

---

# Rapport d'étude

---

Expérimentation  
d'un parcours de  
formation de  
« Passeur en  
éducation » dans  
l'académie de  
Normandie

---

Michèle Prieur & Réjane  
Monod-Ansaldi

---





## Remerciements

Ce rapport a été rédigé à partir de données recueillies auprès des formateurs et cadres de l'académie de Normandie qui ont suivi le parcours de formation expérimenté. Nous les remercions d'avoir contribué à cette étude en partageant l'ensemble de leurs écrits réflexifs, en répondant à plusieurs questionnaires et en participant à des temps de débriefing. Nous remercions également Cécile Pichard, étudiante de l'ENS de Lyon, en stage professionnel de pré-Master, pour les traitements de données effectuées et la réalisation du glossaire, Noura Orlof, étudiante au DE passeur en éducation et chargée de mission à la CARDIE de l'académie de Clermont-Ferrand pour avoir testé le questionnaire final, Sophie Roubin et Edwige Coureau de l'IFE pour leur relecture du texte.

## Table des matières

1.	Le contexte de l'expérimentation .....	6
2.	Le parcours de formation expérimenté .....	7
2.1	Le concept de passeur en éducation .....	7
2.2	L'organisation du parcours de la formation .....	7
2.3	Les stagiaires engagés dans le parcours de formation .....	9
2.4	L'évaluation des stagiaires .....	10
2.5	Des stagiaires co-expérimentateurs du parcours de formation .....	10
3.	Apports de la formation pour les stagiaires et pour l'académie de Normandie .....	12
3.1	Choix théoriques et méthodologiques .....	12
3.1.1	Appréhender l'appropriation des objets de la formation par les stagiaires .....	12
3.1.2	Chercher des indices d'appropriation et d'effets à l'échelle académique .....	13
3.2	Processus de modifications de l'activité des stagiaires.....	16
3.2.1	Modifications de l'activité des formateurs .....	16
3.2.2	Modifications de l'activité des cadres .....	18
3.2.3	Facteurs favorisants et obstacles à l'activité des passeurs.....	21
3.2.4	Ecosystème académique, développement professionnel des passeurs et questions de légitimité .....	26
3.3	Résonances de l'expérimentation à l'échelle de l'académie de Normandie .....	28
3.3.1	Echelle territoriale et niveaux scolaires concernés .....	28
3.3.2	Elargissement et approfondissement de l'activité de passeur.....	29
4.	Conception et mise à l'épreuve d'un référentiel de compétences de passeur.....	33
4.1	Contribution de l'expérimentation à l'élaboration du référentiel du DE passeur en éducation.....	33
4.2	Le référentiel de compétences à l'épreuve des missions des stagiaires.....	34
4.2.1	Les représentations professionnelles des stagiaires sur l'utilité des compétences de passeur .....	34
4.2.2	Un questionnaire pour inférer les représentations professionnelles.....	34
4.2.3	Modalités de traitement des réponses au questionnaire.....	36
4.2.4	Analyses des représentations des stagiaires sur l'utilité des compétences de passeur	42
4.3	Le référentiel de compétences du DE Passeur en éducation à l'épreuve de l'activité professionnelle.....	46
5.	Discussion.....	49
6.	Références.....	53

---

7. Annexes .....54

8. Glossaire des acronymes et sigles .....66



# 1. Le contexte de l'expérimentation

Le projet pédagogique normand 2019-2022<sup>1</sup> est inscrit dans le cadre national du schéma directeur de la formation continue des personnels de l'éducation nationale 2019-2022<sup>2</sup>. Il valorise les liens entre la recherche et les pratiques professionnelles ainsi que l'accompagnement de l'évolution professionnelle des acteurs.

L'académie vise ainsi à développer une nouvelle culture professionnelle académique :

- en impulsant et structurant une offre de formations inter-catégorielles orientées « développement professionnel en appui sur la recherche » ;
- en développant sur le territoire des recherches partenariales qui s'inscrivent dans une logique de bénéfices partagés entre acteurs éducatifs et acteurs de la recherche ;
- en accompagnant des acteurs en position de relais locaux des activités, avec ou en appui sur la recherche, auprès de collectifs inter-catégoriels dans des établissements ou territoires.

En 2020, le nouveau projet de l'Institut français de l'éducation de l'École normale supérieure de Lyon (IFÉ) positionne l'institut comme une *structure d'interface* articulant la recherche et la formation à des fins d'accompagnement du système éducatif. Cette orientation a conduit l'IFÉ à s'engager dans la mise en place d'un Diplôme d'établissement (DE) de *Passeur en éducation* habilité par l'ENS de Lyon. La mise en place de ce diplôme, sous la responsabilité pédagogique de Laurent Courbon<sup>3</sup>, s'appuie sur les expertises développées par l'IFÉ depuis sa création en 2011, et sur celles héritées de l'INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique).

Ainsi en novembre 2020, dans une logique de complémentarité et de bénéfices partagés, l'académie de Normandie a signé une convention pour deux années avec l'IFÉ afin d'expérimenter un parcours de formation inter-métier et inter-degré de *Passeur en éducation*. Cette expérimentation, conduite sous la responsabilité de Michèle Prieur<sup>4</sup>, visait à contribuer au programme de développement de l'académie en professionnalisant et diplômant les acteurs académiques engagés tout en participant à la mise en place du DE de l'ENS de Lyon.

Après avoir présenté le parcours de formation et son contexte de mise en place, ce rapport analyse les apports pour les stagiaires et pour l'académie. Il présente également le référentiel de compétences du DE *Passeur en éducation* construit en appui sur l'expérimentation de la formation et étudie sa réception auprès des formés. Le texte présente un certain nombre de sigles et acronymes qui sont détaillés dans un glossaire auquel le lecteur peut se reporter dans la partie 8.

Ce rapport s'adresse aux acteurs de l'académie de Normandie (la rectrice, les cadres de l'académie et les personnes engagées dans la formation), à l'IFÉ et l'ENS de Lyon (direction, formateurs du DE, direction des études de l'ENS, partenaires locaux, nationaux et internationaux de l'IFÉ), et au-delà à toutes les institutions questionnant les liens entre la recherche, la formation et l'éducation.

<sup>1</sup> [https://yvetot-circ.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/projet\\_pedagogique\\_normand\\_2019-2022\\_v3\\_stc\\_red.pdf](https://yvetot-circ.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/projet_pedagogique_normand_2019-2022_v3_stc_red.pdf) consulté le 10 juin 2022

<sup>2</sup> <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo35/MENH1927275C.htm> consulté le 10 juin 2022

<sup>3</sup> Chargé d'étude à l'IFE, responsable du pôle formation de l'IFE

<sup>4</sup> Chargée d'étude à l'IFé, responsable du pôle Interface & incubation et responsable scientifique du réseau des Lieux d'éducation associés (LéA – IFE)

## 2. Le parcours de formation expérimenté

### 2.1 Le concept de passeur en éducation

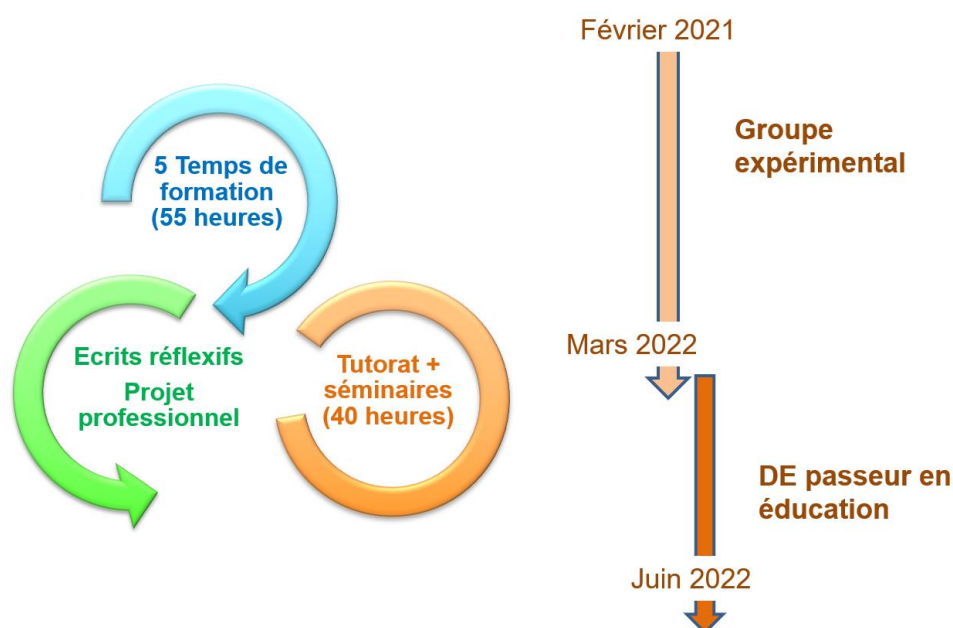
Des acteurs facilitateurs de la circulation des savoirs, entre les chercheurs et les professionnels des milieux de pratiques, sont identifiés au début des années 2000 dans le domaine de la promotion de la santé pour appuyer les actions des professionnels sur des données probantes (Munerol et al., 2013). Ces acteurs sont identifiés sous différents vocables tels que broker ou knowledge broker - traduit en Français par courtier du savoir, courtier de connaissances ou encore passeur. Ils jouent des rôles de médiation entre les acteurs du monde de la recherche et ceux de la pratique en aidant la dissémination de connaissances utiles et utilisables par les professionnels, en développant l'outillage de pratiques étayées par des connaissances scientifiques, enfin en soutenant la création de liens et en facilitant les interactions entre les acteurs de la recherche et les praticiens (*ibidem*). De tels acteurs sont ensuite identifiés dans le monde de l'éducation (Cooper, 2012 ; Bush, 2017), leur champ d'action dépasse progressivement le champ des recherches fondées sur les preuves pour investir celui des recherches collaboratives avec des visées de bénéfices partagés pour chacune des communautés.

Ce rôle de passeur a été observé dans différents dispositifs de l'IFÉ dans les trois domaines suivants : pour problématiser et construire des dossiers de veille scientifique (Gaussel et al., 2014) ; pour construire des formations ancrées dans le réel et adossées à la recherche (Picard, Mamede, Netter, 2018) ; et pour accompagner des recherches partenariales (Monod-Ansaldi et al., 2017) et des recherches collaboratives (Promonet & Prieur, 2021). De tel passeurs facilitent des liens entre le monde de la recherche et celui de l'éducation en prenant en compte les contextes, les savoirs, les savoir-faire et les outils de chacun. C'est ce passeur, tel que mis en œuvre dans les activités de l'IFÉ, qui a fondé les rôles et compétences de passeur travaillés dans le parcours de formation expérimenté.

### 2.2 L'organisation du parcours de la formation

Le parcours de formation a articulé des temps de formation (55 heures) avec des séminaires méthodologiques et du tutorat (40 heures) pour un total de 95 heures. Il s'est déroulé sur 18 mois entre février 2021 et juin 2022, en articulation avec le parcours du DE Passeur en éducation ouvert en septembre 2021. En effet, les stagiaires de Normandie ont débuté leur parcours au premier semestre 2021. Ils ont été inscrits au DE au deuxième semestre 2021 avec une dispense d'assiduité pour les temps de formations qu'ils avaient déjà suivies entre février et juin 2021. De septembre 2021 à mars 2022, du fait de leur dispense d'assiduité, ils ont bénéficié d'un parcours aménagé avant de rejoindre les autres étudiants du DE dans un parcours commun (Figure 1).

Dans le présent rapport, les personnes ayant suivi le parcours de formation dans le cadre de l'expérimentation de l'académie de Normandie sont appelées *stagiaires* alors que ceux ayant suivi le parcours du DE sont appelé *étudiants*. Nous utilisons le masculin pour les désigner comme marque de généralité et par respect de l'anonymat.



**Figure 1 : Organisation du parcours de formation des stagiaires de Normandie**

Les temps de formation ont pris appui sur les formations de formateurs préexistantes de l'IFÉ. Le Tableau 1 présente les cinq temps de formation du parcours expérimenté dans l'académie de Normandie. Prévus en présentiel, ils ont été organisés en distanciel au premier semestre 2021 pour s'adapter au contexte de la crise sanitaire.

Date	Modalités	Intitulé	Type de formation
3, 4 et 5 février 2021	Distanciel	Temps de formation 1 : "Construire et animer des travaux collaboratifs entre acteurs de l'éducation et de la recherche : bénéfices partagés, courtage cognitif"	Formation IFÉ_ <a href="http://formation-IFÉ.ens-lyon.fr/training/3/45">http://formation-IFÉ.ens-lyon.fr/training/3/45</a>
6 et 7 avril 2021	Distanciel	Temps de formation 2 : "Le travail collectif en inter-métier : un levier pour le développement professionnel"	Formation IFÉ <a href="http://formation-IFÉ.ens-lyon.fr/training/13/39">http://formation-IFÉ.ens-lyon.fr/training/13/39</a>
11 mai 2021	Distanciel	Temps de formation 3 : "Lire et mobiliser les recherches pour exercer des fonctions de "passeur" en éducation"	Adaptation de la formation IFÉ <a href="http://formation-IFÉ.ens-lyon.fr/training/5/43">http://formation-IFÉ.ens-lyon.fr/training/5/43</a>
27-28 sept 2021	Présentiel Lyon	Temps de formation 4 : "Ramener le réel en formation"	Adaptation de la formation IFÉ <a href="http://formation-IFÉ.ens-lyon.fr/training/14/37">http://formation-IFÉ.ens-lyon.fr/training/14/37</a>
29 sept 21	Présentiel Lyon	Temps de formation 5 : "Permettre et accompagner l'élaboration de ressources pour l'enseignement et la formation à partir des apports de la recherche"	Nouvelle formation

**Tableau 1 : Présentation des cinq temps de formation du parcours expérimental.**



Les stagiaires ont en outre suivi 9 heures de séminaire méthodologique les 19 et 20 octobre 2021 en présentiel, en Normandie, pour problématiser une situation de passeur et pour identifier des outils permettant de l'explorer et de l'analyser. Les deux autres séminaires méthodologiques, *Retour sur l'expérimentation et analyse critique* et *Préparer l'écrit final et la soutenance*, ont été suivis avec les autres étudiants du DE en distanciel le 7 mars et le 9 mai 2022.

Les stagiaires ont enfin bénéficié d'un tutorat individualisé durant tout le parcours de formation (retours écrits sur les écrits réflexifs de la première année, temps de rencontre en distanciel la deuxième année).

## 2.3 Les stagiaires engagés dans le parcours de formation

Les stagiaires ont été recrutés de façon à pouvoir constituer un « pool de passeurs » inter-degré et inter-métier, susceptible de déployer et d'accompagner le développement d'une expertise en matière de recherche dans les territoires de l'académie. A cette fin, le parcours de formation a été proposé de façon ciblée via les IA-DASEN à des acteurs correspondant aux finalités du projet et volontaires pour s'engager sur les deux années de l'expérimentation. L'Annexe 1 présente le texte communiqué aux personnes ciblées.

Sur les 26 candidatures reçues, 12 ont été sélectionnées par le rectorat en concertation avec l'IFÉ pour permettre une représentativité du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>nd</sup> degrés et des différents métiers, ainsi qu'un maillage du territoire. Deux candidats ont été obligés d'interrompre leur formation à la fin de la première année, l'un d'entre eux pour une mission à la DGESCO, l'autre pour un congé de disponibilité pour raison familiale.

Parmi les dix personnes retenues et ayant suivi l'intégralité du parcours de formation, on compte :

- six personnes de Rouen, quatre de Caen ;
- six personnes du 2<sup>nd</sup> degré, quatre du 1<sup>er</sup> degré ;
- trois formateurs, deux enseignants-formateurs, trois inspecteurs, deux personnels de direction.

Par ailleurs, la moitié d'entre eux a eu un parcours professionnel dans les deux degrés d'enseignement, a des missions complémentaires à l'échelle académique ou à l'INSPÉ, et est engagée dans des projets à l'échelle d'un établissement, d'une circonscription ou de l'académie. Autrement dit, les personnes ayant suivi le parcours de formation sont des professionnels experts des métiers de l'enseignement, de la formation et/ou de l'encadrement (Annexe 2).

Les analyses conduites dans ce rapport regroupent les différents métiers et fonctions des stagiaires en fonction des statuts de cadre, de formateur et d'enseignant, tel que présenté dans le Tableau 2.

Statut	Métiers/fonctions
<b>Enseignant</b>	Enseignant de mathématiques, enseignant de français
<b>Formateur</b>	Conseiller pédagogique 1 <sup>er</sup> degré, Enseignant-formateur académique, chargée de mission éducation prioritaire
<b>Cadre</b>	Proviseur, principal adjoint, IEN de circonscription, IEN du 2 <sup>nd</sup> degré, IA-IPR

**Tableau 2 : statuts correspondant au métiers ou fonctions des stagiaires**

## 2.4 L'évaluation des stagiaires

Les compétences de passeur développées par les stagiaires ont été évaluées à partir de leurs productions réflexives. Ces productions visaient à engager les stagiaires dans la construction de liens entre les apports du parcours de formation et leur contexte professionnel pour progressivement les orienter vers une transformation de leurs pratiques. Ces évaluations sont présentées dans le Tableau 3. Les titres et résumés des mémoires rédigés peuvent être consultés dans l'Annexe 3.

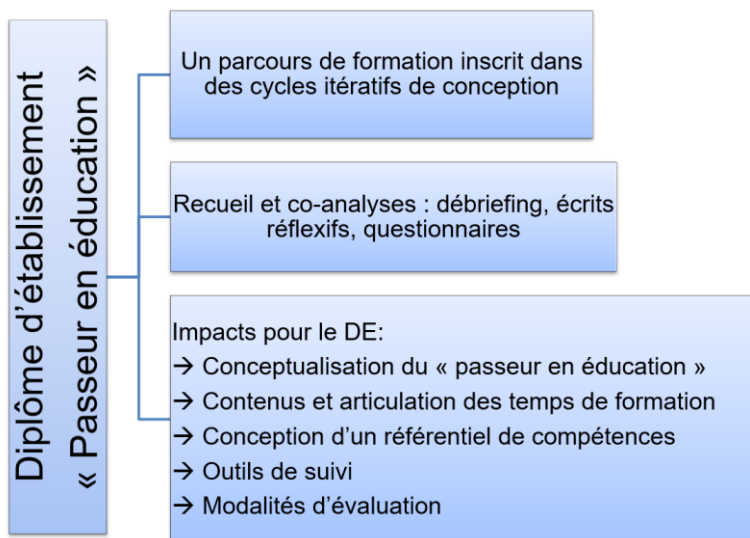
Supports aux productions réflexives	Type d'évaluation	Attendus	Forme
<b>Formation 1, Formation 2, Formation 3</b>	Formative	Relier les apports de la formation et le contexte professionnel : ce qui résonne, ce qui fait écho	Une production par formation à partir du support de son choix (texte, schéma, tableau, ...)
<b>Formation 1 à Formation 5</b>	Diplômante	Mobiliser des apports choisis issus de l'ensemble des temps de formation pour éclairer une situation professionnelle de passeur	Une synthèse réflexive de 3000 signes Validation : répondre à un ensemble de critères
<b>Formation 1 à Formation 5 + séminaires + tutorat</b>	Diplômante	Problématiser et expérimenter une situation professionnelle de passeur en lien avec le contexte professionnel et le référentiel du DE Passeur en éducation	Mémoire noté sur 20 Validation : note supérieure ou égale à 10

**Tableau 3 : Caractérisation des évaluations**

## 2.5 Des stagiaires co-expérimentateurs du parcours de formation

La mise en place du parcours de formation du DE Passeur en éducation s'appuie sur un principe de conception continuée dans l'usage (Rabardel, 1995). Un tel principe conduit à engager l'ingénierie de formation dans des boucles itérative de conception, mise à l'épreuve par les formateurs et les formés, et adaptation dans une visée d'amélioration. Ainsi, le parcours de formation expérimenté dans l'académie de Normandie, qui lui-même prend appui sur des formations de l'IFÉ déjà éprouvées, contribue directement au développement du DE Passeur en éducation.

