulation tout au long du processus. Dans ce cadre-là, l'entretien est construit autour de quatre entrées : le contexte, la conception, la mise en œuvre et la projection. Chaque entretien a fait l'objet d'un enregistrement après autorisation des enquêtés, puis d'une transcription minutieusement anonymisée.

Analyse des données

Pour analyser les données, une grille d'analyse associe les indicateurs bruts avec les logiques d'action posées par Amblard et al. (1996) (acteur, contexte et visée), les logiques du modèle trialectique de Altet et Fabre (1994), les caractéristiques de la formation professionnalisante décrites par Wittorski (2016) et les mécanismes de partenariat de Mérini (1999). Dans la grille d'analyse, a posteriori des entretiens, les propos des enquêtés ont été insérés par la chercheuse dans les indicateurs auxquels ils donnaient une illustration.

Tableau 2

Grille d'analyse

Les indicateurs des logiques d'action	
<i>Indicateurs liés aux logiques d'action de l'acteur</i>	
1. Éléments du pôle personnel	2. Éléments du pôle relationnel
3. Éléments du pôle professionnel	4. Indicateurs d'une « culture métier »
5. Éléments éthiques	6. Statut et légitimité des acteurs
7. Rôle dans le partenariat	8. Les outils – les supports
9. La communication	10. Argument disciplinaire - complémentarité
11. Rationalité procédurale	
<i>Indicateurs liés aux logiques d'action de contexte</i>	
12. Contexte général	13. Contraintes institutionnelles – matérielles - temporelles
14. Aides institutionnelles – matérielles - temporelles	15. Identité au travail
<i>Indicateurs liés aux logiques d'action de visée</i>	
16. Logique du parcours individuel	17. Types d'action
18. Déplacement – progression des intentions	19. Regard étayé sur les productions
20. Attentes explicitées	21. Prise de risque – force de proposition
22. Intentions prêtées à son partenaire	

Les indicateurs du modèle trialectique	
23. Analyse préalable des formateurs	24. Modèle opératoire – rapport tâche/activité
25. Registre épistémique – pragmatique / activité productive - constructive	26. « Alternance intégrative »
27. Prise en compte des conditions réelles de travail	28. Posture réflexive sollicitée chez les apprenants
29. Démarche de construction	30. Transmission des savoirs - positionnement sur les savoirs de référence
Les indicateurs d'une formation professionnalisante	
31. Amélioration de l'activité	32. Développement des compétences
33. Recherche d'efficacité	34. Logique de professionnalisation
Les indicateurs du partenariat	
35. Mécanisme d'obligation	36. Mécanisme de régulation
37. Mécanisme de protection	38. Mécanisme d'interdiction
39. Partage des responsabilités et de la charge de travail	40. Des compétences propres
41. But commun – culture commune – préoccupations communes	42. Enjeux du partenariat
43. Fonctionnement du partenariat	44. Fonctionnement de la co-animation

Note. Les indicateurs sont regroupés selon les six dimensions du cadre d'analyse (logiques d'action de l'acteur, de contexte et de visée; modèle trialectique; formation professionnalisante; partenariat).

Cette méthodologie permet de produire une compréhension fine des dynamiques partenariales et plus particulièrement des logiques d'action, en articulant les dimensions individuelles, relationnelles et contextuelles.

Résultats

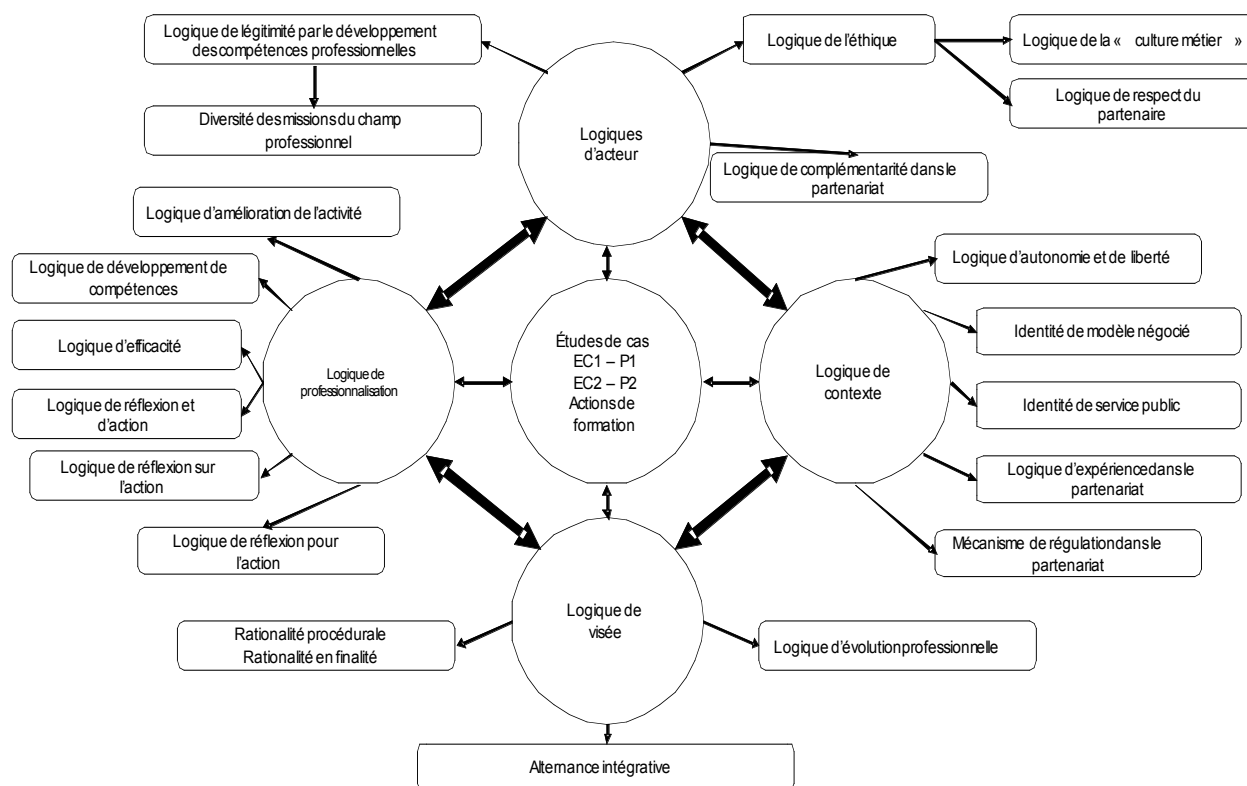
L'analyse des données révèle une diversité de logiques d'action mobilisées dans les deux partenariats traduisant à la fois les intentions pédagogiques, les contraintes institutionnelles, les identités professionnelles et les dynamiques relationnelles à l'œuvre.