Ce principe a eu pour conséquence d'inscrire les stagiaires dans une posture d'expérimentateur de leur parcours de formation. Cette modalité a été contractualisée avec eux en amont de leur engagement. Ils ont adhéré à cette expérimentation en contribuant activement et avec intérêt à l'amélioration de la formation. La Figure 2 présente des dimensions du parcours de formation du DE qui ont été impactées par les analyses effectuées conjointement.



**Figure 2 : Implications des stagiaires dans l'expérimentation et impacts sur le DE**

### 3. Apports de la formation pour les stagiaires et pour l'académie de Normandie

Comment la participation à l'expérimentation du DE Passeur en éducation modifie-t-elle l'activité des stagiaires impliqués ? Comment les objets du parcours de formation expérimenté sont-ils appropriés ? Quels impacts et quelles conséquences de cette expérimentation à l'échelle de l'académie ?

Cette partie présente les bases théoriques et méthodologiques utilisées pour analyser les modifications de l'activité des stagiaires, et la façon dont l'expérimentation du parcours de formation a pu résonner au sein de l'académie elle-même. Elle décrit ensuite les résultats de ces analyses. Les termes « modifications » et « résonner » ont été choisis car les données disponibles ne permettent pas d'évaluer précisément les transformations des stagiaires et les impacts ou conséquences à l'échelle académique. Il s'agit plutôt de comprendre le processus de transformation dans lequel sont engagés les stagiaires et de voir comment il peut catalyser des transformations à l'échelle académique, et en retour, d'envisager comment des choix organisationnels et stratégiques peuvent favoriser les transformations des acteurs et du système lui-même.

#### 3.1 Choix théoriques et méthodologiques

Répondre à ces questions implique de définir au préalable l'*appropriation* et de construire une méthodologie pour l'aborder.

##### 3.1.1 Appréhender l'appropriation des objets de la formation par les stagiaires

D'après Lefeuvre et Brossais (2018), l'appropriation signifie à la fois :

- « adaptation » qui fait référence au fait de « rendre propre à une destination précise », « adapter quelque chose à un usage déterminé »,
- et « attribution » qui évoque le fait de s'attribuer quelque chose, d'en faire sa propriété, dans le sens de « faire sien », de reconnaître comme sien, d'adopter.

Pour ces auteurs, l'appropriation ne concerne pas seulement l'idée qu'on se fait de l'objet, mais ses usages qui « sont variés et relèvent d'influences diverses liées à l'expérience du sujet, et à son environnement social, culturel et institutionnel. Les acteurs, en utilisant les objets prescrits, les transforment et construisent de nouvelles règles et normes adaptées à leur contexte d'usage, et à leur connaissances, savoir-faire, intérêts et motifs ».

Pour appréhender l'appropriation, il s'agit donc de se méfier du dualisme sujet-objet, de la séparation entre un intérieur (le sujet) et un extérieur (l'environnement) en considérant que le sujet et l'environnement forment un couple interactif : « Les individus ne se contentent pas d'internaliser des connaissances socialement établies : ils s'engagent dans un processus constructif dénommé appropriation dans lequel la source de la connaissance et l'apprenant sont réciproquement transformés grâce à leur engagement dans la pratique. » (Poizat, 2014). Cela implique de considérer le temps comme un élément inhérent aux événements, non séparé en passé, présent, futur. Le développement est ainsi vu comme un processus dynamique de transformation continue, associé aux activités des sujets, dans lequel les phénomènes collectifs, l'histoire des communautés, collectivités et groupes sociaux d'appartenance jouent un rôle important.

Ainsi, pour investiguer les questions d'appropriation en formation, Lefeuvre et Brossais (2018) conseillent de *prendre en compte les approches institutionnelle et socio-organisationnelle* (processus de production des règles, intérêts stratégiques des acteurs, compromis tacites ou explicites, procédés d'intéressement, d'enrôlement, réseaux, coordination et coopération entre acteurs, statuts, aspects politiques...) ainsi que les

*processus d'apprentissage et de développement* tels que l'instrumentation et l'instrumentalisation définies par Rabardel (1995).

Dans le cas qui nous occupe, appréhender l'appropriation des objets du DE Passeur en éducation par les stagiaires consiste donc à documenter des modifications, témoins d'un processus dynamique de transformation, en :

- précisant les objets de la formation qui sont considérés, mentionnés, reconnus utiles et /ou utilisés par les stagiaires ;
- investiguant les champs d'activité, les situations professionnelles dans lesquels ces objets sont mobilisés ;
- identifiant les acteurs, les collectifs, les réseaux qui interagissent avec les stagiaires à propos de ces objets et dans ces activités ;
- restituant la dimension institutionnelle de ces situations et activités : le prescrit (missions, fonctions), les règles, les fonctionnements, les ressources ;
- en identifiant des éléments favorisant, des obstacles et des contraintes à la construction progressive de l'identité et de la légitimité du passeur en éducation.

### 3.1.2 Chercher des indices d'appropriation et d'effets à l'échelle académique

Dans le cadre et le temps impartis pour ce rapport, il n'était pas possible de documenter l'activité des stagiaires sur des périodes longues par des observations récurrentes ou des entretiens longs ou réguliers. Pour éviter d'alourdir leur charge de travail, nous avons choisi de travailler prioritairement à partir des productions qu'ils ont réalisées dans le cadre du DE : des réponses à un questionnaire initial de présentation (janvier 2021) et les écrits produits pour valider le DE (Tableau 3), soit la synthèse réflexive (octobre 2021) et le mémoire (juin 2022). Les données issues de ces productions ont été complétées par un questionnaire final adressé aux stagiaires en mars 2022. Nous présentons ci-après ces corpus et leurs apports pour notre étude.

Deux réponses aux questions du **questionnaire initial** ont été utilisées (Tableau 4). La question « Présentation » a permis de déterminer les fonctions de chaque stagiaire. La question « Passeur dans votre profession » a contribué à caractériser des situations professionnelles reconnues comme donnant lieu à des actions de passeur pour les stagiaires.

<b>Présentation</b>	Présentez-vous en quelques lignes : votre fonction, vos missions, votre ancienneté dans votre fonction, vos missions, vos projets en cours ou prévus, et tout autre élément que vous souhaitez partager
<b>Passeur dans votre profession</b>	Décrivez en quelques lignes une situation professionnelle où vous vous êtes senti.e "passeur".

**Tableau 4 : Questions du questionnaire initial dont les réponses ont été utilisées pour les analyses présentées dans la partie 3 de ce rapport**

Le **mémoire** avait pour objectif de problématiser et d'expérimenter une situation professionnelle de passeur, en lien avec le contexte professionnel et le référentiel de compétences du DE. Nous avons retenu pour nos analyses les résumés, introductions et conclusions de ces mémoires dans leurs versions définitives pour 9 stagiaires, et dans une version provisoire pour le stagiaire prévoyant de soutenir en septembre 2022. Le mémoire a été précédé de la **synthèse réflexive** qui visait à mobiliser des apports de l'ensemble des temps de formation pour éclairer une situation professionnelle à investiguer dans le mémoire.

Ces deux écrits réflexifs étant centrés sur une situation professionnelle particulière choisie par chacun des stagiaires, nous avons complété le recueil de données par un **questionnaire final**

en ligne avec des questions ouvertes permettant aux stagiaires de partager des situations professionnelles non abordées dans les écrits précédents. Le questionnaire a été testé par un étudiant du DE Passeur en éducation issu d'une autre académie. Suite à un entretien avec lui et à l'analyse de ses réponses, les questions ont été adaptées pour une meilleure compréhension par les répondants. Les stagiaires de l'expérimentation ont renseigné en ligne le questionnaire final amendé entre le 31 mars et le 2 mai 2022. Les questionnaires sont consultables en ligne :

- Questionnaire cadre : <https://forms.gle/E2n4urACAAtbFHk8q9>
- Questionnaire formateur : <https://forms.gle/fhLvCoKpusE32zhZ7>
- Questionnaire enseignant : <https://forms.gle/ym59sNtpqQQvjLTL7>

Titre des parties du questionnaire	Questions	Modalités de réponse
<b>2. Changements dans votre activité</b>	2.a. Y a-t-il des changements en cours dans vos activités professionnelles en lien avec la formation de passeur ? Si oui, décrivez-les. (Cette question concerne les activités que vous n'abordez pas dans votre mémoire)	Champ libre
	2.b. Dans le futur, souhaitez-vous modifier vos activités en lien avec la formation de passeur ? Si oui, décrivez les changements que vous envisagez. (Cette question concerne les changements que vous n'abordez pas dans votre mémoire)	Champ libre
<b>3. Aides et obstacles aux changements d'activité réalisés ou envisagés</b>	3.a. Avez-vous rencontré ou anticipez-vous des facteurs facilitant les changements en cours et les changements que vous envisagez ? Si oui, lesquels ? Décrivez-les. (Cette question concerne les facteurs facilitant que vous n'abordez pas dans votre mémoire)	Champ libre
	3.b. Avez-vous rencontré ou anticipez-vous des freins ou des obstacles aux changements en cours et aux changements que vous envisagez ? Si oui, lesquels ? Décrivez-les. (Cette question concerne les freins que vous n'abordez pas dans votre mémoire)	Champ libre
<b>4. Impacts des changements de votre activité pour vos collectifs de travail et les publics concernés</b>	4.a. Quels impacts positifs attendez-vous de ces changements ? Précisez les impacts et acteurs concernés. (Cette question concerne les impacts que vous n'abordez pas dans votre mémoire)	Champ libre
	4.b. Quelles répercussions négatives craignez-vous ? Précisez les répercussions et les acteurs concernés. (Cette question concerne les répercussions que vous n'abordez pas dans votre mémoire)	Champ libre
<b>5. éléments complémentaires</b>	Si vous souhaitez ajouter des éléments complémentaires, ou des remarques concernant le concept de passeur, la formation, ce questionnaire, le rapport sur l'expérimentation ou l'expérimentation elle-même, vous pouvez le faire ici.	Champ libre

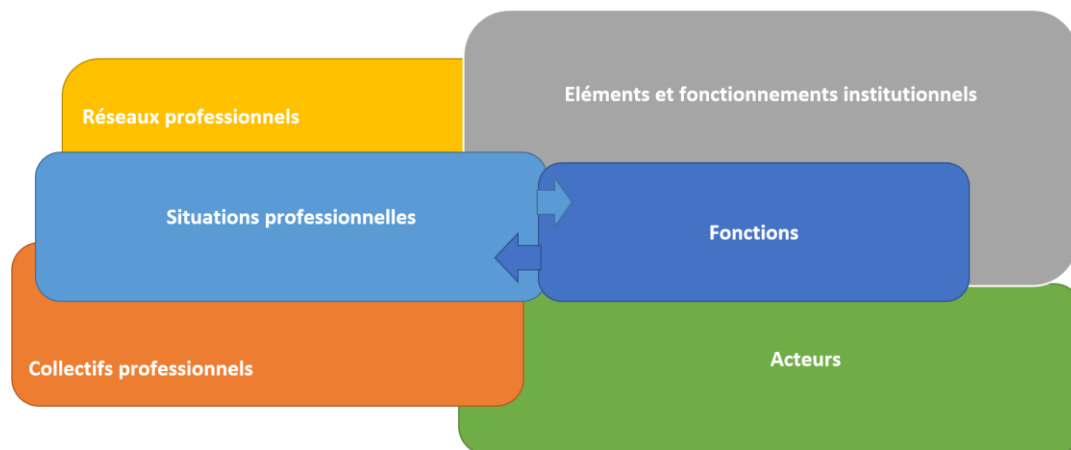
**Tableau 5 : Questions du questionnaire final portant sur les activités de passeur non abordées dans le mémoire**

Les réponses aux questionnaires et les écrits réflexifs ont été regroupés dans un document unique pour chaque stagiaire. L'analyse menée a consisté à repérer les éléments suivants :

- les fonctions et missions des stagiaires ;

- les situations professionnelles investies en tant que passeur et les activités conduites ou envisagées ;
- l'échelle territoriale, les éléments institutionnels, les niveaux scolaires, les acteurs, les collectifs et les réseaux concernés ;
- les actions et les postures pouvant soutenir leurs objectifs de passeur ;
- les éléments favorisant, les obstacles et les contraintes rapportés ;
- les mentions à la légitimité des stagiaires.

Considérant le sujet et son environnement comme un couple interactif orienté par son prescrit, nous avons abordé les modifications de son activité de passeur en rassemblant sur un même schéma les éléments suivants : les fonctions du stagiaire ; les situations professionnelles qu'il déclare avoir investies en tant que passeur ; les acteurs, collectifs et réseaux professionnels concernés par ses actions ; les éléments et fonctionnements institutionnels interagissant avec son activité dans ces situations. En effet, au cours de son activité, le stagiaire provoque des changements dans ses relations aux autres acteurs, dans l'organisation du travail, dans les usages des outils déjà partagés par ces acteurs parfois structurés en collectifs ou réseaux. Il reçoit de l'ensemble des acteurs et du système des retours qui l'amènent à adapter son activité et son appropriation des contenus de la formation. La structure du schéma de la Figure 3 permet ainsi de représenter l'activité de passeur du stagiaire dans son écosystème professionnel, en cours de construction d'usages des concepts et outils de la formation.



**Figure 3 : Eléments structurants de l'activité de passeur d'un stagiaire dans son écosystème professionnel**

De tels schémas d'ensemble ont également été réalisés par statut pour les formateurs et les cadres en regroupant l'ensemble des indices identifiés pour les stagiaires d'un même statut. Pour chaque statut, ces schémas sont complétés par un tableau qui rassemble des citations décrivant des actions et des postures directement en lien avec des contenus de la formation. Nous faisons l'hypothèse qu'elles mettent en évidence une conscientisation par les stagiaires des actions et postures favorables à une activité de passeur. Ces analyses sont proposées dans les parties 3.2.1 et 3.2.2.

Les analyses suivantes sont conduites de façon globale à partir des écrits de tous les stagiaires. Une catégorisation des éléments favorisant et des obstacles à l'activité des passeurs est présentée dans la partie 3.2.3. Une analyse des indices faisant apparaître des questions de légitimité des stagiaires selon les deux dimensions suivantes : une légitimité apportée par la position dans l'environnement, et une autre reposant sur le développement professionnel. Cette dernière analyse relative aux transformations des stagiaires ayant suivi la formation du DE est présentée dans la partie 3.2.4.

Pour finir, les résonances de l'expérimentation à l'échelle de l'académie sont évaluées en considérant les niveaux scolaires et les échelles territoriales impactés. Pour cela, les modifications d'activité prévues par les stagiaires suite au DE ont été regroupées par statut et analysées en termes d'approfondissement et d'élargissement des actions de passeurs.

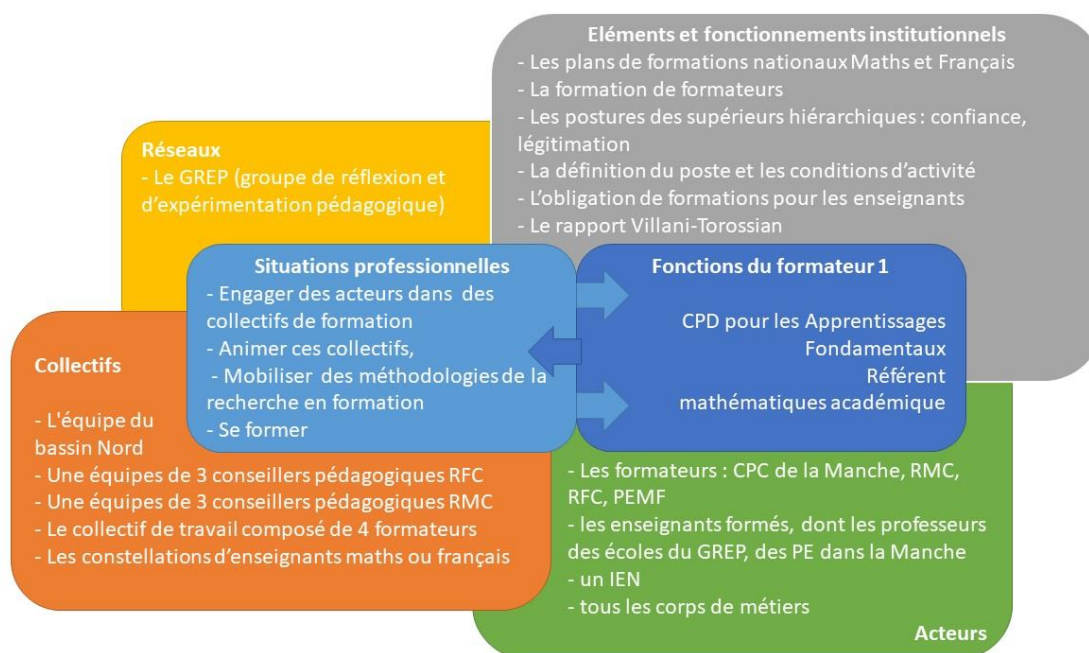
Enfin, une synthèse des points forts et des fragilités repérées a permis d'élaborer quelques pistes de travail pour la poursuite du développement des activités de passeurs en éducation au sein de l'académie. Ces analyses sont présentées dans la partie 3.3.

## 3.2 Processus de modifications de l'activité des stagiaires

Les résultats des analyses menées sont présentés pour les cinq formateurs, puis pour les cinq cadres. Nous rapportons ensuite les éléments favorisant et les obstacles aux actions de passeurs que nous avons identifiés, et leurs liens avec des questions de légitimité.

### 3.2.1 Modifications de l'activité des formateurs

Un exemple de schéma d'un stagiaire formateur développant des activités de passeur dans son écosystème professionnel est donné par la Figure 4. On peut voir que ce formateur réalise des actions de passeur dans l'animation des différents collectifs dont il est responsable, et dans la mobilisation de résultats de recherche en formation. Ses actions concernent des enseignants et des formateurs à différentes échelles territoriales (bassin, département). Les plans de formation nationaux à mettre en œuvre, le rapport Villani-Torrossian, la confiance et la légitimation apportées par ses supérieurs hiérarchiques, la définition explicite de ses missions, l'organisation existante de la formation dans l'académie et le réseau du GREP cadrent, nourrissent et soutiennent son activité. Les schémas correspondant aux autres formateurs sont disponibles en Annexe 4.



**Figure 4 : Schéma de l'activité de passeur du stagiaire formateur 1 dans son écosystème professionnel**

Les situations professionnelles investies en tant que passeurs par les 5 stagiaires formateurs sont présentées sur la Figure 5 en lien avec leurs fonctions et leurs missions. On peut constater que l'appropriation des contenus de formation irrigue l'ensemble de leurs activités



de formateur, ainsi que les activités d'enseignant pour ceux dont le statut est double. Ce résultat est conforté par l'examen des actions et des postures que les formateurs considèrent comme favorisant leur activité de passeur que ce soit dans des situation de formation ou d'animation de collectifs (Tableau 6). Ces actions et ces postures sont directement décrits en lien avec des contenus de la formation, ces derniers sont donc identifiés comme des outils appropriés pour soutenir leur activité de passeur.

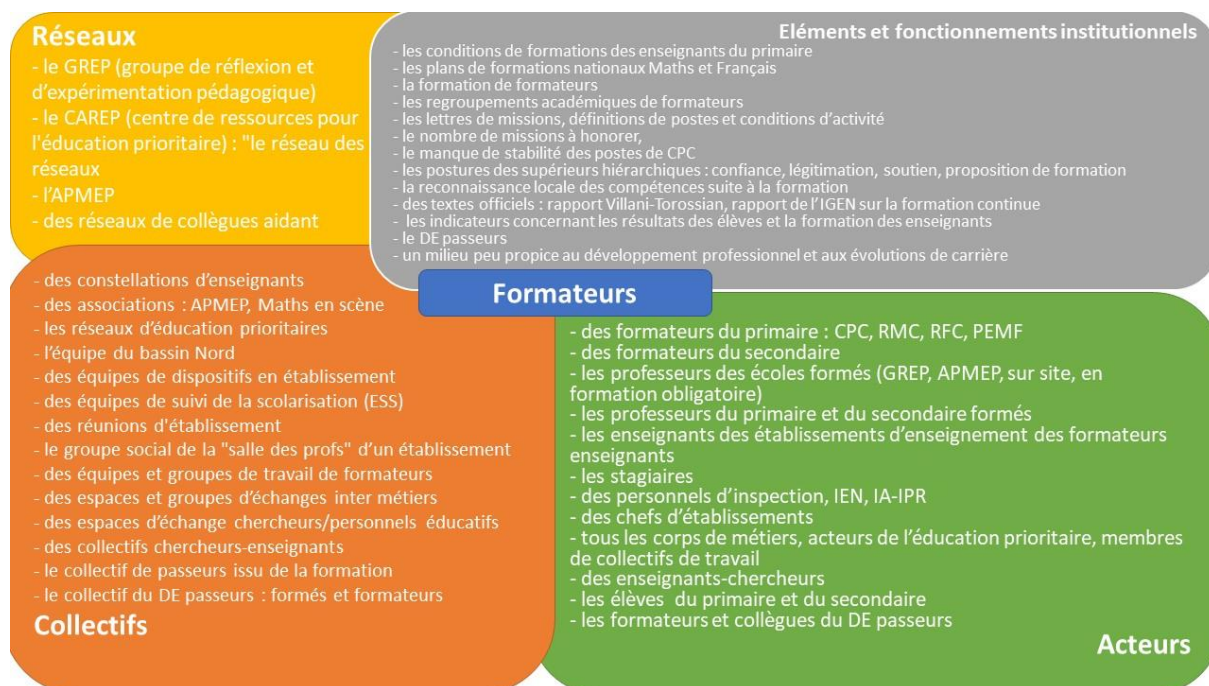


**Figure 5 : Situations professionnelles investies en tant que passeur par les formateurs, en lien avec leurs fonctions et leurs missions**

Objectifs visés	Actions favorisantes repérées par les stagiaires formateurs
<b>Formation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Mieux analyser les préoccupations de chacun des formés pour mieux réussir à répondre à leurs attentes. »</li> <li>- « Travailler avec des éléments de l'activité réelle des stagiaires. »</li> </ul>
<b>Animation de collectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Un des facteurs facilitants fut la mise en place de conditions propices instaurées et maintenues tout au long de la réunion. »</li> <li>- « Ce sont alors ces discussions, ces malentendus, parfois ces discordes entre les enseignants qui permettent au groupe et à chacun d'avancer. »</li> <li>- « Il est important de libérer la parole et d'échanger avec tous les protagonistes pour que chacun se sente légitime et participe à la formation. »</li> <li>- « Les temps d'échanges entre pairs sont également favorables à ces négociations. »</li> <li>- « La collaboration entre les acteurs est essentielle. »</li> </ul>

**Tableau 6 : Extraits des écrits réflexifs des stagiaires formateurs présentant des actions ou des postures qu'ils considèrent comme favorisant leur activité de passeur.**

Le schéma de l'écosystème en interaction avec les stagiaires formateurs (Figure 6) montre que leur activité de passeur se développent au contact d'un nombre important d'acteurs du système éducatif ayant des statuts différents : autres formateurs, enseignants, cadres, élèves et leur famille... De nombreux collectifs sont concernés, mais assez peu de réseaux semblent impliqués. Certains fonctionnements institutionnels, tels que la posture des supérieurs hiérarchiques, les ressources des rapports de l'inspection générale ou les moyens et l'organisation des plans mathématiques et français apparaissent comme porteurs. D'autres éléments institutionnels sont plus limitants, comme le manque de stabilité des postes, le nombre de missions à honorer ou les potentialités du milieu d'exercice en termes de développement professionnel.



**Figure 6 : Ecosystème professionnel des stagiaires formateurs développant leurs activités de passeurs dans l'académie**

### 3.2.2 Modifications de l'activité des cadres

Comme pour les formateurs nous introduisons cette partie par l'exemple d'un schéma décrivant les activités de passeur d'un stagiaire cadre dans son écosystème professionnel (Figure 7).

Ce stagiaire cadre, inspecteur du second degré, a une activité de passeur dans une diversité de situations professionnelles : accompagnement, formation et évaluation des enseignants, animation de collectifs de formateurs et d'enseignants, production de ressources, mise en place des réformes, auto-formation. Ces activités concernent une diversité d'acteurs à l'échelle de l'académie (enseignants, formateurs, chefs d'établissement, cadres du rectorat, collègues inspecteurs), pour certains inscrits dans des collectifs de travail. Si le manque de ressources et de temps réflexifs constitue un obstacle à son activité de passeur, la formation du DE vient en appui. Les réformes de la voie professionnelles sont mentionnées comme un terreau fertile à cette activité bien que les éléments structurels des établissements et les ressources à disposition soient ressentis comme des freins. Les schémas des autres stagiaires cadres sont disponibles en Annexe 5.



**Figure 7 : Schéma de l'activité de passeur du stagiaire cadre 3 dans son écosystème professionnel**

La synthèse des situations professionnelles investies en tant que passeurs par les 5 stagiaires cadres, en lien avec leurs fonctions et leurs missions est présentée Figure 8. On peut voir que les situations professionnelles concernées sont vastes et impliquent les différentes dimensions des missions des cadres : déploiement des politiques éducatives prescrites, gestion des ressources humaines, pilotage et animation pédagogique d'un territoire ou d'un établissement, formation des personnels... La mobilisation des données de la recherche et la stimulation de travaux collectifs semblent être particulièrement investies par les stagiaires cadres.



**Figure 8 : Situations professionnelles investies en tant que passeurs par les cadres, en lien avec leurs fonctions et leurs missions**

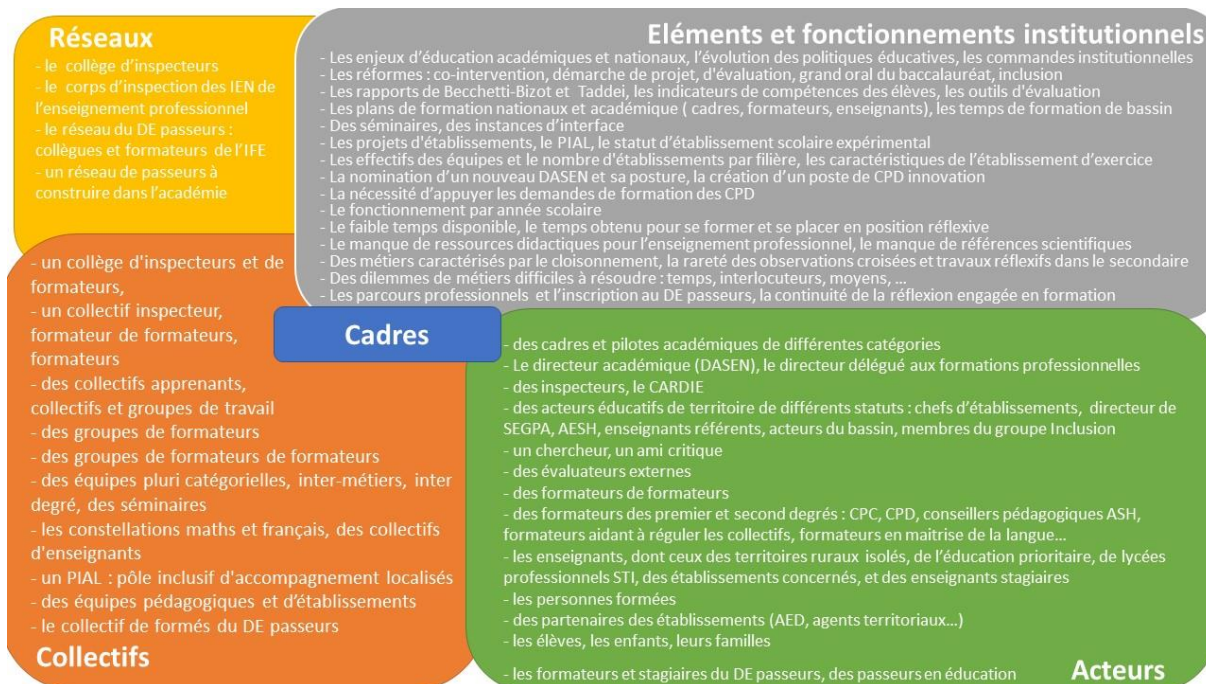
Les extraits des écrits réflexifs qui rapportent des actions ou des postures considérées par les cadres comme favorisant leur activité de passeur (Tableau 7) montrent également qu'ils mobilisent les contenus de la formation pour penser et adapter leur activité d'animation de collectifs. Ils font preuve dans ces écrits d'une bonne appropriation des concepts et outils proposés.

#### **Actions favorisantes repérées par les stagiaires cadres pour l'animation de collectifs**

- « Être conscient des avantages et des obstacles du partenariat. »
- « L'ouverture à de l'inter-métier avec la présence du CARDIE a facilité les échanges, a permis une ouverture plus large sur le sujet engagé et évité des enlisements sur des aspects techniques propre au collectif. »
- « Bien identifier les éléments de contexte dans le temps de l'année scolaire pour éviter des tensions inutiles ou une confusion contreproductive. »
- « Le cadre logique travaillé en amont du temps de rencontre a facilité le déroulement des échanges. Ce travail d'analyse est indispensable pour avoir une connaissance suffisante des objectifs poursuivis par le groupe mais également une idée de leurs craintes et préoccupations. Il a permis des relances ciblées permettant d'affiner la compréhension du dispositif mis en place. »
- « La relation de confiance, les échanges pour construire un commun, la valorisation des compétences individuelles pour donner envie de contribuer à un projet collectif concret sont essentielles. »
- « Pour avoir un maximum d'échanges libres, il paraît préférable, en tant qu'inspecteur, de s'adresser à un public ne dépendant pas de la chaîne hiérarchique directe. Par exemple, cela peut être plus facile de s'appuyer sur des situations en s'adressant à d'autres disciplines que celles en charge ou en travaillant sur de l'inter-métier. »
- « Dans le cas d'une relation hiérarchique, même si elle n'est que ressentie, il pourrait être judicieux d'identifier des temps particuliers pour lesquels la mise au contact d'écrits de recherche peut faciliter la prise de distance en tant qu'inspecteur avec la problématique au centre des débats. »
- « Il a été nécessaire d'affirmer la légitimité de chaque membre et de garantir l'horizontalité du leadership. »
- « Bien identifier et cibler l'objet frontière » ; « La préparation de l'épreuve du Grand oral du baccalauréat a suscité une volonté partagée de plusieurs membres de l'équipe pédagogique d'harmoniser leurs pratiques de l'oral et de s'accorder pour donner des informations cohérentes et identiques aux élèves. »
- "Savoir arrêter, ce n'est pas créer du temps mort, c'est au contraire favoriser le développement de la réflexion. Plus encore, c'est la garantie de ne jamais séparer pensée et action que ce soit dans les activités, dans les acteurs et dans les statuts. »

**Tableau 7 : Extraits des écrits réflexifs des stagiaires cadres présentant des actions ou des postures qu'ils considèrent comme favorisant leur activité de passeur dans l'animation de collectifs**

L'écosystème des stagiaires cadres en lien avec leur appropriation des contenus de la formation est plus large encore que celui des formateurs (Figure 9). Les collectifs y sont plus fréquemment pluri-catégoriels, les acteurs concernés ont des métiers variés et appartiennent à tous les publics éducatifs : cadres, formateurs, enseignants, élèves, familles et partenaires des établissements scolaires. Les réseaux mobilisés, collègues d'inspecteurs essentiellement, restent au contraire centrés sur les cadres eux-mêmes, mais un « réseau de passeurs à construire » au sein de l'académie fait son apparition. Dans les éléments et fonctionnement institutionnels, on retrouve l'importance des politiques éducatives à mettre en œuvre et de la prescription, un ensemble de dispositifs existants à faire vivre et à faire évoluer (formation des formateurs, PIAL, établissement expérimental...) et des limitations par manque de ressource, de temps ou de stabilité qui seront abordées plus en détail au paragraphe suivant.



**Figure 9 : Ecosystème professionnel des stagiaires cadres développant leurs activités de passeur dans l'académie**

### 3.2.3 Facteurs favorisant et obstacles à l'activité des passeurs

Sans surprise dans l'analyse d'un système individu-environnement en interaction, les éléments favorisant l'activité de passeur, ainsi que les obstacles rencontrés par les stagiaires cadres et formateurs, correspondent autant à des éléments de l'écosystème (postures d'acteurs, façons de faire habituelles, modalités d'organisation, outils et ressources existants...) qu'à des éléments propres aux stagiaires eux-mêmes (parcours professionnel et parcours de formation).

- **Eléments de l'écosystème**

Les éléments de l'écosystème favorisant l'activité des passeurs sont présentés dans le Tableau 8, et ceux faisant obstacle à cette activité sont rapportés dans le Tableau 9. Ils concernent le cadre général d'exercice des fonctions, les relations hiérarchiques, l'organisation des tâches, usages et façons de faire, la réception par les collègues et les publics visés, le temps et les disponibilités pour les diverses missions à réaliser. La plupart de ces éléments favorisent directement l'activité de passeur elle-même (Tableau 8), mais certains d'entre eux sont aussi mentionnés, surtout par les formateurs, comme des facteurs facilitant leur propre engagement dans la formation durant l'expérimentation et leur développement professionnel.

	<b>Cadres</b>	<b>Formateurs</b>
<b>Le cadre général d'exercice des fonctions</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La prescription académique et nationale de méthodes collectives et mobilisant des travaux de recherche</li> <li>- Des ressources institutionnelles (rapports Becchetti-Bizot &amp; Taddei)</li> <li>- Une inspiration : un dispositif existant au primaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les politiques nationales de formation, le plan mathématiques.</li> </ul>

	<b>Cadres</b>	<b>Formateurs</b>
<b>Les relations hiérarchiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La posture des supérieurs hiérarchiques</li> <li>- La fonction de pilotage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La stabilité institutionnelle</li> <li>- La reconnaissance et le soutien des supérieurs hiérarchiques</li> </ul>
<b>L'organisation des tâches, les usages, les façons de faire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Des moyens humains</li> <li>- Des travaux déjà réalisés par d'autres acteurs (les formateurs de l'académie)</li> <li>- Le travail collectif au sein d'instances d'interface, neutres et expertes en divers domaines, le travail avec d'autres acteurs locaux</li> <li>- Des documents qui permettent de diffuser des idées, des postures (fiche de poste...)</li> <li>- La possibilité de s'insérer dans un réseau de passeurs</li> <li>- La formation et la réflexivité vus comme des outils pour mieux vivre son métier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La prescription et les conditions favorisant les collaboration (cohérence départementale des plans maths et français)</li> <li>- La légitimité, des missions de passeurs explicitement données</li> <li>- La formation de formateurs</li> <li>- La légitimité d'une démarche de formation explicitement reconnue</li> <li>- Le cadrage et la légitimation d'une formation où l'on est inscrit</li> <li>- La motivation apportée par le travail collectif et le développement professionnel</li> <li>- La possibilité de revenir sur ce qu'on a fait, de travailler par itération</li> <li>- Les regroupements académiques de formateurs, le travail collectif</li> <li>- La liberté de pratique</li> </ul>
<b>La réception par les publics visés et les collègues</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La réceptivité de certains acteurs qui sont davantage prêts que d'autres</li> <li>- Le climat scolaire de l'établissement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le volontariat des enseignants pour la formation</li> </ul>
<b>Le temps, la disponibilité pour les diverses missions à réaliser</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le temps disponible pour les échanges, pour les interventions, pour les préparations</li> <li>- Des documents qui permettent de diffuser des idées, des postures (fiche de poste...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La disponibilité, le temps pour les échanges, pour les interventions, pour les préparations</li> <li>- La disponibilité pour la réflexivité</li> <li>- Le temps pour penser, lire, pour réaliser les activités de la formation et ses productions...</li> </ul>

**Tableau 8 : Eléments de l'écosystème facilitant les activités de passeur. Les éléments figurant en italique sont présentés comme facilitants pour la formation et le développement professionnel du passeur**

Parmi les obstacles (Tableau 9), on notera la crise sanitaire, qui a largement impacté les conditions de formation des stagiaires et l'exercice de leur métier durant l'expérimentation, ainsi que l'instabilité institutionnelle ou des postes, qui ne peut qu'impacter le travail sur le long terme développé par les passeurs. Bien entendu, facteurs favorisant et obstacles vont de pair, identifiant des points sensibles qui agissent comme activateurs ou au contraire inhibiteurs de l'activité : le temps plus ou moins disponible pour agir et se former, le soutien ou le frein des supérieurs hiérarchiques, la possibilité ou non de travailler en collectif et de s'insérer dans un réseau de passeurs, les conditions présidant à l'engagement dans l'activité des publics visés (volontariat versus obligation ; disponibilité effective versus accumulation de missions ...).

Certaines différences peuvent être observées entre les deux statuts. Les formateurs insistent davantage sur les conditions favorisant leur développement professionnel de passeur, soit

parce qu'ils en sont plus conscients, vu leur propre métier, soit parce que les conditions favorables à leur propre formation sont plus difficiles à installer et à stabiliser. Les cadres semblent plus sensibles à la nécessité de trouver des espaces collectifs réflexifs pour partager avec leurs pairs ou des collègues d'autres statuts, sans doute parce que ce type de collectifs est moins développé pour ce type de personnels. Chacun questionne les relations hiérarchiques depuis son statut : cadres et formateurs attendent reconnaissance et soutien de leurs supérieurs, mais seuls les cadres questionnent l'articulation entre les fonctions d'accompagnement et d'évaluation qui leurs sont échues.