Les invariants des logiques d'action

La confrontation des deux études de cas permet de dégager des invariants dans les logiques d'action. Ce schéma présente dans les cercles les quatre logiques relevées. Pour chaque logique, les caractéristiques sont déclinées dans les rectangles et organisées avec des flèches signifiant le lien entre elles. Les logiques sont reliées par des flèches à double sens, car elles sont en interdépendance.

Figure 1

Synthèse des invariants des logiques d'action



La confrontation des études de cas a été faite à partir de la lecture croisée des grilles d'analyse dont deux extraits sont proposés ci-dessous. Le tableau 3 présente la grille remplie pour P1 pour les indicateurs liés aux logiques d'action de l'acteur. Le tableau 4 présente la grille remplie pour EC2 pour les indicateurs liés aux logiques d'action de visée.

Tableau 3

Extrait d'analyse : indicateurs des logiques d'action de l'acteur P1

Les indicateurs des logiques d'action – extrait P1	
<i>Indicateurs liés aux logiques d'action de l'acteur</i>	
Éléments du pôle personnel	(q) une sensibilité pour les questions environnementales « je sais pas faire ça » (l. 100) <i>en réponse à vous avez vraiment respecté la formation construite</i> « j'arrive à un âge où je peux me permettre de dire « non, je laisse tomber » » (l. 148-149) « Voilà, j'ai essayé plein plein de choses. J'aime beaucoup découvrir, donc c'est ce qui me fait aller comme ça vers les autres. » (l. 149-150) « ça c'est lié à ma personnalité aussi, tout questionnement chez moi va très rapidement ressortir me dire « oui, mais pourquoi, mais pourquoi ? Mais pourquoi ? » » (l. 230-232) « Donc faut que ça me plaise sinon je fais pas. » (l. 569) « Y a les deux choses, y a le choix et je pense aussi ma curiosité personnelle. » (l. 575-576) « c'est parce que j'ai pas bien fait la scission entre le privé et le professionnel » (l. 592)
Éléments du pôle relationnel	(q) « La prise de contact et les différents échanges avec EC1 m'ont convaincue. » « mes collègues universitaires, mais, quand ils commencent à expliquer quelque chose, ils sont capables d'aller très loin parce qu'ils maîtrisent bien et c'est difficile d'arriver à les couper » (l. 131-133) « Les universitaires ont, bah ceux avec qui j'ai pu travailler, ont une très grande maîtrise qui fait qu'elles sont capables de simplifier et de rendre très abordables. » (l. 174-176)

Note. Les numéros de ligne (l.) renvoient à la transcription intégrale de l'entretien avec la participante P1.

Tableau 4*Extraits de la grille d'analyse remplie pour EC2*

Les indicateurs des logiques d'action – extrait EC2	
<i>Indicateurs liés aux logiques d'action de visée</i>	
Logique du parcours individuel	« J'y vois quand même un intérêt. Alors un intérêt pour la formation et puis également un intérêt à plus long terme aussi, en termes de partenariat entre l'Inspé et le C., ça me semble intéressant d'établir des bonnes relations. » (l. 108-111)
Déplacement – progression des intentions	« Donc là, en réfléchissant, c'est peut-être moi qui amène l'idée, mais de regrouper deux phases en une pour gagner aussi en efficacité tout en restant cohérent parce que par rapport à ce à son projet à elle. » (l. 296-298) « Je pensais absolument pas qu'on allait travailler là-dessus. Pas du tout. Mais voilà, il fallait bien trouver des éléments à saisir dans ce que les collègues apportaient. » (l. 426-428) « ce qui a créé peut-être la perturbation, c'est le fait que je me suis installé dans un groupe. » (l. 520-521) « Et ça, c'est à interroger, mais en fin de compte, c'était pas du tout prémédité. » (l. 523)
Attentes explicitées	(q) découverte du lieu et des activités proposées aux écoliers « ça me semble quand même très important de pouvoir s'appuyer sur le C. ou savoir que le C. existe au moins pour s'autoformer pour des enseignants qui sont pas forcément à l'aise avec le sujet » (l. 124-126) « y a tellement peu de temps de formation continue autour de l'Histoire que ça me semble important d'essayer de profiter de ces quelques heures pour finalement aider à penser au long cours l'enseignement de l'Histoire en lien avec la totalité du programme. » (l. 237-239)

Une éthique professionnelle forte

Les principes éthiques guident les choix et les actions des quatre acteurs. Ce sont des marqueurs forts dans les deux études de cas :

- les valeurs propres à la profession exercée : « C'est pour un chercheur [...] naturel d'avoir [...] cette mobilité de connaissance, le fait de [...] faire avancer une connaissance » (EC1);
- l'éthique de la relation dans le partenariat : « le fait de faire cette interface entre universitaires, pédagogues et intervenants extérieurs, ça apporte une grande richesse » (P1);
- le profond respect de la personne : « si avec ma casquette de formateur INSPE, j'arrive et je cherche à donner des leçons, ça se passe pas forcément bien et c'est tout à fait compréhensible » (EC2).