	<b>Cadres</b>	<b>Formateurs</b>
<b>Le cadre général d'exercice des fonctions</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La crise sanitaire</li> <li>- Le climat scolaire en établissement</li> <li>- L'instabilité du cadre de travail</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les conditions de la pandémie</li> <li>- L'instabilité institutionnelle</li> <li>- les changements de supérieurs hiérarchiques</li> <li>- Le manque de stabilité des postes de CPC</li> </ul>
<b>Les relations de hiérarchies</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La hiérarchie frein</li> <li>- Les relations hiérarchiques de l'inspecteur avec les enseignants</li> <li>- Des relations de défiance</li> <li>- Une posture pas toujours facile à tenir devant les enseignants sur des contextes qui renvoient au statut ou à l'évolution de carrière des enseignants</li> <li>- Les liens entre pilotage, leadership et statut : une question taboue ?</li> <li>- L'antinomie des fonctions de passeur et d'inspecteur : accompagnement et évaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La posture du supérieur hiérarchique</li> <li>- Certains rapports hiérarchiques</li> </ul>
<b>L'organisation des tâches, les usages, les façons de faire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Des métiers de l'éducation très cloisonnés</li> <li>- La constitution de groupes de travail, des collectifs préexistants aux travaux proposés</li> <li>- La disparition des espaces d'échange</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le manque d'autonomie pour la conception des formations mises en œuvre</li> <li>- La désignation imposée des enseignants pour des formations obligatoires</li> <li>- Un milieu peu propice au développement professionnel et aux évolutions de carrière</li> <li>- L'énergie nécessaire pour transformer son cadre de travail et se transformer</li> <li>- La perte anticipée du collectif passeurs comme espace de réflexivité</li> </ul>
<b>La réception par les publics visés et les collègues</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Des équipes en difficultés pour mettre en œuvre certaines réformes</li> <li>- La culture ambiante, l'avis des collègues</li> <li>- Le sentiment développé chez certains enseignants que leur travail est remis en cause quand on encourage le questionnement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'hostilité générée par l'imposition de certaines réformes</li> <li>- Les conditions de formation et d'activité des enseignants (manque de temps, fatigue, manque de confiance)</li> </ul>

	<b>Cadres</b>	<b>Formateurs</b>
<b>La réception par les publics visés et les collègues</b>	professionnel, quand un regard extérieur vient observer les pratiques en établissement - Le bouleversement, la difficulté du changement de posture pour certaines équipes - Certaines personnes réfractaires par position de principe, insécurité, manque de confiance - L'incompréhension des autres acteurs (interlocuteurs académiques, professeurs)	- Des réunions de travail vécues comme des temps obligatoires et formels - Les difficultés d'engagement de certains acteurs - Les relations avec certains collègues
<b>Le temps, la disponibilité pour les diverses missions à réaliser</b>	-Le manque de temps et de disponibilité, l'urgence de faire - La disponibilité pour s'engager dans le changement - Le temps nécessaire à la mobilisation des équipes - Le temps disponible pour maîtriser un sujet ou domaine précis - Le temps de la mise à distance difficilement conciliable avec la gestion des missions quotidiennes dans l'immédiateté - Des temps d'intervention et d'entretien limités - Le cumul de fonctions - Un statut obligeant à la mobilité : le temps est donc compté - La diversité des acteurs et des territoires - Un manque d'accompagnement nécessitant le recrutement d'un vivier de formateurs de formateurs	- Le temps, la disponibilité insuffisante - Le manque de temps pour la concertation des formateurs du bassin - L'ampleur du public visé par l'action

**Tableau 9 : Eléments de l'écosystème constituant des freins aux activités de passeur**

- **Eléments en lien avec le parcours professionnel et les formations suivies**

Les éléments favorisant et les obstacles en lien avec le parcours professionnel et de formation des stagiaires sont présentés respectivement dans le Tableau 10 et le Tableau 11. Chaque stagiaire mentionne à un moment ou un autre sa formation professionnelle ou universitaire comme un appui à son activité de passeur. S'il a exercé plusieurs métiers différents, expérimenté plusieurs statuts, cela semble jouer aussi en sa faveur. Un manque d'expérience, de connaissance ou de compétence est aussi fréquemment évoqué comme un obstacle, d'où l'importance accordée par tous à la participation à l'expérimentation du DE et à la formation qu'elle leur a offerte. Les apports du DE sont décrits par tous comme des appuis pour penser et des outils pour agir, et l'on perçoit pour chacun un cheminement en termes de développement professionnel. Les cadres théoriques et méthodologiques travaillés, les ressources bibliographiques, les outils pour l'action proposés par le DE sont mobilisés et plébiscités. Les travaux réflexifs réalisés et les échanges entre pairs et avec les formateurs sont aussi regardés comme des situations de formation très importantes et comme des leviers pour l'action au cœur des missions à accomplir dans l'académie.



	<b>Cadres</b>	<b>Formateurs</b>
<b>Des éléments personnels</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le parcours professionnel</li> <li>- Ses formations universitaires (Master ingénierie de formation, Master formation de formateurs) et professionnelles (certifications) qui contribuent à son expertise</li> <li>- Une expérience positive de formation qui l'amène à s'engager dans une nouvelle formation</li> <li>- La légitimité de compétences obtenue par la formation</li> <li>- Sa connaissance du terrain (établissement, bassin...)</li> <li>- Sa volonté et sa motivation personnelle pour la collaboration</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le parcours professionnel</li> <li>- Ses formations et ses diplômes (obtention d'un Master par exemple)</li> <li>- Son sens de l'action, ses valeurs, son éthique professionnelle</li> <li>- Son plaisir d'apprendre</li> </ul>
<b>Les apports du DE Passeur en éducation et de l'expérimentation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les apports scientifiques spécialisés, les cadres théoriques</li> <li>- Les échanges de pratiques</li> <li>- Des ressources et outils à mettre en pratique pour l'expérimentation et pour l'action</li> <li>- Le cadrage temporel des activités du DE</li> <li>- La démarche expérimentale et de recherche scientifique proposée dans le cadre du mémoire</li> <li>- La possibilité d'expérimenter</li> <li>- La posture réflexive</li> <li>- Le caractère diplômant de cette formation</li> <li>- le temps de la formation</li> <li>- l'éventualité d'une collaboration poursuivie avec l'IFÉ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les cadres théoriques et méthodologiques</li> <li>- Des contenus cohérents avec les questions de pratiques,</li> <li>- Des ressources bibliographiques</li> <li>- Les activités réflexives et d'analyse permettant l'évolution des pratiques (mémoire et autres...)</li> <li>- Le travail avec des éléments de l'activité réelle des stagiaires</li> <li>- L'accompagnement par les formateurs</li> <li>- Les échanges inter-catégoriels, le collectif de stagiaires et étudiants</li> <li>- Le réseau entre collègues formés et avec les formateurs</li> <li>- L'importance du diplôme qui légitime</li> <li>- La mise à disposition de ressources sur le site de l'IFÉ</li> </ul>

**Tableau 10 : Des éléments personnels en lien avec le parcours professionnel et les formations suivies**

Il ne faut pas négliger cependant la fragilisation transitoire engendrée par les différents temps de formation. La remise en cause des cadres d'action et de pensée habituels par la présentation de nouveaux concepts, le travail réflexif sur ses propres pratiques et la charge de travail augmentée par les activités de formation a plongé plusieurs stagiaires dans l'insécurité. Cela dénote l'efficacité d'une formation qui fait bouger les lignes, et engage les formateurs du DE et les cadres responsables des stagiaires à apporter un accompagnement adapté à chacun. A ce propos, et plus largement, la mise en réseau entre passeurs apparaît comme cruciale. Elle est présentée comme un facteur favorisant, et son arrêt possible à l'avenir est cité comme un obstacle potentiel.

	Cadres	Formateurs
<b>Le manque de ressources, d'expérience ou de compétence dans certains domaines, pour certaines activités</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le manque de ressources en didactique des disciplines de lycée professionnel</li> <li>- Le manque de connaissances sur des sujets précis abordés par les collectifs accompagnés</li> <li>- Des difficultés à gérer la controverse dans les groupes de travail</li> <li>- Le risque de se perdre et de perdre en chemin ceux avec qui on travaille</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le manque de compétence pour la problématisation au sein des groupes</li> <li>- Le manque d'expérience dans la relation chercheur-praticien</li> </ul>
<b>La fragilisation transitoire engendrée par la formation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La dispersion possible</li> <li>- Le sentiment d'échec</li> <li>- Le délai pour obtenir des résultats</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La déstabilisation engendrée au début par la formation du DE</li> <li>- Le trouble que peut engendrer la formation : contenus abondants, complexité des concepts, stress, importante charge de travail, redondance de certains travaux qui peut démotiver</li> </ul>

**Tableau 11 : Obstacles en lien avec le parcours professionnel et la formation du DE passeur**

### 3.2.4 Ecosystème académique, développement professionnel des passeurs et questions de légitimité

Des questions de légitimité ont été abordées explicitement ou implicitement par tous les stagiaires et davantage comme un manque que comme un appui, et ce surtout en amont de la formation. Ce manque de légitimité ressenti peut provenir d'un manque d'expérience. C'est le cas pour un formateur impliqué dans l'animation de collectifs rassemblant chercheurs et acteurs éducatifs qui indique que « *la mise en relation chercheur-praticien et la participation à ce type collectif n'est pas ancrée dans ma pratique. Peut-être est-ce là un aveu de faiblesse de compétences, une question de légitimité à y intervenir, une crainte à ne pas pouvoir y argumenter mon point de vue, alors même que ma lettre de mission m'y invite* ». Un autre stagiaire montre une faible confiance en lui, malgré le choix validant réalisé par son supérieur : « *Par rapport à l'expérimentation, j'ai été très honoré de faire partie des 12 puis 10 mais je ne me sens souvent pas à la hauteur.* »

Deux dimensions de la légitimité peuvent être distinguées : l'une fait référence à la mission, au statut de l'individu, l'autre provient de ses compétences personnelles, de son expérience, de sa formation. Ainsi la première dimension de la légitimité nécessaire pour accomplir des actions de passeur semble provenir de l'entourage de l'individu. Elle est qualifiée de *descendante*, ou de *verticale* par certains stagiaires. La définition précise et explicite des objectifs visés dans la fonction, par une lettre de mission par exemple, favorise l'engagement du passeur et son sentiment de légitimité. Une posture de reconnaissance et de soutien adoptée par le supérieur hiérarchique (adjoint au DASEN, IA-IPR...) semble également importante pour légitimer les actions en cours et prévues. La légitimation est renforcée quand des textes officiels (rapports de l'inspection générale, plans mathématiques et français...) et les avis des pairs convergent sur la nature des démarches à mettre en œuvre. Le statut propre des inspecteurs est plusieurs fois cité comme un appui pour légitimer leurs actions, en lien avec le prescrit. Quand l'activité de passeur envisagée n'apparaît pas clairement dans les missions habituelles, la légitimité peut cependant être questionnée : « *Quelle légitimité du perdur à amener la recherche en établissement ?* », note ainsi un cadre.

La légitimité nommée *ascendante* ou *horizontale* par certains stagiaires prend appui sur leur formation et leur développement professionnel, notamment dans le cadre du DE Passeur en éducation. Apportant outils, repères, connaissances et compétences, l'expérience du DE semble augmenter la confiance des formés pour penser et évaluer leurs actions, comme l'indique ce cadre : « *La légitimité que je ressens aujourd'hui n'est absolument plus dans la verticalité, mais une légitimité qui se dégage du projet lui-même de circonscription apprenante par les apports de la formation. In fine une légitimité nouvelle issue de la synergie pragmatisme de terrain et formation de passeur. Une légitimité d'une autre nature donc, une légitimité qui n'est plus ressentie comme descendante mais au contraire une légitimité que je qualifierais d'ascendante. Ma réponse est donc bien celle-ci, le changement dans mes activités est celui du concept même de légitimité* ». Un autre cadre est renforcé dans ses objectifs et son positionnement : « *je tiens, et cela ne sera pas facile de convaincre les collègues, à ce que cette formation ne soit pas à visée purement pragmatique voire utilitariste* ». Pour les formateurs, le DE Passeur en éducation a permis de construire « *une plus grande assurance* » et « *une légitimité professionnelle* ». Les outils de la formation peuvent ainsi être mobilisés dans d'autres contextes : « *La pertinence des choix que j'ai pu faire pour mener mon analyse relève de l'appropriation de ces mêmes concepts. Aussi puis-je envisager de les réinterroger dans d'autres contextes afin de les conscientiser* », ou être partagés : « *Le bagage théorique et méthodologique fourni me permet également d'asseoir ma légitimité de passeur auprès des formateurs qui sont en demande de repères dans le monde de la recherche* », comme l'affirment deux d'entre eux.

La nouvelle légitimité apportée par la formation s'accompagne d'une augmentation du pouvoir d'agir. Le stagiaire qui note que, pour lui, « *le changement principal c'est que je sais maintenant où chercher lorsque je fais face à une question de métier, que ce soit dans mes fonctions d'enseignant ou dans celles de formateur* », projette de partager des ressources et outils méthodologiques acquis avec ses collègues. D'autres formateurs envisagent de nouveaux objets de formation. Un cadre voit augmenter sa reconnaissance et son rayonnement dans ses missions départementales : « *Cette nouvelle légitimité, la confiance qu'elle procure, a totalement changé la donne. Elle a de toute évidence été une force nouvelle pour me faire entendre, pour que désormais ne s'installent plus des actions timides ici ou là sans mesure des concepts sous-jacents, mais que s'engage bel et bien une réelle politique départementale du développement professionnel des acteurs par l'acculturation de tous, y compris des pilotes, aux principes des collectifs apprenants. Comment ? La formation de passeurs et la nouvelle légitimité construite, a considérablement fait évoluer mes outils de présentation, de convictions, a étayé mon discours* ». Un autre souhaite désormais s'investir dans la formation des cadres académiques.

Pour certains stagiaires, ce basculement de représentation et de ressenti de la légitimité amène à repenser leurs propres rôles. Après avoir interrogé « *les contraintes à intégrer lorsqu'un inspecteur prend des fonctions de passeur sur un collectif avec lequel il est habitué à travailler* », un cadre considère maintenant que « *à partir du moment où les débats sont menés en vue d'atteindre l'objectif fixé, le statut ou la fonction de la personne importent peu* ». Un autre affirme que la nouvelle légitimité qu'il a ressentie « *doit pouvoir l'être par chacun quel que soit son poste, son statut* » et exprime sa volonté de faire de son métier « *une sorte de créateur de liens, de facilitateur des mises en réseau des acteurs du territoire* » qu'il a en responsabilité. Un autre, enfin, rapporte comment « *tout au long de ces espaces collaboratifs, il a été nécessaire d'affirmer la légitimité de chaque membre et de garantir l'horizontalité du leadership afin de faire évoluer l'objet frontière* ».

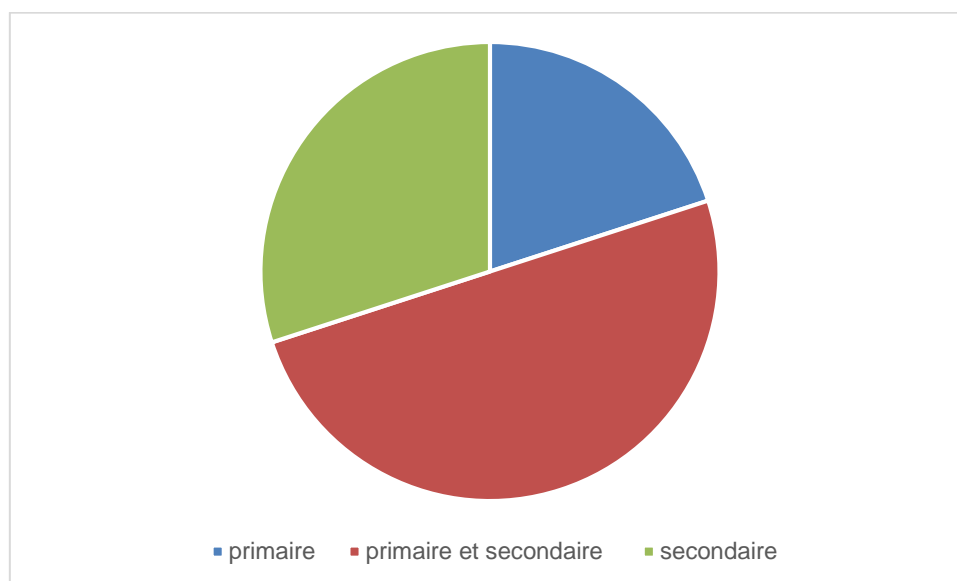
Ainsi, la participation à la formation du DE Passeur en éducation a non seulement offert aux stagiaires l'opportunité et la légitimité du temps de formation et de prise de recul sur leurs propres pratiques, mais elle a augmenté leurs compétences et la reconnaissance de ces compétences. Un cadre mentionne ainsi : « *ma propre acculturation, fruit des apports de la formation, m'a de toute évidence permis d'être davantage entendu dans le cadre de la mission*

*Innovation que je porte. [...] C'est ainsi que j'interprète la décision prise par la directrice académique de créer pour la rentrée 2022 un temps plein de conseiller pédagogique départemental Innovation sous ma responsabilité. » C'est ainsi un cercle vertueux. La reconnaissance par les acteurs locaux de l'expertise acquise suite à la formation donne plus de légitimité au passeur pour la partager, surtout avec d'autres catégories de personnels, comme l'indique ce formateur qui dit avoir gagné « une expertise partagée et reconnue vers les pilotes de réseaux, enseignants, coordonnateurs... » lui permettant d'initier « des dispositifs de formations en territoire avec les perdre, PFA... ». De ce point de vue, la diplomation participe à la légitimation, comme le note cet autre formateur qui « ne regrette cependant pas que cela aboutisse à un diplôme car cela officialise le travail effectué ».*

### 3.3 Résonances de l'expérimentation à l'échelle de l'académie de Normandie

#### 3.3.1 Echelle territoriale et niveaux scolaires concernés

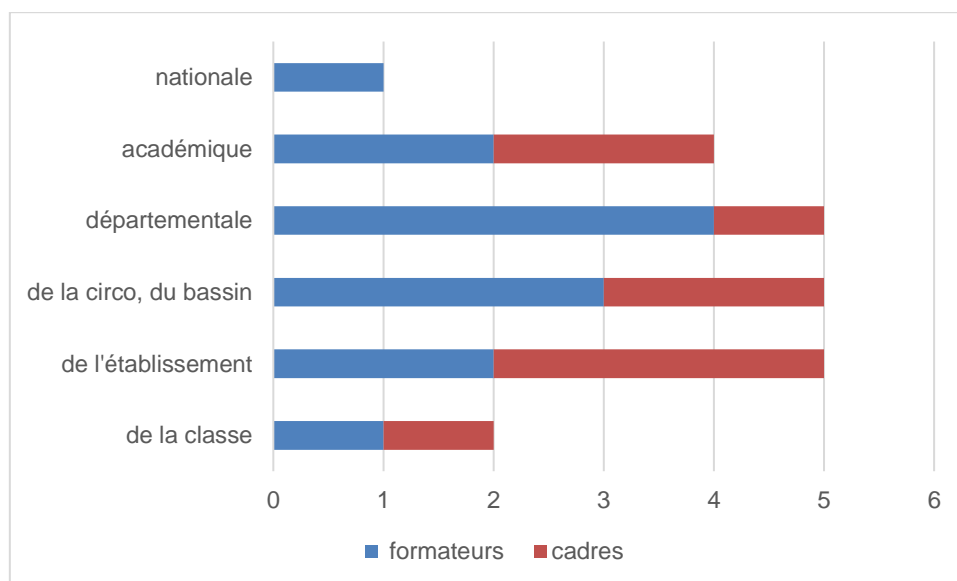
Le repérage des niveaux scolaires concernés par les activités de passeur signalées dans les textes analysés (Figure 10) montre que le primaire et le secondaire ont tous deux été investis. En effet, les activités de cinq des stagiaires se sont déployées dans les deux niveaux, alors que trois d'entre eux ont travaillé essentiellement au secondaire et deux d'entre eux plutôt au primaire. Ce résultat n'est guère étonnant, vus les profils choisis de manière stratégique lors de la sélection des candidats pour le DE. Il confirme que ces choix ont été utiles : la diversité des profils retenus a permis un investissement des deux niveaux scolaires, parfois même de manière coordonnée, et elle a généré au sein du collectif de passeurs des échanges inter-dégrés repérés comme fructueux par plusieurs d'entre eux.



**Figure 10 : Niveaux scolaires concernés par les activités de passeurs des stagiaires (cadres et formateurs)**

La Figure 11 présente le nombre de stagiaires dont les activités de passeur se sont déployées aux différentes échelles territoriales, un même stagiaire pouvant bien entendu agir à plusieurs échelles. On peut constater que les formateurs ont mené des actions de passeur de façon prépondérante aux échelles départementale et du bassin de formation ou de la circonscription, tout en investissant aussi l'échelle de l'établissement et l'échelle académique. Les cadres ont touché principalement l'échelle des établissements qui correspond au rayon d'action des personnels de direction, à l'échelle de la circonscription, territoire d'action des IEN de circonscription, et à l'échelle académique correspondant à l'activité des IA-IPR et IEN du

second degré. On peut noter également qu'un cadre et un formateur citent l'échelle de la classe, et qu'un formateur a agi à l'échelle nationale. L'échelle internationale n'a pas été mentionnée.