Cette ligne de conduite permet la reconnaissance des compétences propres, le respect de l'identité professionnelle et personnelle et de la place de l'individu.

Les quatre acteurs se définissent professionnellement de différentes façons : le statut/le titre professionnel, les compétences savantes, le rôle dans l'éducation/la formation. Cette identité professionnelle procure une légitimité dans la répartition des tâches de conception et de mise en œuvre de la formation. Les principes éthiques de chacun des acteurs permettent une complémentarité et un partage des tâches intuitif.

Un partenariat efficace, une ambition partagée, autonomie et liberté

Les actions de formation sont conçues et menées avec la volonté de traiter d'un sujet de société afin de contribuer au développement de l'esprit critique tout en donnant des clés de lecture de l'actualité.

Les acteurs apprécient la forte autonomie dont ils disposent, ils reconnaissent bénéficier d'une grande liberté, la notion de choix est très mise de l'avant. Les formations sont intégrées dans des plans de formation de structures existantes, mais les contraintes restent moindres et des ressources sont mobilisables.

Le partenariat apparaît structuré, l'organisation du travail est précise et efficiente. Il en découle une coanimation fluide. Dans les deux études de cas, les acteurs soulignent la qualité de la relation partenariale et estiment qu'ils travaillent bien ensemble. Ils apprécient leur partenaire. Ceci facilite la mobilisation massive du mécanisme de régulation (Mérini, 1999) dans les deux cas.

Dans ce cadre, les acteurs développent tous une identité au travail de modèle négocié (Sainsaulieu, 1977) avec un pouvoir individuel fort permettant d'être décideur d'une partie de l'organisation du travail. Ils construisent également une identité professionnelle de service public (Perrenoud et Sainsaulieu, 2018).

La rationalité procédurale des acteurs au service d'une formation professionnalisante

Les quatre acteurs ont la volonté d'évoluer professionnellement et socialement, ils s'inscrivent dans une logique de parcours individuel similaire (Divay, 2008).

Ils réalisent des actions rationnelles en finalité (Mien, 2018), car ils fixent les objectifs à leur formation et mettent en œuvre des activités pour les atteindre. Ils sont dans une rationalité procédurale (Billaudot, 2000).

Le public formé est prioritairement pris en compte dans la conception et la mise en œuvre de l'action de formation. Les acteurs adoptent une posture réflexive sur la formation qu'ils ont conçue et menée, ils ont la capacité de proposer des adaptations et des évolutions.

La place des savoirs est importante, on note une mise en lien systématique avec les pratiques de classe. L'objectif est bien de développer une posture réflexive chez les formés en cohérence avec l'alternance intégrative (Altet et Fabre, 1994). Ces deux actions de formation ont les caractéristiques d'une formation professionnalisante (Altet et Fabre, 1994; Wittorski, 2016).

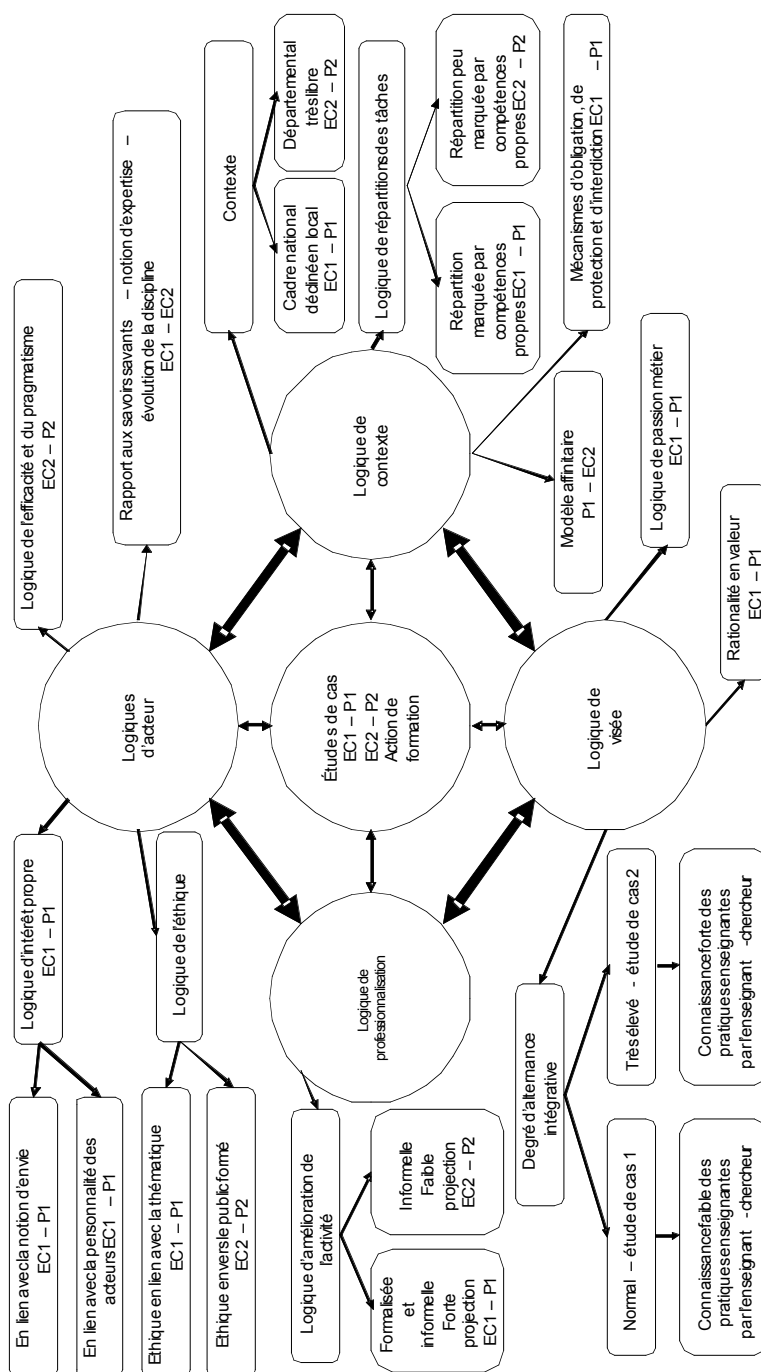
Les acteurs eux-mêmes sont dans une démarche de professionnalisation. Ils cherchent à améliorer leur activité de formation, développent des compétences et se fixent des objectifs d'efficacité.

Des nuances dans les logiques d'action

La confrontation des deux études de cas permet également de relever des nuances dans les logiques d'action. Le schéma ci-dessous s'appuie sur une conception identique au schéma des invariants, des éléments spécifiques à chaque acteur ou à chaque binôme sont ajoutés.

Figure 2

Synthèse des nuances dans les logiques d'action



Quelques nuances sur les logiques d'action des acteurs

Les quatre acteurs manifestent un intérêt propre à participer à l'action de formation. Néanmoins, les notions d'envie et de plaisir apparaissent explicitement dans le cas n°1. Elles sont mises en relation avec les personnalités d'EC1 et P1 qui confèrent à la formation et au partenariat une forte dimension affective.

L'attachement aux savoirs savants semble plus ancré chez les acteurs enseignants-chercheurs qui soulignent le champ d'expertise des intervenants extérieurs mobilisés et ce que cela apporte à la formation.

Alors que l'éthique occupe une place prépondérante dans les logiques à l'œuvre, on note qu'EC2 fait preuve d'une réflexion profonde sur le positionnement du formateur envers le public formé et la place de chacun dans le partenariat.

De même, les considérations liées à l'actualité sont présentes dans les deux études de cas, mais la préoccupation commune pour la thématique de la formation est davantage étayée dans le cas n°1. De leur côté, les acteurs du cas n°2 énoncent en priorité le souci d'efficacité de la formation et l'objectif de transposition rapide dans les pratiques des enseignants formés.

Quelques nuances sur les logiques d'action découlant du contexte

Le fonctionnement du partenariat repose sur des bases communes. On note la présence d'un ingénieur de formation servant de facilitateur dans le cas n°1. La coordination, la communication et l'organisation du travail sont donc accompagnées dans un cas et non dans l'autre. Si les ressemblances dans le fonctionnement du partenariat sont nombreuses, la répartition des tâches est plus marquée dans le cas n°1, chaque membre du binôme prend en charge un champ complet de la formation. Ceci n'est pas strictement défini dans le cas n°2.

Le mécanisme d'obligation (Mérini, 1999) est présent dans les deux cas, bien que la structure portant la formation du cas n°1 génère davantage de contraintes. Les mécanismes de protection et d'interdiction n'apparaissent pas clairement dans le cas n°2 alors que les acteurs du cas n°1 en donnent des éléments dans les entretiens.

EC1 et EC2 s'inscrivent dans un modèle affinitaire (Sainsaulieu, 1977). Dans la conception de la formation, ces deux acteurs individuellement en mesure d'agir font appel à un réseau de partenaires ou à des affinités propres pour apporter des éléments à l'action de formation.

Quelques nuances sur les logiques de visée

Les deux formations proposent des contenus denses tout en mettant en œuvre des activités pour développer la posture réflexive des formés. Néanmoins le degré d'alternance intégrative semble plus élevé dans le cas n°2, formation dans laquelle les échanges de pratiques sont au cœur de l'activité réflexive.

Le degré d'amélioration de l'activité de formation est plus élevé dans le cas n°1. Cela s'explique en partie par l'historique du binôme et le nombre de répétitions de la formation. De plus, dans le cas n°1, l'évaluation formative de la formation dispensée est accompagnée par la structure porteuse, les acteurs sont donc outillés pour produire cette évaluation réflexive.

Discussion

Les résultats présentés ci-dessus conduisent à interroger l'articulation entre savoir, individu et pratique dans une formation professionnalisante, les logiques d'action et les choix pour la formation, les mécanismes de partenariat et, enfin, la rationalité procédurale et les logiques d'action propres au collectif formé.

L'articulation entre savoir, individu et pratique dans une formation professionnalisante

Les deux études de cas mettent en œuvre des actions de formation visant l'élaboration de savoirs professionnels tels que définis par Vanhulle (2009). En effet, la démarche des formations s'appuie sur les connaissances et compétences ancrées dans la réalité de l'expérience des apprenants tout en recherchant une mise à distance de cette activité de classe conduisant à la remettre en question et à la modifier en y intégrant les savoirs apportés par la formation. Les savoirs savants sont ainsi perçus comme pertinents et utiles.