**Figure 11 : Nombre de stagiaires, formateurs ou cadres agissant comme passeur aux différentes échelles territoriales**

Pour ce qui concerne les modifications prévues de leurs activités, nouveaux projets, nouvelles modalités d'interventions, seul un formateur envisage une extension de l'échelle départementale à l'échelle académique. Par contre, quatre formateurs sur cinq et quatre cadres sur cinq envisagent d'élargir leurs actions de passeurs à de nouveaux thèmes, de nouvelles modalités de travail ou de nouvelles catégories de public visé en se situant à la même échelle territoriale. Un nombre plus important d'acteurs, de collectifs et de publics seront donc impactés dès l'an prochain par les activités des stagiaires passeurs, dont l'expertise poursuivra sans doute son développement.

### 3.3.2 Elargissement et approfondissement de l'activité de passeur

Le Tableau 12 et le Tableau 13 présentent les modifications d'activité projetées respectivement par les cadres et les formateurs suite à leur formation au sein du DE Passeur en éducation. Il permet d'anticiper les résonances de leur développement professionnel au sein de l'académie dans deux principales dimensions : un approfondissement et un élargissement de leur activité de passeur.

En effet, les stagiaires envisagent des modifications pour adapter mieux leurs actions aux objectifs qu'ils visent dans les situations professionnelles qu'ils investissent déjà en tant que passeur. Au sein des collectifs existants, ils cherchent un meilleur engagement de tous, une collaboration plus efficace, un partage plus large des connaissances et une réflexivité accrue. Ils projettent d'accentuer le recours à la recherche en formation, et de développer l'acculturation à la recherche de leurs collègues et publics. Ils se proposent de mobiliser de nouvelles démarches de formation favorisant l'autonomisation des acteurs, d'innover en classe, de mieux partager les résultats des recherches en cours avec les acteurs des contextes étudiés. Ils sont déterminés à poursuivre et approfondir les activités réflexives sur leurs propres pratiques de passeur. On peut ainsi penser que dans les mois et années à venir, l'efficacité de leur activité de passeur va augmenter encore, pour le bénéfice des acteurs et des contextes concernés.

Il faut aussi noter que les stagiaires mentionnent tous des projets d'élargissement de leurs actions de passeur (éléments en gras dans le Tableau 12 et le Tableau 13), qui seront

l'occasion d'une augmentation du rayonnement de leurs activités. De nouveaux acteurs sont visés par l'ouverture des collectifs existants : effectifs plus larges, nouveaux statuts, nouvelles catégories de personnels visés. Le développement de nouveaux collectifs est annoncé. De nouveaux publics sont envisagés pour la formation et le partage d'expertise. On peut ainsi s'attendre à un développement des travaux multi-catégoriels, inter-degrés et inter-métiers.

De nouveaux territoires sont concernés par les activités prévues. Qu'il s'agisse d'animation de collectifs, de médiation de résultats de la recherche, ou de formation, les stagiaires se proposent d'étendre le territoire de leurs actions, de l'établissement au bassin ou à l'académie pour les personnels de direction, de la circonscription ou du département à l'académie pour les personnels d'inspection et les formateurs. Plusieurs stagiaires souhaitent s'investir dans la création de nouveaux réseaux, à diverses échelles, qui seront à la fois soutiens et moyens d'essaimage de leurs activités. La résonance de ces activités n'en sera que plus grande.

De nouveaux objets sont également envisagés pour la formation, de nouveaux contenus seront apportés. La médiation de résultats de la recherche est amenée à s'élargir à de nouveaux sujets, et le panel des courants de recherche mobilisés devrait se diversifier. Les stagiaires sont en train de produire de nouvelles ressources sur ces nouveaux sujets. Pour certains d'entre eux, cette production de ressources pour la formation ou l'enseignement est une nouvelle activité qui s'ajoute à leurs compétences.

Enfin plusieurs d'entre eux envisagent de développer de nouvelles activités de recherche. Il s'agit d'initier des projets de recherches collaboratives ou de mobiliser les outils d'analyse proposés dans la formation du DE dans de nouveaux contextes, sur de nouveaux objets, avec de nouveaux partenaires.

<p><b>Développer, animer, réguler des collectifs de travail et de formation</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Créer de nouveaux collectifs de travail et des groupes d'apprentissage professionnel</b> dans l'établissement d'exercice sur des thématiques innovantes : école inclusive, évaluation des connaissances et compétences</li> <li>- <b>Ouvrir plus largement les collectifs de travail à des acteurs non enseignants</b></li> <li>- Ouvrir le projet, <b>ouvrir le collectif pour enrichir ses pratiques</b>, améliorer sa capacité à penser et à interroger ses activités, renforcer sa dimension apprenante au sein de l'organisation établissement avec l'aide bienveillante et régulière d'un « <b>ami critique</b> »</li> <li>- <b>Etendre ses missions d'animation de collectifs à l'échelle du bassin et de l'académie</b></li> <li>- <b>Elargir les travaux engagés dans l'expérimentation à l'ensemble des équipes pédagogiques</b> de l'établissement d'exercice</li> </ul>
<p><b>Développer la médiation de la recherche et de ses résultats</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Travailler à l'acculturation à la recherche des différents acteurs</b> d'une circonscription, <b>d'un département</b></li> <li>- Accentuer encore le recours à la recherche en formation et <b>pas seulement dans le domaine disciplinaire</b></li> <li>- Accentuer son rôle dans les médiations</li> </ul>
<p><b>Créer ou s'insérer dans des réseaux, travailler en réseau</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Développer un réseau de passeurs de recherche</b></li> <li>- <b>Développer de nouvelles collaborations avec l'IFÉ</b></li> </ul>
<p><b>Former, concevoir et adapter des formations</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Former les personnes en appui sur l'innovation</li> <li>- Développer des processus de formation continue pour les équipes éducatives et pédagogiques de l'établissement d'exercice en proposant des auto-confrontations croisées, de la co-animation...</li> </ul>

<b>Partager son expertise plus largement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Etendre ses missions de formation à l'échelle du bassin et de l'académie</b></li> <li>- <b>Accentuer sa collaboration à la formation des cadres de l'académie</b></li> </ul>
<b>Mener des travaux de recherche et d'analyse et partager leurs résultats</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Co-construire une recherche collaborative</b></li> <li>- Communiquer les résultats de l'analyse aux acteurs dont l'activité est analysée</li> <li>- Poursuivre la réflexion sur la manière dont le passeur peut user du discours scientifique afin qu'il ne soit ni dénaturé, ni prescriptif, ni cloisonné, dans les activités de formation ou de pilotage</li> </ul>
<b>Se former, faire évoluer ses pratiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire évoluer ses pratiques après les avoir analysées</li> </ul>

**Tableau 12 : Modifications d'activité prévues par les cadres (en gras, les éléments faisant référence à un élargissement de l'activité)**

<b>Développer, animer, réguler des collectifs de travail et de formation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Développer la régulation de ses actions</b> au sein du collectif de formateurs animé et <b>en dehors</b></li> <li>- Agir pour des pratiques plus collaboratives en œuvrant à la participation des différents acteurs</li> <li>- Faciliter les interactions entre les formateurs pour construire une réflexion commune autour des pratiques de formation et favoriser le partage de connaissances et d'expertise</li> <li>- Transformer le collectif animé en organisation apprenante</li> <li>- <b>Créer des constellations apprenantes dans le second degré</b></li> </ul>
<b>Développer la médiation de la recherche et de ses résultats</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobiliser la recherche de façon plus importante pour penser et <b>concevoir des formations</b> sur des thématiques déjà travaillées et <b>sur des thématiques nouvelles</b></li> <li>- <b>Mobiliser en formation des travaux de divers courants de recherche et divers points de vue</b></li> </ul>
<b>Produire des ressources</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Créer des pads</b> pour partager des données de recherche</li> <li>- <b>Produire des ressources</b> pour la formation de formateurs</li> <li>- <b>Créer un répertoire collectif de gestes professionnels à développer en formation</b> pour que chaque formateur les expérimente dans un but d'appropriation</li> <li>- Innover dans sa classe et pour la classe</li> </ul>
<b>Former, concevoir et adapter des formations Partager son expertise plus largement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Choisir ou proposer de <b>nouveaux objets de formation</b></li> <li>- Concevoir des formations visant une meilleure autonomie des enseignants face aux ressources</li> <li>- Renouveler les démarches de formation</li> <li>- Créer des constellations apprenantes dans le second degré</li> <li>- Elargir le travail d'explicitation des gestes professionnels en formation de formateur</li> <li>- Développer les liens entre pratiques et cadres théoriques pour la formation de formateurs</li> <li>- <b>Essaimer plus largement les gestes professionnels identifiés</b></li> <li>- <b>Initier des dispositifs de formations en territoire avec les personnels de direction, les PFA...</b></li> <li>- <b>Partager son expertise avec les pilotes de réseau, les enseignants, les coordonnateurs...</b></li> </ul>

<b>Mener des travaux de recherche et d'analyse et partager leurs résultats</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Remobiliser les concepts utilisés pour <b>l'analyse dans d'autres contextes</b></li> <li>- Poursuivre et <b>élargir le travail de recherche initié</b> (gestes professionnels de formateur)</li> </ul>
<b>Se former, faire évoluer ses pratiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poursuivre l'évolution de ses compétences de passeur en faisant cohabiter recherches et pratiques au service d'un développement professionnel partagé</li> </ul>

**Tableau 13 : Modifications d'activité prévues par les formateurs (en gras, les éléments faisant référence à un élargissement de l'activité)**

Ainsi les dix stagiaires du DE se mobilisent pour améliorer l'efficacité et le rayonnement de leur activité de passeur au sein de l'académie de Normandie. Si leur activité est considérée dans un système interactif avec leur environnement de travail, des actions peuvent sans doute être menées par les pilotes académiques eux-mêmes pour favoriser une résonance plus large de l'expérimentation et des transformations pérennes. Des pistes sont proposées dans la discussion (partie 5).



## 4. Conception et mise à l'épreuve d'un référentiel de compétences de passeur

L'IFÉ s'est appuyé sur l'expérimentation de l'académie de Normandie pour établir le référentiel de compétences du DE passeur en éducation. Quelle a été la contribution de l'expérimentation à la conception de ce référentiel ? En quoi ce référentiel est-il en adéquation avec les missions des stagiaires cadres, formateurs, enseignants ? Quelle réception les stagiaires ont-ils du référentiel ? En quoi ce référentiel outille-t-il l'activité ?

### 4.1 Contribution de l'expérimentation à l'élaboration du référentiel du DE passeur en éducation

Un travail collectif, piloté par Isabelle Nizet de l'Université de Sherbrooke, spécialiste dans le domaine de l'évaluation, a conduit à produire un référentiel de compétences pour le DE Passeur en éducation. Ce travail a impliqué un collectif élargi de l'IFÉ intégrant les formateurs de l'expérimentation de Normandie. Il s'est déroulé sur six mois, dans un processus itératif, en appui sur la littérature relative aux fonctions et rôles de passeur dans les domaines de la santé et de l'éducation. Avant d'être partagé avec les étudiants du DE, le référentiel a été mis au travail avec les stagiaires de Normandie via un focus group afin de s'assurer de leur compréhension de la formulation des différents items.

Ce référentiel présente trois grandes compétences génériques (CG), chacune déclinée en trois compétences spécifiques (CS) qui précisent le champ de compétences des précédentes (Tableau 14). La CG1 est celle qui permet de développer sa culture dans les différents domaines de recherche et de pratiques en éducation. Elle constitue ainsi un socle permettant de mobiliser les deux compétences génériques suivantes. CG2 est celle qui consiste à faire travailler ensemble des acteurs de mondes différents tandis que CG3 est celle qui consiste à mobiliser les connaissances et expertises de ces mondes pour atteindre des objectifs visés.

Les intitulés de ces différentes compétences ont été choisis afin qu'ils soient adaptés et suffisamment transversaux aux différentes situations professionnelles rencontrées dans les métiers de l'enseignement, de la formation et de l'encadrement.

Compétences génériques	Compétences spécifiques
<b>CG 1. Développer sa culture en éducation afin de mobiliser des connaissances issues de différents champs de recherche et de pratiques</b>	1.1. Disposer de repères pour s'orienter dans les recherches en éducation et dans différents domaines de pratiques
	1.2. Recourir à des méthodes et des cadres pertinents pour analyser des situations professionnelles
	1.3. Se situer au regard des différents enjeux liés à l'exercice de la fonction de passeur pour s'inscrire dans un processus de développement professionnel
<b>CG.2 Rassembler les acteurs et des objets de savoirs afin de créer les conditions de l'action</b>	2.1. Analyser les intérêts et les préoccupations des acteurs pour moduler son action au regard de leur diversité
	2.2. Analyser les contraintes, les freins et les leviers afin de planifier et réguler l'action individuelle et / ou collective
	2.3. Faciliter les interactions entre les différents acteurs pour construire un objet partagé

Compétences génériques	Compétences spécifiques
<b>CG.3 Favoriser la mobilisation des connaissances et des expertises pour atteindre des finalités communes</b>	3.1. Produire des outils et des ressources pour faciliter la circulation des savoirs entre les acteurs
	3.2. Gérer des informations de différentes natures et à différents niveaux pour favoriser le partage de connaissances et d'expertises
	3.3. Accompagner les processus de médiation à différentes échelles dans une visée d'autonomisation des acteurs

**Tableau 14 : Référentiel de compétences du DE passeur en éducation**

Ce référentiel constitue une première version mise à l'épreuve de la première session du DE Passeur en éducation, année 2021-2022. Nous proposons dans les parties suivantes une exploration de sa réception par les stagiaires de Normandie et de la façon dont il constitue un outil pour analyser leur activité.

## 4.2 Le référentiel de compétences à l'épreuve des missions des stagiaires

### 4.2.1 Les représentations professionnelles des stagiaires sur l'utilité des compétences de passeur

Le focus group organisé en septembre 2021, à mi-parcours de la formation, nous a permis de constater que les compétences du référentiel étaient comprises par les stagiaires tant du point de vue lexical que sémantique. Nous avons souhaité poursuivre notre investigation en questionnant leurs représentations professionnelles sur l'utilité de ces compétences pour remplir les missions qui leur sont confiées. Les représentations professionnelles sont des formes de connaissances (opinion, prise de position, savoirs, ...) sur un objet saillant du milieu professionnel ; elles sont construites collectivement à partir d'un ensemble d'influences ; elles orientent et régulent l'action (Bataille *et al*, 1997 ; Moscovici, 1976 ; Piaser & Ratinaud, 2010). Les représentations professionnelles des stagiaires sur l'utilité des compétences de passeur sont des formes de connaissances construites en interaction avec les différents acteurs de la formation (stagiaires, étudiants, formateurs) et en lien avec des attentes institutionnelles de l'académie, des prescrits associés aux métiers, des expériences et des contextes professionnels, elles sont susceptibles d'orienter l'activité à l'issue de la formation. Nous faisons l'hypothèse que les représentations sur l'utilité des compétences s'articulent directement avec les représentations sur ce que sont les activités d'un passeur. Interroger les stagiaires sur l'utilité des compétences est donc également une façon d'inférer leurs représentations sur les activités reconnues comme activités de passeur.

### 4.2.2 Un questionnaire pour inférer les représentations professionnelles

Le recueil de données pour étudier les représentations professionnelles des stagiaires sur l'utilité des compétences de passeur a été réalisé à l'aide du questionnaire final adressé aux stagiaires en fin de formation, entre mars et mai 2022 (p.14). La première question de ce questionnaire visait à recueillir leur opinion sur l'utilité des neuf compétences spécifiques du référentiel pour remplir les différentes missions associées à leur statut.

Il nous fallait pour cela identifier les principales missions confiées aux cadres, aux formateurs et aux enseignants par l'institution. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur l'enquête nationale diffusée par l'IFÉ en juin 2020 « Comprendre les effets du confinement sur l'activité des professionnels de l'éducation<sup>5</sup> » qui avait défini les activités principales prescrites à chaque statut en référence à leur référentiel métier. Nous avons ainsi retenu et décrit 11

<sup>5</sup> <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/groupes-de-travail/enseignement-et-confinement-1> consulté le 17 août 2022

missions pour les cadres, 9 pour les formateurs et 8 pour les enseignants, elles sont présentées dans le Tableau 15.

<b>Missions associées au statut de cadre</b>
Coordonner une équipe (école, établissement, circonscription...)
Mettre en œuvre des activités et impulser des actions pédagogiques et éducatives
Accompagner et soutenir les personnels
Veiller à la bonne marche de l'école, l'établissement, la circonscription (etc..) et au respect de la réglementation qui lui est applicable
Contribuer à former les personnels
Organiser et animer les instances de dialogue et de prise de décision
Collaborer avec les partenaires de l'action éducative (familles, collectivités territoriales, associations...)
Contribuer à la définition de la stratégie départementale ou académique dans sa dimension pédagogique
Assurer des missions de conseil et d'expertise auprès de votre hiérarchie
Assurer des missions de gestion de ressources humaines (recrutement, titularisation, évaluation, avancement, promotion et affectation)
Veiller, vous former, collecter et organiser les ressources nécessaires à vos missions
<b>Missions associées au statut de formateurs</b>
Rechercher, collecter et consulter des ressources pour vous former vous-même
Collaborer et coopérer au sein d'équipes
Collecter des ressources à destination des personnels formés
Concevoir des ressources et des activités de formation
Mettre en ligne des ressources ou diffuser des activités de formation
Mettre en œuvre des formations
Évaluer les formations et les accompagnements que vous mettez en œuvre
Suivre et accompagner des projets de formation sous votre responsabilité
Évaluer des productions professionnelles et certifier
<b>Missions associées au statut d'enseignants</b>
Concevoir, adapter et préparer des activités et des situations d'enseignement/apprentissage
Mettre en œuvre des enseignements, des activités et des situations d'apprentissage
Suivre, accompagner et aider les travaux personnels des élèves
Accompagner les élèves dans leur projet de formation et d'orientation
Évaluer les apprentissages des élèves
Développer et entretenir les relations avec les familles des élèves
Collaborer et coopérer au sein d'équipes pédagogiques et pluriprofessionnelles
Veiller, vous former, collecter et organiser les ressources nécessaires à votre enseignement

**Tableau 15 : Missions associées aux statuts d'enseignant, de formateur et de cadre**

Les cadres, formateurs et enseignants ont ainsi été interrogés séparément à partir de deux questions successives. La première visait à identifier un accord global sur l'utilité des compétences de passeur pour chacune de leurs missions. La seconde question visait à préciser l'utilité des différentes compétences spécifiques du référentiel (CS) pour remplir ces missions. Les questions et modalités de réponse sont exemplifiées pour une activité des enseignants dans le Tableau 16. L'ensemble des questions proposées à chaque statut peuvent être consultées dans le questionnaire final présenté page 14.

1.a. Pensez-vous que des compétences de passeurs sont utiles pour concevoir, adapter et préparer des activités et des situations d'enseignement, d'apprentissage ?	oui	non	je ne sais pas
Si le stagiaire répond « oui » ou « je ne sais pas » la question suivante est proposée			
<b>Cochez dans la liste ci-dessous la ou les principales compétences en jeu pour concevoir, adapter et préparer des activités et des situations d'enseignement/apprentissage :</b>			
1.1. Disposer de repères pour s'orienter dans les recherches en éducation et dans différents domaines de pratiques			
1.2. Recourir à des méthodes et des cadres pertinents pour analyser des situations professionnelles			
1.3. Se situer au regard des différents enjeux liés à l'exercice de la fonction de passeur pour s'inscrire dans un processus de développement professionnel			
2.1. Analyser les intérêts et les préoccupations des acteurs pour moduler son action au regard de leur diversité			
2.2. Analyser les contraintes, les freins et les leviers afin de planifier et réguler l'action individuelle et / ou collective			
2.3. Faciliter les interactions entre les différents acteurs pour construire un objet partagé			
3.1. Produire des outils et des ressources pour faciliter la circulation des savoirs entre les acteurs			
3.2. Gérer des informations de différentes natures et à différents niveaux pour favoriser le partage de connaissances et d'expertises			
3.3. Accompagner les processus de médiation à différentes échelles dans une visée d'autonomisation des acteurs			

**Tableau 16 : Exemple de questions et de modalités de réponse proposées aux enseignants sur l'utilité des compétences de passeur pour concevoir, adapter et préparer des activités et des situations d'enseignement, d'apprentissage**

Les dix stagiaires ont répondu au questionnaire. Les deux formatrices du secondaire étant également enseignantes en établissement, ont répondu deux fois au questionnaire, une fois du point de vue de leurs activités de formatrice et une autre fois du point de vue de leurs activités d'enseignante. Nous avons donc obtenu les réponses de 5 cadres, 5 formatrices et 2 enseignantes.

#### 4.2.3 Modalités de traitement des réponses au questionnaire

Les réponses aux questionnaires ont été traitées de façon à pouvoir appréhender les représentations professionnelles des stagiaires sur l'utilité des compétences de passeur, compétences spécifiées ou non par le référentiel, en fonction des statuts et des missions à remplir.

**Un premier traitement des réponses a consisté à repérer la proportion de stagiaires accordant une utilité aux compétences de passeur pour remplir leurs missions, lorsque celles-ci ne sont pas spécifiées par le référentiel** (première partie de la question :

« Pensez-vous que des compétences de passeurs sont utiles pour... ». Ces résultats sont présentés par statut dans le Tableau 17.

<b>Missions associées au statut de cadre</b>	<b>Proportion des cadres accordant une utilité aux compétences de passeur</b>
Coordonner une équipe (école, établissement, circonscription...)	5/5
Mettre en œuvre des activités et impulser des actions pédagogiques et éducatives	5/5
Accompagner et soutenir les personnels	5/5
Veiller à la bonne marche de l'école, l'établissement, la circonscription (etc..) et au respect de la réglementation qui lui est applicable	4/5
Contribuer à former les personnels	5/5
Organiser et animer les instances de dialogue et de prise de décision	5/5
Collaborer avec les partenaires de l'action éducative (familles, collectivités territoriales, associations...)	4/5
Contribuer à la définition de la stratégie départementale ou académique dans sa dimension pédagogique	5/5
Assurer des missions de conseil et d'expertise auprès de votre hiérarchie	5/5
Assurer des missions de gestion de ressources humaines (recrutement, titularisation, évaluation, avancement, promotion et affectation)	5/5
Veiller, vous former, collecter et organiser les ressources nécessaires à vos missions	5/5
<b>Missions associées au statut de formateur</b>	<b>Proportion des formateurs accordant une utilité aux compétences de passeur</b>
Rechercher, collecter et consulter des ressources pour vous former vous-même	4/5
Collaborer et coopérer au sein d'équipes	5/5
Collecter des ressources à destination des personnels formés	4/5
Concevoir des ressources et des activités de formation	5/5
Mettre en ligne des ressources ou diffuser des activités de formation	3/5 (un désaccord et un « je ne sais pas »)
Mettre en œuvre des formations	5/5
Évaluer les formations et les accompagnements que vous mettez en œuvre	5/5
Suivre et accompagner des projets de formation sous votre responsabilité	4/5 (un « je ne sais pas »)
Évaluer des productions professionnelles et certifier	5/5

Missions associées au statut d'enseignant	Proportion des enseignants accordant une utilité aux compétences de passeur
Concevoir, adapter et préparer des activités et des situations d'enseignement/apprentissage	2/2
Mettre en œuvre des enseignements, des activités et des situations d'apprentissage	2/2
Suivre, accompagner et aider les travaux personnels des élèves	2/2
Accompagner les élèves dans leur projet de formation et d'orientation	2/2
Évaluer les apprentissages des élèves	2/2
Développer et entretenir les relations avec les familles des élèves	2/2
Collaborer et coopérer au sein d'équipes pédagogiques et pluriprofessionnelles	2/2
Veiller, vous former, collecter et organiser les ressources nécessaires à votre enseignement	2/2

**Tableau 17 : Proportion des cadres, formateurs et enseignants accordant une utilité aux compétences de passeur pour remplir les missions associées à leur statut**

Un deuxième traitement des réponses a consisté à repérer l'utilité accordée aux compétences de passeur lorsque celles-ci sont spécifiées à partir du référentiel de compétences du DE (deuxième partie de la question qui consiste à cocher les CS dans une liste pour chacune des missions). Pour cela, pour chacune des CS, le nombre total de réponses positives (nombre de fois où un stagiaire donne son accord sur l'utilité de la compétence, toutes missions confondues) a été calculé. Etant donné que le nombre de missions varie d'un statut à l'autre, le nombre de réponses positives dépend du statut. Il est de 55 pour les cadres (5 personnes interrogées pour 11 missions, soit 5 X 11), 45 pour les formatrices (5 X 9), 16 pour les enseignantes (2 X 8). Les résultats sont exprimés en nombre de réponses positives en fonction du nombre de réponses positives possibles, et également en pourcentage de réponses positives exprimées de façon à pouvoir comparer les résultats entre les statuts. Ce traitement est présenté dans le Tableau 18.

Compétences génériques	Compétences spécifiques	Cadres	Formateurs	Enseignants
<b>CG 1. Développer sa culture en éducation afin de mobiliser des connaissances issues de différents champs de recherche et de pratiques</b>	1.1. Disposer de repères pour s'orienter dans les recherches en éducation et dans différents domaines de pratiques	26/55	18/45	11/16
		47,3 %	40,0%	68,7%
	1.2. Recourir à des méthodes et des cadres pertinents pour analyser des situations professionnelles	35/55	25/45	9/16
		63,6%	55,6%	56,3%
	1.3. Se situer au regard des différents enjeux liés à l'exercice de la fonction de passeur pour s'inscrire dans un processus de développement professionnel	17/55	8/45	2/16
		30,9%	17,8%	12,5%

Compétences génériques	Compétences spécifiques	Cadres	Formateurs	Enseignants
<b>CG.2</b> Rassembler les acteurs et des objets de savoirs afin de créer les conditions de l'action	2.1. Analyser les intérêts et les préoccupations des acteurs pour moduler son action au regard de leur diversité	34/55	24/45	10/16
		61,8%	53,3%	62,5%
	2.2. Analyser les contraintes, les freins et les leviers afin de planifier et réguler l'action individuelle et / ou collective	38/55	24/45	10/16
		69,1%	53,3%	62,5%
	2.3. Faciliter les interactions entre les différents acteurs pour construire un objet partagé	23/55	15/45	7/16
		41,8%	33,3%	43,8%
<b>CG.3</b> Favoriser la mobilisation des connaissances et des expertises pour atteindre des finalités communes	3.1. Produire des outils et des ressources pour faciliter la circulation des savoirs entre les acteurs	17/55	15/45	9/16
		30,9%	33,3%	56,2%
	3.2. Gérer des informations de différentes natures et à différents niveaux pour favoriser le partage de connaissances et d'expertises	24/55	21/45	8/16
		43,6%	46,7%	50,0%
	3.3. Accompagner les processus de médiation à différentes échelles dans une visée d'autonomisation des acteurs	29/55	17/45	11/16
		52,7%	37,8%	68,8%

**Tableau 18 : Pour chacune des CS, nombre de fois où la compétence est reconnue comme utile pour remplir les missions associées à un statut par rapport au nombre totale de réponses positives possibles, et expression de ce résultat en %**

Un troisième traitement des réponses a consisté à repérer l'utilité accordée aux compétences spécifiées par le référentiel, en fonction du type de mission, indépendamment du statut des stagiaires. Pour effectuer ce traitement, les missions des enseignants, formateurs et cadres ont été regroupées en cinq grandes familles : animer – coordonner, accompagner – former, effectuer une veille, enseigner et piloter (Tableau 19). Certaines familles de missions sont partagées par tous les stagiaires comme « Animer-coordonner », « Accompagner-former », « Effectuer une veille ». D'autres sont spécifiques à un statut comme « Enseigner » ou « piloter ». La proportion de réponses reconnaissant l'utilité des différentes compétences spécifiques pour chacune des familles de mission a été établie et les résultats ont été traduits en pourcentage de réponses. Ce traitement est présenté dans le Tableau 20.

	Cadres	Formateurs	Enseignants
<b>Animer-coordonner</b>	Coordonner une équipe (école, établissement, circonscription...) Organiser et animer les instances de dialogue et de prise de décision	Collaborer et coopérer au sein d'équipes	Développer et entretenir les relations avec les familles des élèves Collaborer et coopérer au sein d'équipes pédagogiques et pluriprofessionnelles

	<b>Cadres</b>	<b>Formateurs</b>	<b>Enseignants</b>
	Collaborer avec les partenaires de l'action éducative		
<b>Accompagner - former</b>	Accompagner et soutenir les personnels Contribuer à former les personnels	Concevoir des ressources et des activités de formation Mettre en ligne ressources ou diffuser des activités de formation Mettre en œuvre des formations Évaluer les formations et les accompagnements que vous mettez en œuvre Suivre et accompagner des projets de formation sous votre responsabilité Évaluer des productions professionnelles et certifier	Accompagner les élèves dans leur projet de formation et d'orientation
<b>Effectuer une veille</b>	Veiller, vous former, collecter et organiser les ressources nécessaires à vos missions	Rechercher, collecter et consulter des ressources pour vous former vous-même Collecter des ressources à destination des personnels formés	Veiller, vous former, collecter et organiser les ressources nécessaires à votre enseignement
<b>Enseigner</b>			Concevoir, adapter et préparer des activités et des situations d'enseignement/apprentissage Mettre en œuvre des enseignements, des activités et des situations d'apprentissage Suivre, accompagner et aider les travaux personnels des élèves Évaluer les apprentissages des élèves
<b>Piloter</b>	Mettre en œuvre des activités et impulser des actions pédagogiques et éducatives Veiller à la bonne marche de l'école, l'établissement, la circonscription (etc..) et au respect de la réglementation qui lui est applicable		



	<b>Cadres</b>	<b>Formateurs</b>	<b>Enseignants</b>
<b>Piloter</b>	<p>Contribuer à la définition de la stratégie départementale ou académique dans sa dimension pédagogique</p> <p>Assurer des missions de conseil et d'expertise auprès de votre hiérarchie</p> <p>Assurer des missions de gestion de ressources humaines (recrutement, titularisation, évaluation, avancement, promotion et affectation)</p>		

**Tableau 19 : Familles de mission et missions correspondantes pour chacun des statuts**

<b>Compétences spécifiques</b>	<b>Animer coordonner</b>	<b>Accompagner former</b>	<b>Effectuer une veille</b>	<b>Enseigner</b>	<b>Piloter</b>
<b>1.1. Disposer de repères pour s'orienter dans les recherches en éducation et dans différents domaines de pratiques</b>	40.5%	65.6%	80%	25%	48%
<b>1.2. Recourir à des méthodes et des cadres pertinents pour analyser des situations professionnelles</b>	56.1%	45.6%	66.7%	62.5%	68%
<b>1.3. Se situer au regard des différents enjeux liés à l'exercice de la fonction de passeur pour s'inscrire dans un processus de développement professionnel</b>	10.6%	20%	43.3%	0%	36%
<b>2.1. Analyser les intérêts et les préoccupations des acteurs pour moduler son action au regard de leur diversité</b>	78.3%	70%	30%	62.5%	56%
<b>2.2. Analyser les contraintes, les freins et les leviers afin de planifier et réguler l'action individuelle et / ou collective</b>	93.3%	58.9%	20%	62.5%	68%
<b>2.3. Faciliter les interactions entre les différents acteurs pour construire un objet partagé</b>	76.7%	20%	20%	37.5%	32%

Compétences spécifiques	Animer coordonner	Accompagner former	Effectuer une veille	Enseigner	Piloter
<b>3.1. Produire des outils et des ressources pour faciliter la circulation des savoirs entre les acteurs</b>	47.8%	58.9%	36.7%	37.5%	32%
<b>3.2. Gérer des informations de différentes natures et à différents niveaux pour favoriser le partage de connaissances et d'expertises.</b>	64.5%	32.2%	56.7%	25%	40%
<b>3.3. Accompagner les processus de médiation à différentes échelles dans une visée d'autonomisation des acteurs</b>	62.8%	55.6%	46.7%	62.5%	48%

**Tableau 20 : Pour chacune des compétences spécifiques, % de réponse reconnaissant la compétence comme utile pour la famille de missions concernée**

#### 4.2.4 Analyses des représentations des stagiaires sur l'utilité des compétences de passeur

- **Utilité reconnue des compétences de passeur**

Lorsque les compétences de passeur ne sont pas spécifiées, les stagiaires les reconnaissent massivement comme utiles pour remplir les missions qui leur sont confiées (Tableau 17). Cette utilité est rejetée par un cadre pour deux de ses missions (sur 11 missions), par un formateur pour deux de ses missions (sur 9 missions) et interrogée pour deux formateurs pour une mission (je ne sais pas). Il existe donc une représentation professionnelle largement partagée chez les stagiaires sur la nécessité de s'appuyer sur des compétences de passeur pour remplir ses missions. En d'autres termes, les stagiaires, quel que soit leur statut, reconnaissent que le rôle de passeur est nécessaire pour remplir leurs missions.

Cependant, lorsqu'on interroge les stagiaires sur l'utilité de chacune des compétences de passeur, telles que spécifiées dans le référentiel, leurs réponses sont beaucoup plus nuancées. En effet, ils attribuent aux différentes CS une utilité variant de 12,5% à 69,1% selon la mission concernée et selon le statut (Tableau 18). Cette utilité déclarée permet de mieux cerner les compétences que les stagiaires reconnaissent comme nécessaires pour remplir leurs différentes missions.

- **Des variations en fonction du statut de cadre et de formateur**

Nous examinons à partir du Tableau 18 des différences sur l'utilité des CS accordée en fonction du statut de cadre ou de formateur des stagiaires. Nous n'intégrons pas dans cette étude les enseignants dont la position d'enseignant-formateur est trop spécifique et marginale.

L'utilité des CS de la CG1 est davantage exprimée par les cadres qui les reconnaissent pour soutenir leurs missions, un peu plus fortement que les formateurs. L'importance d'une solide culture dans les différents domaines de recherche et de pratiques en éducation (47,1% pour la CS 1.1 et 63,9% pour la CS 1.2 chez les cadres contre 40% et 55,6% chez les formateurs). La CS 1.3 qui consiste à « Se situer au regard des différents enjeux liés à l'exercice de la fonction de passeur pour s'inscrire dans un processus de développement professionnel » est cependant moins plébiscitée que les autres CS, avec un résultat plus marqué chez les formateurs (30,9% chez les cadres et 17,8% chez les formateurs). Si ce résultat peut paraître

surprenant pour des personnes engagées dans une formation de passeur, il peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit d'une « méta-compétence » qui n'intervient qu'indirectement dans les activités des stagiaires.

Les CS de la CG2 qui visent à soutenir le travail entre acteurs issus de mondes différents sont les compétences les plus plébiscitées comme utiles par les cadres et les formateurs, même si c'est dans une moindre mesure pour ces derniers (pour les CS 2.2, 2.2, 2.3 : 61,8%, 69,1%, 41,8% pour les cadres contre 53,3%, 53,3%, 33,3% pour les formateurs). Ce large plébiscite peut directement être relié à leurs responsabilités dans l'accompagnement et l'animation de collectifs (Figure 5 et Figure 8). Il met en évidence l'intérêt qu'ils accordent aux compétences permettant d'analyser les conditions nécessaires à des interactions fructueuses entre tous les participants d'un collectif.

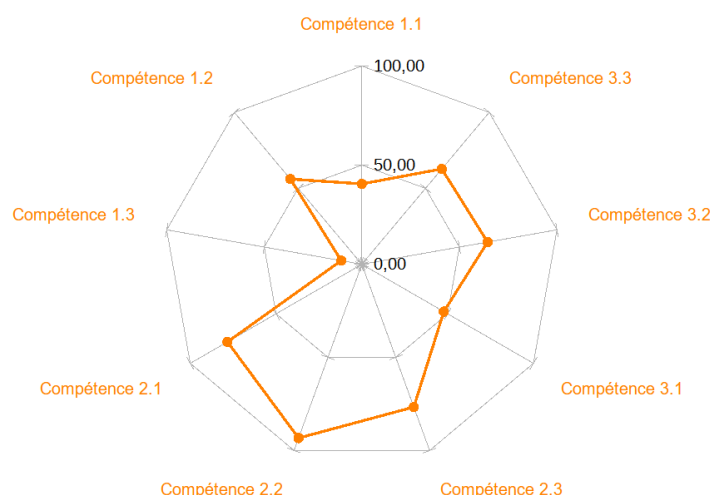
Les CS de la CG3 consistent à mobiliser les connaissances et expertises du monde des pratiques et de celui de la recherche pour atteindre des objectifs visés, par exemple des objectifs de formation, de recherche, de production de ressources. L'utilité de ces compétences est un peu plus faiblement reconnue que celles de la CG2, comme si les actions à mettre en œuvre pour réunir les acteurs nécessitaient davantage des compétences de passeur que les actions visant l'opérationnalisation du travail du collectif. Les CS 3.1 et 3.2 qui visent à soutenir le partage des savoirs et des expertises entre les différents acteurs pour atteindre des finalités communes, obtiennent des résultats équivalents pour les cadres et les formateurs (30,9% et 43,6% pour les cadres contre 33,3% et 46,7% pour les formateurs), alors que la CS 3.3, qui visent à accompagner les processus de médiation à différentes échelles dans une visée d'autonomisation des acteurs, est davantage considérée comme utile par les cadres que par les formateurs (52,7% contre 37,8%).

Dans la population étudiée, les cadres attribuent un peu plus d'utilité aux CS du référentiel du DE que les formateurs. Or les cadres et les formateurs ont des différences de prescriptions, de visées, de posture. Ces différences sont-elles pour les cadres des leviers pour endosser des rôles de passeur ?

- **Des variations en fonction des familles de mission**

Nous examinons les CS identifiées comme utiles par l'ensemble des stagiaires, pour chaque famille de mission, à l'aide de figures construites à partir du Tableau 20 (Figure 12, Figure 13, Figure 16, Figure 14, Figure 15).

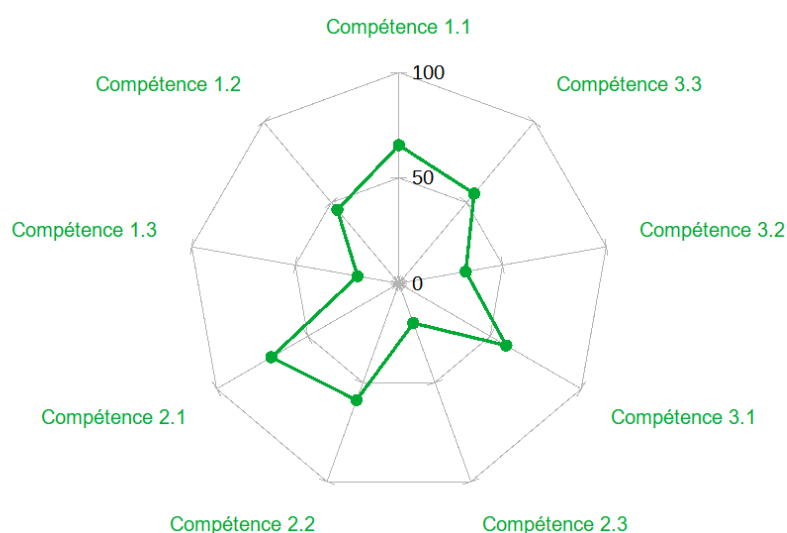
La famille de mission qui est reconnue comme mobilisant le plus grand nombre de compétences du référentiel, et le plus fortement, est « **animer et coordonner** » (Figure 12). Les trois CS de la CG2 et la CS 3.2 qui visent à analyser les intérêts, les freins, les obstacles des différents acteurs en présence, à soutenir la construction d'un objet partagé et à favoriser le partage de connaissances et d'expertises entre tous les acteurs, sont fortement reconnues comme utiles pour « animer et coordonner », elles obtiennent respectivement 78,3%, 93,3%, 76,7% et 64,5% de réponses positives. La CS 3.3 qui vise à accompagner la médiation dans une visée d'autonomisation est également largement retenue (62,8%). Autrement dit « animer et coordonner » est reconnue comme une famille de mission nécessitant un ensemble d'activités de passeur pour créer les conditions de l'activité collective dans une visée d'autonomisation.