Les différents types de savoirs posés par Malo (2000) sont abordés dans les deux actions de formations. Les savoirs disciplinaires sont pris en charge par des intervenants extérieurs et les enseignants-chercheurs. Les savoirs curriculaires sont davantage transmis par les professeurs bien que tous les acteurs y accordent un intérêt, notamment parce que le public apprenant y attache de l'importance. Des éléments en lien avec la didactique, les gestes métiers sont très présents, essentiellement pris en charge par le professeur dans le cas n°1 et assumés par les deux acteurs du binôme pour le cas n°2. Cette différence s'explique vraisemblablement par la fonction de formateur INSPÉ³ d'EC2.

Les deux actions de formation participent aux premières étapes de la construction du savoir pédagogique synthétisée par Malo (2000) à partir du modèle Pedagogical Content Knowledge de Shulman (1987). Ainsi, les apprenants sont amenés à comprendre les concepts et contenus scientifiques pour les transformer afin de les enseigner.

Les quatre formateurs s'inscrivent dans la démarche de la didactique professionnelle dans le sens où ils s'intéressent à l'activité professionnelle des enseignants formés pour dégager des invariants et la transformer. À travers l'entretien d'EC2 notamment, on voit que la situation d'enseignement d'une professeure est étudiée et les concepts organisateurs (Pastré, 2008) sont posés. Puis, on s'intéresse à la façon dont cette professeure s'approprie cette « structure conceptuelle » pour accéder au « modèle opératif » (Pastré, 2008). Dans cette démarche, les acteurs des deux études de cas cherchent bien à créer des liens entre le registre épistémique et le registre pragmatique afin d'accéder à une activité constructive bâtie autour d'activités productives construites en formation. Pour effectuer cette transition, les acteurs des deux études de cas analysent avec les apprenants les éléments constitutifs de l'activité productive tels que posés par Valot (2006); ils accordent de l'importance à l'expérience, étudient une situation d'enseignement comme une unité propre et détaillent les activités discrétionnaires mises en œuvre pour atteindre le but fixé. Cet accompagnement permet de passer du savoir-artefact au savoir-instrument (Pastré, 2008).

Dans cette démarche, les quatre formateurs ont le rôle d'enquêteur et d'accompagnateur (Tourmen, 2014). Ils prélèvent des indices, sur les temps d'échanges de pratiques par exemple, pour établir des règles et dégagent des invariants. Ils fixent des objectifs et décrivent le travail en posant des principes organisationnels.

Le modèle trialectique décrit par Altet (2010) est mis en œuvre dans les deux actions de formation. La posture réflexive des apprenants est sollicitée, la formation est construite de sorte que le formé entre dans cette posture. La partie théorique est amenée pour construire des connaissances qui permettent par la suite de développer des compétences. Ainsi, les deux actions de formation travaillent la compétence du formé à construire en situation, point essentiel souligné par Perrenoud (2001), pour répondre aux besoins des apprenants à long terme.

Conformément à l'articulation de la formation et de la recherche proposée par Altet et Fabre (1994), on note que les deux actions de formations envisagent les trois entrées du projet de formation. Le sujet est considéré comme un individu en construction, son rapport au savoir est interrogé tout en établissant un lien permanent avec la situation d'enseignement. Cette situation professionnelle est décrite en prenant appui sur l'expérience des formés et mise en perspective avec les recherches portant sur les pratiques d'enseignement. Enfin, les savoirs sont présentés de façon à contribuer à la construction personnelle du formé et dans un souci d'opérationnalisation dans le champ professionnel.

Les deux études de cas proposent une formation qui respecte le schéma d'une formation professionnalisante. On note une amélioration de l'activité de formation, un développement de compétences chez les formateurs et un gain d'efficacité dans la mise en œuvre de la formation, comme le montrent les extraits ci-dessous.

Tableau 5

Exemples d'une formation professionnalisante

Exemple d'amélioration de l'activité de formation – extrait P1

« On fait un point sur nos ressentis de la journée, sur qu'est-ce qu'on verrait bien évoluer et cetera, pour pouvoir ensuite le noter et pour que l'année suivante quand, si jamais on refait la formation, on puisse s'appuyer dessus pour garder une trace. » (l. 313-316)

Exemple de développement de compétences – extrait P2

« À force de rechercher en Histoire, en Géographie, oui, alors je vais pas dire que c'est au même niveau parce que... mais j'acquiers des compétences. » (l. 376-378)

Exemples du gain d'efficacité dans la mise en œuvre de la formation – extraits EC1

« la première année d'intervention, certainement que c'était un petit peu plus saccadé, un peu plus structuré. » (l. 532-533)

« On va aller auprès des groupes, on va faire le point avec eux. On va répondre à des questions parce que ces documents, on les connaît bien. » (l. 505-507)

Note. Les numéros de ligne (l.) renvoient à la transcription intégrale des entretiens avec les participant(e)s concerné(e)s.

Les deux études de cas mettent en œuvre des actions de formation qui correspondent aux éléments théoriques posés en faveur de l'articulation des données issues de la recherche et de la formation. Elles sont le résultat de choix résultant des logiques d'action individuelles des acteurs.

Logiques d'action et choix pour la formation

Les acteurs des deux études de cas développent de fortes logiques de professionnalisation. Ils cherchent, à titre individuel, à améliorer leur activité de formateur, à développer des compétences et à gagner en efficacité. Ces logiques de professionnalisation sont en parfaite cohérence avec le choix de l'alternance intégrative du modèle trialectique, car il s'agit bien d'une démarche de formation qui permet la transposition des logiques de professionnalisation des formateurs aux formés.