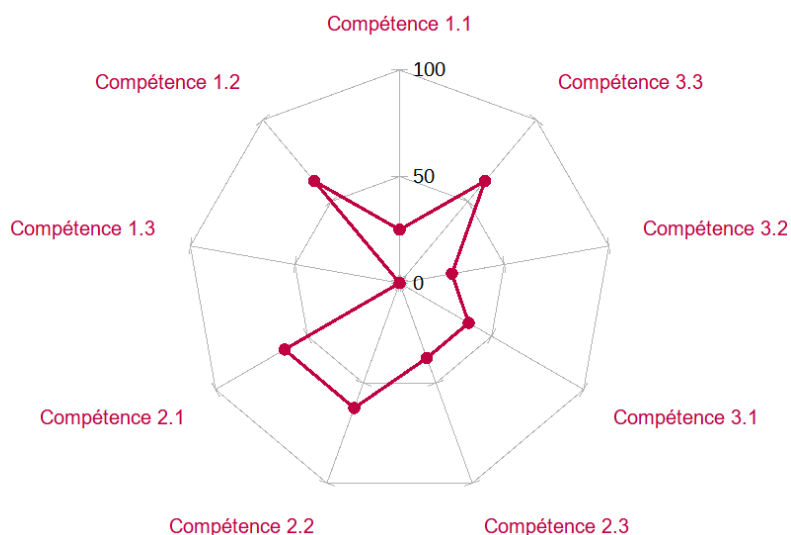
**Figure 12 : Compétences spécifiques reconnues comme utiles pour « animer et coordonner »**

Les CS 2.1 et 2.2, soit analyser les intérêts, les freins, les obstacles des différents acteurs, pour moduler son action et réguler celles des différents acteurs, sont également reconnues comme utiles pour « **piloter** », « **accompagner, former** », et « **enseigner** » (Figure 13, Figure 14, Figure 15). Ceci met en évidence la forte dimension collective de l'activité des enseignants, cadres et formateurs de l'expérimentation et l'intérêt qu'ils portent aux rôles de passeur pour cette dimension de leur activité professionnelle.

Les stagiaires attribuent également une forte utilité au CS 1.1 et 3.1 pour « **accompagner - former** » (Figure 13). Autrement dit, ces missions nécessitent des rôles et des compétences de passeur pour s'orienter dans les différents domaines de recherche et de pratiques (65,6%) et pour produire des outils et des ressources facilitant la circulation des savoirs entre les acteurs (58,9%). Pour « **enseigner** », les enseignants attachent davantage d'utilité aux compétences 1.2 et 3.3 (Figure 14), autrement dit l'enseignement mobilise de façon spécifique des activités de passeur consistant à recourir à des méthodes et des cadres pertinents pour analyser des situations professionnelles (62,5%) et à s'appuyer sur des médiations dans une visée d'autonomisation (62,5%).

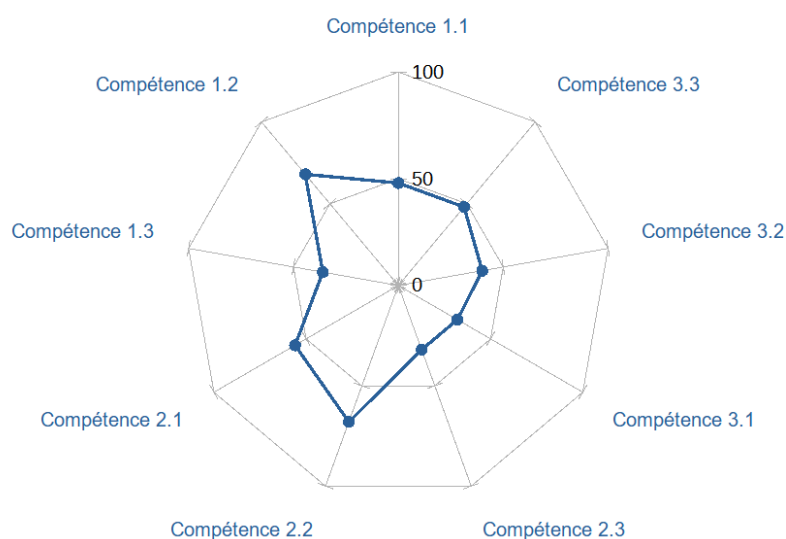


**Figure 13 : Compétences spécifiques reconnues comme utiles pour « accompagner, former »**



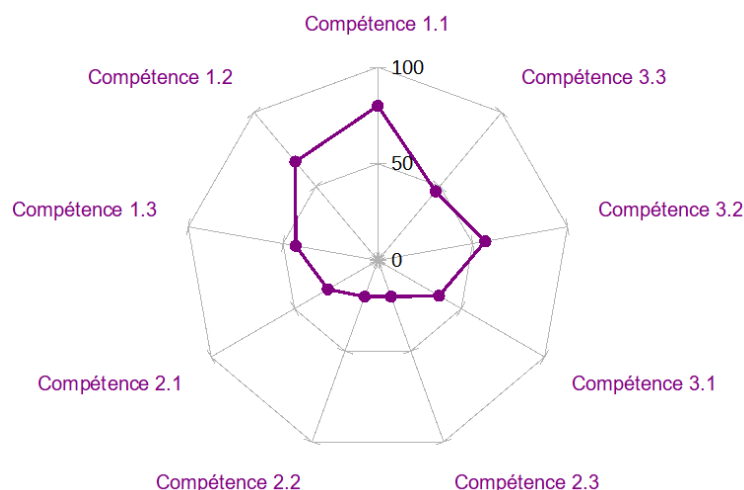
**Figure 14 : Compétences spécifiques reconnues comme utiles pour « Enseigner »**

Pour « **piloter** », les cadres reconnaissent de façon plus forte que pour les autres familles de mission la CG1, et en particulier la CS 1.2 (68%), (Figure 15). Autrement dit, piloter nécessiterait d'asseoir son activité sur une bonne culture en éducation afin de mobiliser des connaissances issues de différents champs de recherche et de pratiques.



**Figure 15 : Compétences spécifiques reconnues comme utiles pour « Piloter »**

Les stagiaires associent très fortement « **effectuer une veille** » aux différentes CS de la CG1 (1.1 : 80%, 1.2 : 66,7%, 1.3 : 43,3%), (Figure 16). Ces compétences de passeur sont associées aux activités d'autoformation et de collecte de ressources pour nourrir son activité professionnelle. C'est pour cette famille de mission que la CS 1.3, « Se situer au regard des différents enjeux liés à l'exercice de la fonction de passeur pour s'inscrire dans un processus de développement professionnel » obtient le plus fort taux d'accord, même si cela ne représente qu'une petite moitié des réponses.



**Figure 16 : Compétences spécifiques reconnues comme utiles pour « Effectuer une veille »**

Ces résultats mettent en évidence que les stagiaires reconnaissent un jeu de compétences de passeur spécifique pour chacune des familles de mission qui leur sont confiées. Certaines compétences sont fortement plébiscitées par tous les stagiaires (CS 2.1, 2.2), d'autres sont plus associées à certaines missions ou statut (CS 1.1, 3.1), d'autres encore sont moins reconnues comme utiles par tous (CS 1.3).

### 4.3 Le référentiel de compétences du DE Passeur en éducation à l'épreuve de l'activité professionnelle

Cette partie a pour objectif d'explorer en quoi les compétences du référentiel de compétences du DE sont susceptibles d'outiller l'activité des stagiaires. Les situations professionnelles expérimentées étant ancrées dans l'activité réelle des stagiaires, nous nous sommes attachés à identifier les compétences qui orientait l'analyse de la situation expérimentée selon les attentes du mémoire (Tableau 21).

La problématisation vise à transformer la question de départ en problématique. Ce processus s'appuie de manière explicite sur les apports des modules de formation tout en faisant le lien avec des compétences du référentiel, concernées par la situation.

[...]

La quatrième partie portera sur une analyse réflexive sur leur processus de développement des compétences initialement ciblées.

**Tableau 21 : Extrait du livret du stagiaire présentant les attentes relatives au mémoire**

Nous avons recherché dans la première partie des mémoires (introduction, et à défaut partie consacrée à la problématisation), la ou les compétences du référentiel que les stagiaires souhaitaient travailler dans la situation expérimentée. Nous avons également recherché dans la conclusion, celle(s) que les stagiaires considèrent avoir développée(s) dans le cadre de ce travail. Dans les deux cas, nous avons examiné l'adéquation entre les compétences mentionnées et la situation analysée. Les compétences repérées, explicitement référencées par le stagiaire ou exprimées sous forme de périphrase, sont présentées dans le Tableau 22 au regard du titre des mémoires qui permet de comprendre l'objet du travail conduit.

Titre du mémoire	Compétence(s) associées à la problématisation	Compétence(s) développées ou en cours de développement
<b>Formateurs</b>		
Des albums jeunesse pour former en mathématiques : à quelles conditions l'album devient-il un moyen d'action pour les enseignants ?	CS1.1	CS1.2, CS1.3
Le travail sur l'activité réelle comme outil de professionnalisation des formateurs/rices	CS1.3	CS1.3 CG2
Analyse des gestes professionnels des formateurs dans le cadre de la mise en œuvre des plans mathématiques et français	CS1.2, CS2.1 ; CS2.3	CG2, CG3
Processus en jeu dans un collectif de travail pour s'emparer d'un nouvel outil de formation Quelles compétences de « passeur en éducation » au service de ce collectif ?	CG3	CS2.2, CS2.3
Passeur en éducation : agir pour favoriser la participation dans une recherche collaborative	CS1.3	CG1, CG2, CS2.3
<b>Cadres</b>		
Garantir le développement des capacités des acteurs d'un collectif apprenant à aider à apprendre, à donner envie d'apprendre et à devenir passeurs pour un essaimage de ces collectifs.	CS3.3	CS2.1, CS2.2, CS2.3, CS1.1
La pérennisation d'un collectif de travail	CG1, CG2	CS3.1
Impulser une culture commune d'un enseignement au sein d'un établissement Des leviers d'action pour le passeur en éducation	CG2	CS2.2, CS3.1, CS3.3
La traduction des données scientifiques en formation Quel usage pour le passeur en éducation ?	CS3.1	CS3.1
La constitution d'un collectif apprenant en établissement scolaire ou comment en tant que personnel de direction-passeur mobiliser les acteurs pour créer les conditions du changement	CS1.3, CS3.3	CG2, CG3, CS3.3

**Tableau 22 : Titre du mémoire et compétences du référentiel mentionnées par les stagiaires dans l'écrit du mémoire**

Pour tous les stagiaires, les compétences mentionnées dans leur mémoire sont en adéquation avec la situation expérimentée et son analyse. Tous sont en capacité de cerner des compétences du référentiel pour problématiser leur situation, c'est-à-dire pour la questionner et pour s'engager dans un travail réflexif. Trois des stagiaires repèrent des CG sans préciser les CS concernées. Tous sont également en mesure de repérer les CS, parfois associée à des CG qui sont en cours de développement à l'issue de l'expérimentation. Ces résultats mettent en évidence que les compétences du référentiel apparaissent comme des outils permettant aux stagiaires d'analyser leur activité de passeur dans une situation professionnelle choisie.

Dans l'ensemble, les compétences qui sont en cours de développement sont plus diversifiées et davantage spécifiées que celles qui ont soutenu la problématisation. Les stagiaires ont été

en capacité d'analyser le développement professionnel opéré en termes de compétences professionnelles, au-delà de la réflexion initiée lors de la problématisation.

Les compétences qui orientent la problématisation et les compétences développées sont très diversifiées d'un stagiaire à l'autre. Les stagiaires ont fait preuve d'une autonomie vis-à-vis du groupe en ancrant les situations expérimentées dans leur activité réelle, en fonction de leurs propres contextes et visées de développement professionnel. Par ailleurs ce résultat met en évidence que les compétences du référentiel permettent de soutenir et d'orienter une diversité d'actions de passeur de formateur et de cadre.



## 5. Discussion

Les analyses présentées dans ce rapport mettent en évidence les apports de l'expérimentation du parcours de formation de Passeur en éducation, conduite par l'IFÉ dans l'académie de Normandie. Cette formation a soutenu le développement professionnel des formés et ouvre des perspectives en termes de résonance de leur activité à l'échelle des différents territoires de l'académie. Cette expérimentation constitue également une contribution pour une meilleure compréhension de l'activité des passeurs en éducation, des conditions pour soutenir leur activité et pour développer leurs compétences. Cette étude présente des limites liées à l'échantillon de personnes formées (effectif faible, profils particulièrement engagés, non représentatifs) et aux méthodes de recueil de données liées au temps consacré à l'étude. Elle n'en reste pas moins une contribution pour les pilotes et autres acteurs éducatifs de l'académie de Normandie, pour l'équipe pédagogique du DE Passeur en éducation de l'ENS de Lyon, et plus largement pour tous les acteurs intéressés pour soutenir les liens entre le monde de l'éducation (pratiques, savoirs, acteurs, politiques éducatives...) et le monde des recherches en éducation (concepts, théories, méthodologies, acteurs...).

Nous présentons ci-dessous les deux apports de cette expérimentation qui nous paraissent les plus importants, puis proposons quelques pistes pour faire fructifier l'expérimentation et développer l'activité des passeurs au sein de l'académie de Normandie.

### **Précision et appropriation du concept de « passeur en éducation »**

Au début de la formation, les stagiaires ont exprimé leurs motivations à s'engager dans l'expérimentation du DE Passeur en éducation. Cette formation était identifiée comme un moyen de développement professionnel, en particulier pour étayer les liens entre leurs pratiques et les recherches en éducation et pour développer le travail et la collaboration en inter-métier<sup>6</sup>. Plusieurs stagiaires ont cependant exprimé, au cours des premiers temps de formations, ne pas bien identifier le statut, les rôles et les compétences d'un « passeur en éducation ». Un stagiaire en témoigne dans son mémoire :

« Lorsque j'ai commencé la préparation du diplôme de passeur, mon questionnement tournait autour de la définition du passeur : qu'est-ce qu'un.e passeur.e ? un rôle tenu par différent.e.s acteur.rice.s lors de travaux collaboratifs ? un métier d'intermétier ? un.e pilote chargé.e de mission ? »

De même, si les différents formateurs du DE avaient en amont de la formation une conceptualisation étayée par la recherche du « passeur en éducation », celle-ci n'était pas totalement unifiée parmi eux, chacun se référant davantage à son propre champ d'activité au sein de l'IFÉ. La conception de la formation et le travail sur le référentiel du DE Passeur en éducation pour les uns, le suivi de la formation pour les autres, le partage d'expériences entre tous, a contribué à préciser le concept de *passeur en éducation* permettant de mieux orienter l'activité de chacun.

Dans les mémoires, les termes et expressions fréquemment associés au mot « passeur » sont : rôle(s) ; rôles à endosser, à investir ; activité(s) ; action(s) ; posture(s), démarche, agir du passeur. Ceci met en évidence que pour les stagiaires, en fin de formation, être passeur relève de rôles à endosser, d'activités à conduire, pour remplir les missions associées à leur métier. La citation suivante issue d'un mémoire illustre cette représentation professionnelle du passeur au sein du collectif formés/formateurs :

« Le passeur est celui qui navigue sur la rivière entre les concepts, entre les activités, entre les acteurs. Il tisse les liens, il met en résonance harmonique concepts, activités et acteurs. [...] Le passeur n'est pas un statut, un poste ou un niveau hiérarchique, bien davantage un

<sup>6</sup> Informations obtenues à partir du questionnaire initial proposé en amont de la formation.

professionnel qui a développé une somme de compétences spécifiques l'amenant à avoir la capacité d'être ce tisseur de liens. »

Les cadres associent dans leur mémoire la dénomination de leur métier au terme passeur, les expressions utilisées sont les suivantes : « personnel de direction-passeur », « passeur en éducation personnel de direction », « passeur IA-IPR », « IA-IPR passeur en éducation », « passeur pilote ». On ne retrouve aucune expression équivalente chez les formateurs. En d'autres termes, les cadres semblent ressentir, davantage que les formateurs, les rôles de passeur comme des rôles assignés à leur métier. L'un d'entre eux fait de ce constat l'objet de sa problématique : « Comment un inspecteur peut intégrer et opérationnaliser les fonctions du passeur en éducation ? ». Le fait que les cadres reconnaissent un peu plus fortement l'utilité des compétences du référentiel que les formateurs (voir 4.2.4) corrobore ce résultat.

### **Identification de situations professionnelles mettant en jeu des activités de passeur et compétences associées**

Les différentes analyses présentées dans la partie 3 ont permis de mettre en évidence des impacts de la formation sur l'activité des stagiaires et des résonances de cette activité à l'échelle de l'académie. Ces analyses ont conduit à caractériser un ensemble de situations professionnelles mettant en jeu des activités de passeurs, pour les cadres et pour les formateurs. Ces situations sont caractérisées par les acteurs, les collectifs et les réseaux professionnels impliqués, les territoires impactés, des éléments ou fonctionnements institutionnels pouvant être facilitateurs ou générateurs de freins. Une première « banque de situations de passeur en éducation » a ainsi été produite. Celle-ci constitue une ressource aussi bien pour l'académie de Normandie que pour le DE Passeur en éducation. Elle peut contribuer à préciser le concept de passeur en éducation et à la conception de ressources pour la formation des passeurs.

L'habilitation du DE Passeur en éducation a nécessité la conception d'un référentiel de compétences. L'étude des représentations professionnelles des stagiaires sur l'utilité des compétences génériques et spécifiques du référentiel pour remplir leurs missions a révélé une assez bonne réception du référentiel par les formés (4.2.4). Toutefois, l'utilité des différentes compétences spécifiques n'est pas toujours reconnue pour des missions qu'elles pourraient cependant soutenir. Il semble nécessaire de compléter cette étude pour comprendre s'il s'agit d'une mauvaise compréhension de l'item décrivant la compétence, de compétences ne répondant effectivement pas aux activités des répondants, ou de compétences n'étant pas encore identifiées comme pertinentes pour leurs activités. En revanche, les mémoires mettent en évidence que le référentiel de compétence constitue un outil intéressant pour conduire des analyses réflexives sur son activité de passeur (4.3). Le référentiel se positionne ainsi comme un outil de formation au service de l'académie de Normandie et du DE Passeur en éducation.

### **Pistes pour faire fructifier l'expérimentation et développer l'activité des passeurs au sein de l'académie de Normandie**

L'analyse des facteurs favorisant et des obstacles aux activités de passeurs met en valeur certains points forts et certaines fragilités (3.2.3). Il nous paraît intéressant de proposer quelques pistes pour que les éléments positifs issus de l'expérimentation puissent se pérenniser, porter plus largement encore leur fruit dans l'académie de Normandie, et éventuellement au-delà. Certains de ces éléments sont sans doute déjà connus des pilotes académiques de l'expérimentation, qui l'ont conçue et soutenue durant les deux dernières années dans des conditions difficiles de crise sanitaire. Ces pistes sont une occasion d'y réfléchir en croisant les regards entre les partenaires de l'expérimentation : académie de Normandie et IFÉ de l'ENS de Lyon.

Nous distinguons ci-après deux types d'activités de passeur, selon qu'elles correspondent à des rôles directement associés aux missions du métier des professionnels ou de missions complémentaires à conduire dans des contextes spécifiques, tels que des projets réunissant

des acteurs de mondes différents (projets inter-métiers, interdisciplinaires, avec la recherche ou d'autres partenaires).