De plus, le modèle trialectique de formation et l'alternance intégrative amènent les formés à entrer dans la logique de réflexion et d'action, la logique de réflexion sur l'action et la logique de réflexion pour l'action. Ce sont des logiques de professionnalisation portées individuellement par les acteurs formateurs.

De même, la logique de l'éthique portée à la « culture métier » des acteurs justifie la visée d'élaboration des savoirs professionnels chez les formés. La logique d'évolution professionnelle de chaque acteur le conduit à proposer des contenus de formation répondant à l'évolution professionnelle des formés par une plus grande maîtrise des divers savoirs et le développement d'une posture réflexive. La logique de légitimité par le développement des compétences professionnelles peut également être associée à cette démarche.

Enfin, la logique d'autonomie et de liberté forte chez tous les acteurs des deux études de cas permet de comprendre la recherche d'un formé autonome dans sa pratique. Pour cela, les acteurs favorisent l'appropriation des contenus et des démarches par les apprenants.

Les mécanismes du partenariat

Les deux études de cas respectent les principes du partenariat posés par Bautier et al. (1995). Les quatre acteurs montrent un engagement fort dans une action commune. Chacun apporte ce qu'il souhaite en cohérence avec les choix du partenaire et les attentes communes. On distingue pour chaque étude de cas une organisation, plus ou moins autonome, pour le partage des responsabilités et de la charge de travail.

Les deux études de cas s'inscrivent dans une relation partenariale privilégiant la dimension de complémentarité telle que posée par Dupont (2013). De plus, les acteurs sont en collaboration selon la définition de Rouiller (2019). En effet, l'objectif est commun, les activités sont structurées, les formateurs sont en interdépendance.

Les tâches sont majoritairement réalisées individuellement pour être ensuite mises en commun. Les conditions de fonctionnement décrites par Rouiller (2019) sont respectées par chaque binôme de formateurs. L'alignement pédagogique (Biggs, 1996) est garanti avec des objectifs clairement définis et une description fine des compétences attendues. On précise que ce travail est formalisé par un écrit soumis à validation pour le cas n°1. Lors des entretiens, on note une véritable cohérence entre chaque

partenaire du binôme sur les attendus de la formation. De même, le climat de confiance est également souligné par tous les acteurs. En accord avec Dillenbourg (1999), les acteurs évoquent régulièrement la notion d'enrichissement individuel du fait de la situation de partenariat.

Bien que les études de cas ne se concentrent pas sur le transfert de recherches en didactique dans le contenu de formations, les étapes fixées par Fillon (2001) sont respectées par les formateurs. Ainsi, à partir d'observations faites lors des échanges de pratiques, il y a un effort de décontextualisation qui est produit. Cette prise de hauteur amène les formateurs à cibler un axe de travail qu'ils vont recontextualiser pour l'examiner et l'interroger avec les formés.

Enfin, le cadre de fonctionnement de la coanimation posé par Lalande et al. (1977) est vérifié dans les deux cas. Les objectifs sont déterminés en commun et portés par les deux partenaires. Les relations entre partenaires et avec le groupe sont fluides et chaque acteur dispose d'une éthique de fonctionnement dans les relations interpersonnelles. La formation est préparée et négociée pour que chacun puisse s'y investir à la hauteur et de la façon dont il le souhaite. Les acteurs de chaque binôme ont un mécanisme de régulation fort.

Le modèle trialectique de Altet (2010) est mis en œuvre par des formateurs en situation de partenariat.

La rationalité procédurale et les logiques d'action propres au collectif formé

La rationalité procédurale est centrale dans le fonctionnement du partenariat. Le collectif formé pour l'action de formation a un objectif et met tout en œuvre pour y répondre de manière efficace. Individuellement inscrits dans une logique de légitimité par compétences professionnelles, les acteurs développent une logique de complémentarité dans le partenariat pour répondre efficacement aux besoins et aux attentes des formés. Cette logique de complémentarité demande de bien se connaître pour se sentir en sécurité dans cette relation partenariale. Ainsi, les deux binômes entrent dans une logique d'expérience du partenariat en soulignant la plus-value d'un binôme expérimenté. Pour s'assurer du bon fonctionnement du partenariat dans un souci d'efficacité, le collectif développe une logique d'éthique du respect du partenaire.

Conclusion

Les deux études de cas mettent en évidence l'enchevêtrement constant qui existe entre l'acteur, le contexte et la visée comme présenté dans le schéma des invariants. Les acteurs sont stratégiques et animés par une rationalité procédurale. On perçoit dans les entretiens le cheminement que chacun produit pour associer l'intention à l'action. Dans chaque binôme, on perçoit l'acteur comme individu socialement construit qui opère dans un contexte et s'adapte aux règles fixées dès lors. Il organise le travail pour répondre à son but. Pour cela, chaque binôme de formateurs produit un effort de diagnostic en amont de la formation en prenant appui sur l'expérience de P1 et P2 notamment. Grâce à cette étape préalable, il perçoit des problèmes possibles à résoudre en formation. Il recherche et conçoit des solutions en s'appuyant à la fois sur les contenus scientifiques d'EC1 et EC2, sur les pratiques professionnelles de P1 et P2 et sur les contenus didactiques présents chez tous les acteurs. Les acteurs des deux études de cas cherchent bien à créer des liens entre le registre épistémique et le registre

pragmatique tels que décrits par Pastré (2008) afin d'accéder à une activité constructive bâtie autour d'activités productives construites en formation. Il serait intéressant d'avoir un retour d'expérience des formés à partir des expérimentations mises en œuvre à l'issue de la formation.

Les logiques de la légitimité et de la complémentarité sont caractéristiques d'une situation de partenariat entre un chercheur et un formateur en ce qu'elles s'appuient sur les compétences professionnelles différentes des deux acteurs mises en commun à l'occasion de l'action de formation.

Le développement de l'identité au travail du modèle négocié est caractéristique de cette situation d'action au regard des deux études de cas.

Les acteurs sont amenés à faire évoluer des logiques propres dans le cadre du partenariat, et ce, pour répondre à la logique de rationalité procédurale. En effet, la logique de l'éthique va évoluer pour être en cohérence avec celle du partenaire et créer ainsi une éthique du collectif. La logique d'évolution professionnelle ne concerne plus seulement l'individu, mais aussi l'évolution du binôme. Enfin, la logique de professionnalisation cherche la montée en compétences du binôme en plus de l'individu au sein du collectif. On vise l'amélioration de l'activité de formation menée en partenariat au-delà du développement de compétences propres.

Les deux études de cas proposent une formation qui respecte le schéma d'une formation professionnalisante. Il n'a pas été possible pour ce travail de recherche de constater la professionnalisation du public formé. En revanche, la conception et la mise en œuvre de ces actions de formation ont été professionnalisantes pour les acteurs.

Le partenariat entre un chercheur et un formateur dans la conception et la mise en œuvre d'une action de formation développe des logiques d'action spécifiques chez les deux acteurs. L'acteur stratégique prend en compte ses compétences propres et réfléchit en tant qu'individu social bâti. Pour répondre à son objectif, il s'accommode des contraintes liées au contexte et régule son action en fonction du partenaire. L'analyse des logiques d'action des acteurs éclaire les choix de ceux-ci quant à la conception et à la mise en œuvre de l'action de formation. De même, la volonté de construire une action de formation professionnalisante articulant les apports de savoirs savants et les pratiques enseignantes génère des logiques d'action propres à cette visée. Les acteurs s'inscrivent dans une rationalité procédurale tant dans la conception et la mise en œuvre de la formation que dans le fonctionnement du partenariat. Le mécanisme de régulation majoritairement à l'œuvre dans les deux études de cas montre une adaptation d'un fonctionnement individuel à la situation du partenariat dans le but de répondre efficacement à un objectif commun. Ainsi, les logiques d'action semblent se combiner ou du moins se rejoindre pour former les logiques d'action du binôme. La rationalité procédurale amène les partenaires à entrer dans des logiques similaires pour travailler en parfaite collaboration.

Notes

- ¹ Enseignants des écoles primaires (maternelle et élémentaire)
- ² IGEN – IGAENR : Inspection générale de l'éducation nationale – Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
- ³ Institut National Supérieur de Professorat et de l'Éducation

Références

- Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (dir.), (2006). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*. Presses des Mines. <https://books.openedition.org/pressesmines/1181>
- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56. <https://doi.org/10.7202/1084611ar>
- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM : d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education sciences and society*, 117-141. <https://scispace.com/pdf/la-relation-dialectique-entre-pratique-et-theorie-dans-une-swf2ptml7o.pdf>
- Altet, M. (2012). Comment articuler formation et recherche : l'exemple des apports des recherches du Réseau OPEN sur les pratiques enseignantes à la formation des enseignants ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14, 37-45. <https://pdfs.semanticscholar.org/10b6/5aa4c7a01f67b4c543ce6075e853fde56e06.pdf>
- Altet, M. et Fabre, M. (1994). Logiques et problématiques d'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation. *Recherche et formation*, 17, 77-92. <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1232>
- Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G. et Livian, Y.-F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Éditions du Seuil.
- Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 8, 59-72. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2002.1010>
- Bautier, E., Gonnin-Bolo, A. et Zay, D. (1995). La problématique et les thèmes du colloque : compte-rendu du séminaire préparatoire. Dans D. Zay et A. Gonnin-Bolo (dir.), *Établissements et partenariats : stratégies pour des projets communs. Actes du colloque des 14, 15 et 16 janvier 1993* (p. 11-27). INRP.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Billaudot, B. (2000). Est-il rationnel pour un individu de suivre des règles ? La rationalité située. *Critique économique*, (1), 170-189. <https://revues.imist.ma/index.php/CE/article/view/2624/1905>
- Blanchouin, A., Grapin, N. et Prigent, E. (2023). *Quand une « problématique métier » entre enseignants et chercheurs-formateurs peut être partagée : interagir avec des élèves de cycle 2 en résolution de problèmes à des fins de régulation de nos activités professionnelles respectives*. Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques Professionnelles, Paris.
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Gallimard. (Ouvrage original publié en 1987 sous le titre *Les économies de la grandeur*)
- Bréchet, J.-P. et Schieb-Bienfait, N. (2011). Logique d'action et projet dans l'action collective : Réflexions théoriques comparées. *Finance Contrôle Stratégie*, 14(1), 101-129.
- Callon, M. (dir.), (1989). *La science et ses réseaux : genèse et circulation des faits scientifiques*. La Découverte.
- Capt, V., Da Ronch, M., Lebreton Reinhard, M., Marc, V. et Roy, P. (2025). *Les dispositifs de formation des enseignant-es : entre enjeux sociétaux et enjeux d'enseignement-apprentissage* [actes de colloque]. Colloque du Conseil Académique des Hautes Écoles Romandes, Lausanne.

- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses universitaires de France.
- Collectif Didactique Pour Enseigner. (2025). Comprendre et transformer les pratiques de recherche et d'éducation : la coopération entre professeurs, chercheurs et formateurs dans les ingénieries coopératives. *Didactiques & disciplines*, 3(6), 31-44. <https://doi.org/10.34874/PRSM.dd-vol3iss6.62145>
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Éditions du Seuil.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? Dans P. Dillenbourg (dir.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches* (p. 1-19). Elsevier.
- Divay, S. (2008). Parcours de formation professionnelle : quelles logiques ? *Éducation permanente*, 174, 157-165.
- Duguet, A. et Morlaix, S. (2021). Rôle de la formation des enseignants du second degré sur leurs pratiques pédagogiques. *Recherches en éducation*, 44, 131-148. <https://doi.org/10.4000/rec.3499>
- Dupont, N. (2013). Le partenariat en formation : formes, mécanismes et enjeux. Dans A. Vergnion (dir.), *Traité d'ingénierie de la formation : Problématique, orientations, méthodes* (p. 211-231). L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.bezia.2013.01.0211>
- Guyot, J.-L. et Vandewattyne, J. (2004). *Ébauche d'une sociologie des logiques d'action des créateurs d'entreprise : apports théoriques*. 7^e Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME, Montpellier.
- Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. (2017). *Évaluation de la politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré. Rapport de diagnostic* (Rapport n° 2017-035). Ministère de l'Éducation nationale.
- Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. (2018). *La formation continue des enseignants du second degré : de la formation continue au développement professionnel et personnel* (Rapport n° 2018-068). Ministère de l'Éducation nationale.
- Lalande, A., Martin-Rémy, M., Requillart, B. et Valbot, M. (1977). La coanimation interdisciplinaire en formation générale de base. *Langue française*, 36, 99-109. <https://doi.org/10.3406/lfr.1977.4846>
- Latour, B. (1989). *La science en action*. La Découverte.
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4(2). <https://doi.org/10.4000/pistes.3658>
- Livet, P. et Thévenot, L. (1994). Les catégories de l'action collective. Dans A. Orléan (dir.), *Analyse économique des conventions* (p. 139-167). PUF.
- Malo, A. (2000). Savoirs de formation et savoirs d'expérience : un processus de transformation. *Éducation et francophonie*, 28(2). <https://doi.org/10.7202/1080453ar>
- Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application*. L'Harmattan.
- Mien, É. (2018). Weber, la rationalité en valeur et en finalité. *Regards croisés sur l'économie*, 22(1), 46-49. <https://doi.org/10.3917/rce.022.0046>
- Olin, A. et Pörn, M. (2023). Teachers' professional transformation in teacher-researcher collaborative didactic development projects in Sweden and Finland. *Educational Action Research*, 31(4), 821-838. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.2004904>
- Pastré, P. (2008). La didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives. *Travail et apprentissages*, 1, 9-21. <https://doi.org/10.3917/ta.001.0009>
- Pereira, I. (2018). Les dimensions axiologiques du transfert des connaissances scientifiques dans la pratique professionnelle : un exemple en formation des enseignants. *Spirale*, 61(1), 151-161. <https://doi.org/10.3917/spir.061.0151>
- Perrenoud, M. et Sainsaulieu, I. (2018). Pour ne pas en finir avec l'identité au travail. Introduction au dossier « identité au travail, identités professionnelles ». *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.8750>
- Reynaud, J.-D. (1997). *Les règles du jeu : l'action collective et la régulation sociale* (3e éd.). Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1989)

- Rouiller, Y. (2019). *Définir et développer la collaboration/coopération* [communication]. HEPVS, 6^e séminaire du réseau PAPier, ENSAP Lille, Lille, France.
- Sainsaulieu, R. (1988). *L'identité au travail : les effets culturels de l'organisation* (3e éd.). Presses de Sciences Po.
<https://doi.org/10.3917/scpo.sains.1988.01> (Ouvrage original publié en 1977)
- Salais, R. (1989). L'analyse économique des conventions du travail. *Revue économique*, 40(2), 199-240.
<https://doi.org/10.3406/reco.1989.409139>
- Salais, R. et Storper, M. (1993). *Les mondes de production : enquête sur l'identité économique de la France*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Schieb-Bienfait, N., Charles-Pauvers, B. et Urbain, C. (2009). Émergence entrepreneuriale et innovation sociale dans l'économie sociale et solidaire : acteurs, projets et logiques d'action. *Innovations*, 30(2), 13-39.
<https://doi.org/10.3917/inno.030.0013>
- Thiébaud, M. (2017). Co-animer un groupe d'APP : quelles modalités de préparation et de mise en œuvre de la coanimation ? *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 11, 4-17.
- Thompson, H. R., Caudle, L. A., Harper, F. K., Quinn, M. F., Avin, M. K. et The CRRAFT Partnership. (2025). Partnerships as professional learning: early childhood teaching assistants' role development and navigation of challenges within a culturally responsive robotics program. *Education Sciences*, 15(4), 514.
<https://doi.org/10.3390/educsci15040514>
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, 36, 9-40.
<https://doi.org/10.3917/savo.036.0009>
- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation : au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 245-264). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.hofst.2009.01.0245>
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(2-3), 133-170.
- Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation* (9e éd.). ESF Sciences Humaines.
<https://doi.org/10.3917/esfsh.verme.2019.01>
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>
- Wittorski, R. (2009). Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité-compétence-professionnalisation/développement professionnel-identité. *Penser l'éducation*, 25, 143-155.
- Wittorski, R. (dir.), (2016). *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux*. Presses universitaires de Rouen et du Havre. <https://doi.org/10.4000/books.purh.1497>

Pour citer cet article

- Soncourt-Le Ny, H. et Magneron, N. (2026). Caractérisation des logiques d'action dans un partenariat chercheur/formateur : le cas d'une formation professionnalisante pour des enseignants du premier degré en France. *Formation et profession*, 34(1), 1-23. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2026.1041>