- **L'engagement dans des collectifs réflexifs et le travail en réseau** se révèlent être un appui non négligeable au développement professionnel des passeurs et à leur activité. Il nourrit leur propre réflexivité, la construction et l'appropriation d'outils pour penser et agir, et participe à la construction de l'autonomie et d'une légitimité plus solide. **La pérennisation du collectif de passeurs issu de l'expérimentation et son développement par l'accueil de nouveaux membres** serait donc opportun pour renforcer l'activité des passeurs au sein de l'académie. Cela impliquerait du temps et des moyens pour se rencontrer, et la formation de nouveaux acteurs, notamment par l'intermédiaire des prochaines sessions du DE. Le déploiement et l'essaimage des travaux menés passe aussi par l'activation de réseaux existants, la connexion entre certains collectifs pour un fonctionnement en réseau ou par la création de nouveaux réseaux au sein des circonscriptions et des bassins, à l'échelle des départements et de l'académie.
- Les fonctions de passeur ne sont pas faciles à exercer. Elles nécessitent des compétences variées qu'il est difficile de développer seul, même si de nombreux personnels jouent ce rôle sans y penser. Il paraît donc important de **proposer des formations et des ressources aux acteurs plus particulièrement pressentis pour endosser des rôles** de passeur et leur donner le temps et les conditions d'un vrai développement professionnel.
- L'intérêt de **considérer les acteurs avec confiance** et de **viser l'augmentation de leur autonomie** doit être souligné. Ce sont eux qui agissent dans les situations qu'on veut faire évoluer. Ils sont experts des écosystèmes où ils sont engagés, et sont les mieux placés, dans une démarche réflexive qui peut être accompagnée, pour identifier les problèmes et trouver en commun des solutions adaptées.
- Dans le contexte des projets portés par l'académie :
  - **Le soutien des supérieurs hiérarchiques et la stabilité du projet dans le temps** apparaissent essentiels pour que les acteurs éducatifs, cadres, formateurs et enseignants, puissent développer une activité de passeur qui irrigue leurs fonctions. Pour sécuriser les projets, notamment en cas de changement des personnels pilotes, on peut envisager leur formalisation et leur institutionnalisation dans des lettres de mission, des conventionnements, des descriptions validées pour une certaine durée, tout en se gardant de trop alourdir la tâche des acteurs par des formalités. Cette **reconnaissance institutionnelle** contribue à **légitimer l'activité des passeurs**.
  - **L'engagement des publics visés par les actions des passeurs et le développement professionnel attendu prend du temps.** Les projets visant l'évolution des pratiques ne peuvent donc être conçus que dans la durée, en tenant compte des contraintes des différents acteurs, et en se donnant les moyens d'évaluer de façon formative la progression vers les objectifs visés.
  - **La valorisation des travaux menés** au sein de l'académie elle-même et à l'échelle nationale, voire internationale, est également une piste intéressante pour favoriser la reconnaissance des acteurs et leur engagement, ainsi que la formalisation et le partage des nouvelles pratiques mises en œuvre. Elle peut passer par des présentations dans des rencontres académiques, des articles dans des revues ou en ligne, des

propositions de formation au PNF ou des communications dans des colloques d'associations professionnelles nationales et internationales. Elle contribuerait également au rayonnement de l'académie.

## 6. Références

Bataille M., Blin J.-F., Jacquet-Mias C. & Piasser A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, Paris : Presses universitaires de France, p. 57-90.

Bush, John. (2017). Am I an evidence broker ? Reflections on a trip to North America. [blog post]. <https://www.evidenceforlearning.org.au/news/am-i-an-evidence-broker-reflections-on-a-trip-to-north-america/>

Cooper A. (2012). Knowledge mobilization in education : A cross-case analysis of 44 research brokering organizations across Canada. Thèse de doctorat. Toronto : University of Toronto.

Gaussel, M. Gibert, A.F., Joubaire, C., Rey, O. (2017). Quelles définitions du passeur en éducation ? *Revue française de pédagogie*, 201, pp 35 à 39.

Grangeat, M. (2008). Le travail collectif enseignant. Comprendre l'activité professionnelle pour concevoir la recherche et la formation Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger les Recherches USTL-CUEEP, Lille.

Lefevre et Brossais (2018). L'appropriation de la prescription en éducation : un objet de recherche à double enjeu scientifique et social. in Brossais, E. et Lefevre, G. (2018). *L'appropriation de la réforme en éducation. Le cas de la réforme du collège*. Toulouse : Editions Octarès. p7-19.

Monod-ansaldi, R., Prieur, M., Joseph, B., Meslin, B., Lermigeaux-Sarrade, I. & Thiboud, S. (2017). Les fonctions de passeur à l'épreuve de l'expérimentation au sein de l'institut Carnot de l'Éducation. *Revue française de pédagogie*, 201(4), 61-70. <https://doi.org/10.4000/rfp.7242>

Munerol, L., Cambon, L. et Alla. (2013), Le courtage en connaissances, définition et mise en œuvre ? Une revue de la littérature. *Santé Publique*, 5 (25), 587-597.

Moscovici S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses universitaires de France.

Piasser A. & Ratinaud P. (2010). Pensée sociale, pensée professionnelle : une approche singulière en sciences de l'éducation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, vol. 23, Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Picard, P., Mamede, M., Netter, J. (2018). Recherche, formation, métiers : quelle interface ? *Recherche & Formation*, 87, pp 109-119

Poizat, G. (2014). Le concept d'appropriation en formation des adultes. In Friedrich J., Pita J. (dir.), *Un dialogue entre concepts et réalité* (p. 40-68). Dijon, France : Raison & Passions.

Promonet, A., Prieur, M. (2021). Sur les traces des passeurs, dans le réseau des LÉA. *Rencontre internationale des LÉA*, Institut français de l'éducation, 25 et 26 mai 2021, Lyon. <http://IFÉ.ens-lyon.fr/lea/manIFÉstations/rencontres-internationales/rencontre-internationale-des-lea-2021/11e-rencontre-internationale-mai-2021/texte-de-cadrage.pdf>

Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains. Paris : Armand Colin.

## 7. Annexes

### Annexe 1 : Lettre de l'académie présentant la formation aux candidats stagiaires

ÉCOLE  
NORMALE  
SUPÉRIEURE  
DE LYON



ACADÉMIE  
DE NORMANDIE  
*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

### Structurer le lien recherche- éducation, au bénéfice de la réussite des élèves de l'académie de Normandie :

#### FORMATION PARTENARIALE IFÉ -Académie de Normandie : « DU Passeurs »

#### Définition et objectifs

Il s'agit de participer à un programme expérimental de formation de « passeurs », c'est-à-dire de facilitateurs, médiateurs des liens entre l'éducation et la recherche (résultats, méthodes, productions, travaux collaboratifs ...).

Cette formation, dispensée par l'IFÉ, s'inscrit dans le cadre d'un DU délivré par l'ENS de Lyon, en cours d'habilitation.

La formation est entièrement financée par l'académie de Normandie, dans le cadre de l'axe 3 du schéma directeur de la formation continue des personnels : « **Être accompagné dans son évolution professionnelle et valoriser ses compétences** ».

Elle est ouverte à 12 acteurs académiques (au maximum) volontaires, et se positionne notamment mais non exclusivement en lien et en soutien du PIA 3 : « 100% inclusion, un défi, un territoire ».

Le vivier académique de « passeurs » ainsi professionnalisés se constituera en appui des métiers du pilotage, de la formation et de l'enseignement dans un triple objectif :

- Pour impulser et structurer une offre de formations inter-catégorielles orientée « développement professionnel en appui sur la recherche »
- Pour développer sur le territoire des recherches partenariales qui s'inscrivent dans une logique de bénéfices partagés entre acteurs éducatifs et acteurs de la recherche.
- Pour accompagner en position de relais locaux (ou facilitateurs) des activités avec ou en appui sur la recherche auprès des collectifs inter-catégoriels dans des établissements ou territoires.

Ce programme de professionnalisation de « néo passeurs » vise l'ancrage d'une nouvelle culture professionnelle académique et se déroule à cette fin sur deux années : 2020-2021 et 2021-2022.

#### Public cible

La formation s'adresse à une équipe intercatégorielle d'acteurs de terrain, issus des 1<sup>er</sup> et des 2<sup>nd</sup> degrés, et volontaires pour s'engager sur deux années : formateurs de formateurs, chargés de mission innovation, formateurs des 1<sup>er</sup> ou 2<sup>nd</sup> degrés, formateurs REP, directeurs d'école, inspecteurs, chefs d'établissement, enseignants engagés dans des projets en lien avec la recherche, et /ou dans des dynamiques de réseau (liaisons interdegrés, collectifs professionnels, réseau d'établissements...)

## Organisation des activités

### Année 1, 2020- 2021

- **Sélection par l'académie d'une équipe inter-catégorielle et interdegrés d'une douzaine de néo-passeurs**
- **Formation de l'équipe des néo-passeurs (9 journées – 54 heures)** en présentiel, ou exceptionnellement en distanciel du fait de la crise sanitaire, à partir de l'offre de formation IFÉ à Lyon et de formations spécifiques complémentaires organisées à Rouen ou à Caen.
- **Accompagnement à distance des stagiaires en amont ou/et en aval des formations** (3 heures par formation).
- Les 2/3 au moins des formations seront suivies en année 1, le choix pourra être en lien avec les missions/fonctions du stagiaire et le projet à conduire en année 2.
- **Construction par les stagiaires d'un projet professionnel à conduire et à analyser en année 2** dans des bassins, réseaux, établissements-laboratoires de l'académie.
- **Séminaire de l'académie de Normandie** au printemps 2021, destiné à amorcer une culture professionnelle commune au sein de l'académie sur la professionnalisation par la recherche, et sur les rôles possibles que peuvent avoir les néo-passeurs pour accompagner cette professionnalisation.

### Année 2

- **Formation** : formations non suivies en année 1.
- **Mise en place de projets professionnels par les néo-passeurs.** Des projets conduits par des binômes ou trinômes inter-catégoriels, dans une perspective de co-formation, s'appuyant sur leur expertise métier, des temps d'analyse de leur activité et les apports des formations.
- **Recueils de traces** (vidéos de l'activité, focus groups, ...) pour
  - 1/analyser l'activité des néopasseurs et les dispositifs d'accompagnement mis en œuvre,
  - 2/ produire des ressources pour la formation de passeurs.
- **Bilan d'étapes** sur la conduite des projets des néo-passeurs (3 sessions).
- **Suivi d'un écrit réflexif** par les stagiaires.

### A l'issue des deux années :

**Livrable : un rapport d'étude** permettant de :

- Documenter la réception et les apports du parcours de formation,
- Identifier les appuis et freins
  - ✓ à la constitution d'un pool de passeurs au sein de l'académie de Normandie
  - ✓ à la construction du DU passeur de l'ENS de Lyon
- Définir les bases d'un référentiel des compétences spécifiques pour jouer les rôles de passeur.

**Diplômation des stagiaires** : les personnes ayant suivi l'ensemble des temps de formation, ayant expérimenté un projet et soumis à l'évaluation un écrit réflexif pourront valider un DU porté par l'ENS de Lyon, en cours d'habilitation.

**Annexe 2 : profil professionnel des stagiaires au début de leur formation**

Académie	Degré	Fonction	Missions complémentaires	Formations complémentaires
Rouen	2nd degré	PERDIR adjointe collège		Master de sociologie, Master de Sciences de l'éducation
Caen	1er degré	CPD mathématiques	Chargée de mission départementale des formeurs mathématiques et du dispositif 100 % réussite en grande section, CP et CE1.	Titulaire CAFIPEMF
Caen	1er degré	CPD apprentissages fondamentaux	Participation à l'élaboration du vademecum du plan Villani-Torossian	Titulaire CAFIPEMF
Caen	1er degré	Chargée de mission académique Éducation Prioritaire	Participation à l'élaboration de l'offre de formation dans le cadre du programme académique de formation	Titulaire CAFIPEMF Master Pratique et ingénierie de la formation, expertise des processus enseignement-apprentissages
Rouen	1er degré	IEN 1er degré	Responsable de la mise en place du dispositif "circonscription apprenante"	
Caen	2nd degré	IEN STI		Master Pratique et ingénierie de la formation « formation de formateurs en milieu scolaire »
Caen	2nd degré	PERDIR adjointe lycée		CAPSAIS option F
Rouen	1er et 2nd degré	Professeur maths - formatrice	Formatrice aux plans académique et national de formation, ainsi que dans le cadre éducatif associatif	Titulaire du CAFFA
Rouen	2nd degré	Professeur lettres - formatrice	Pilotage du dispositif lecture sur le niveau 6e. Pilotage du passeport orthographique.	Titulaire du CAFFA



Académie	Degré	Fonction	Missions complémentaires	Formations complémentaires
Rouen	2nd degré	IA-IPR, Lettres,	Directrice-adjointe INSPE Chargée du dossier « Maîtrise de la langue et prévention de l'illettrisme »	Thèse en philosophie romaine

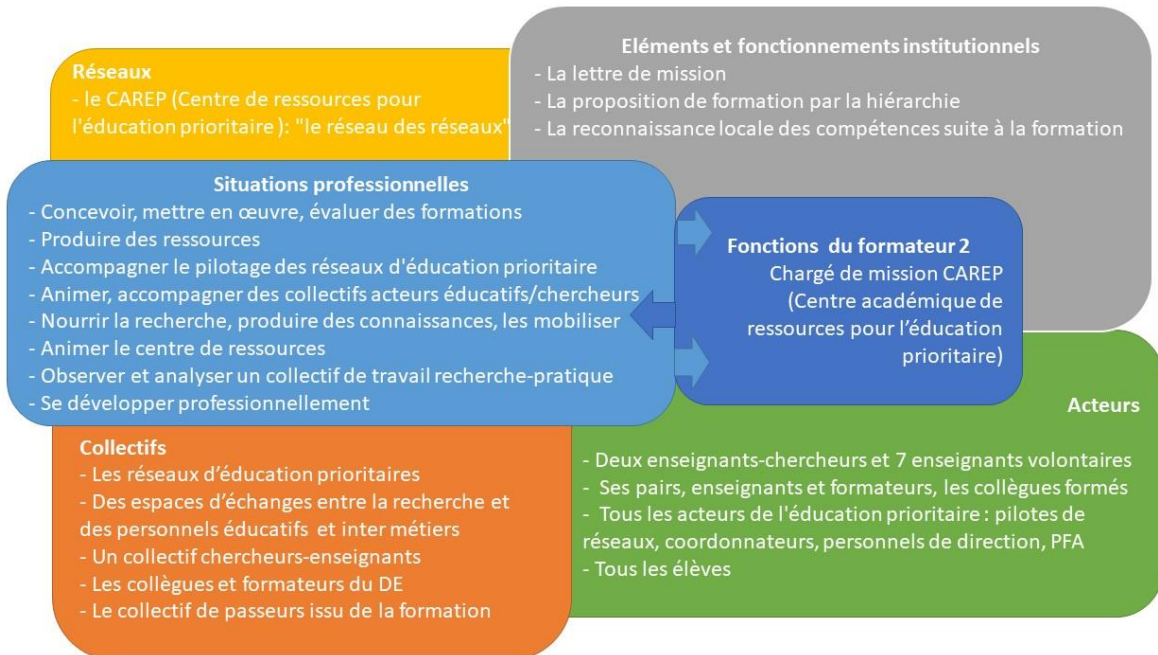
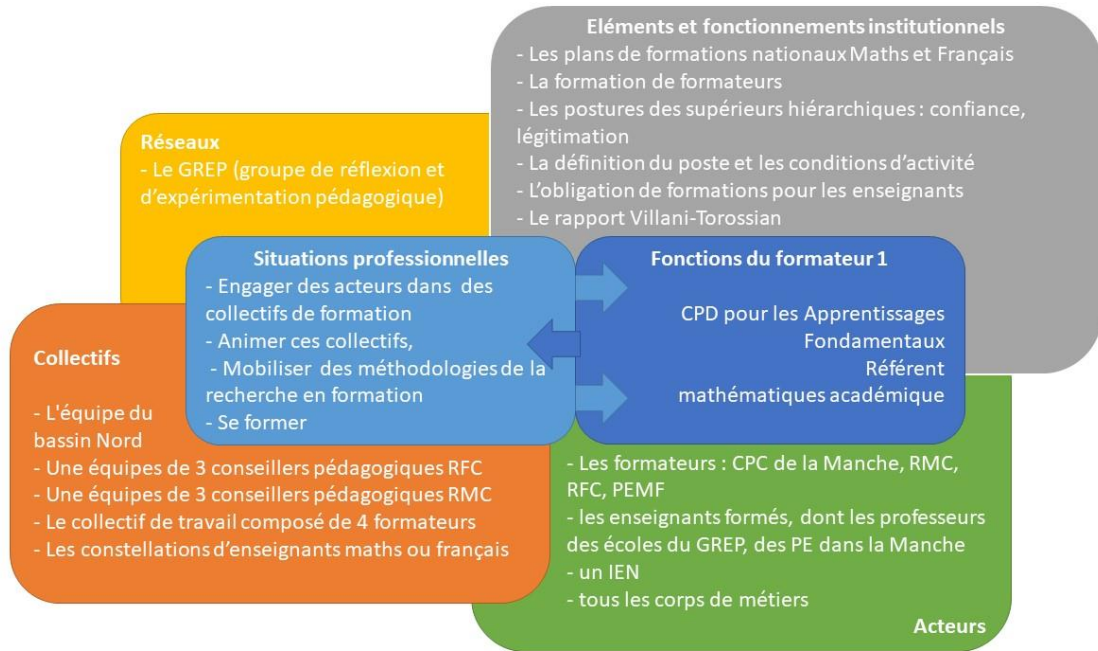
**Annexe 3 : Titres et résumé des mémoires**

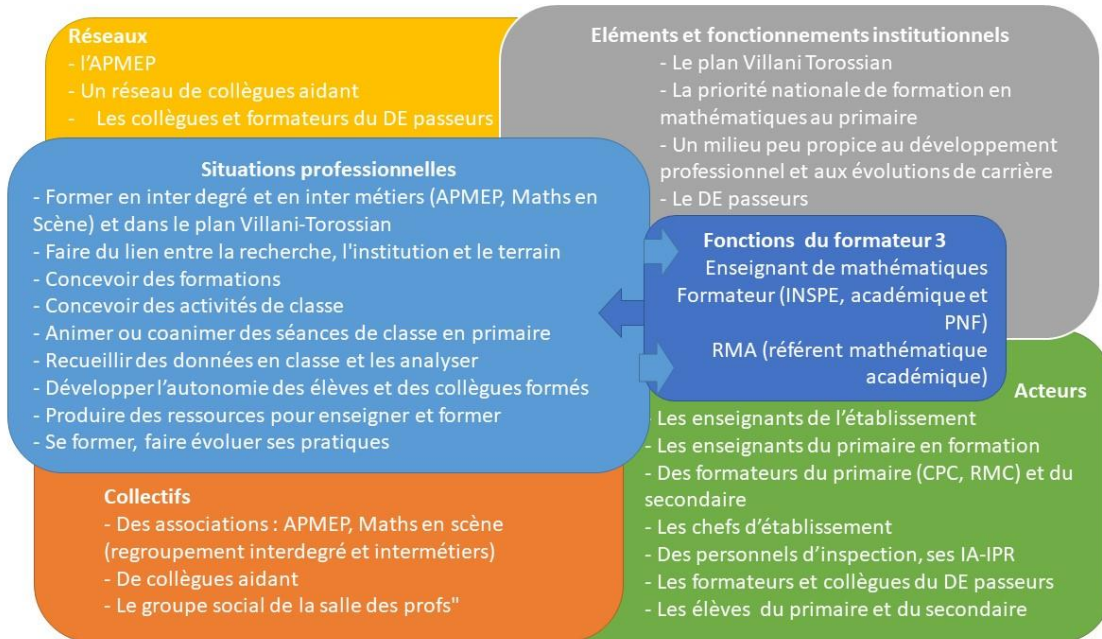
Titre du mémoire	Résumé du mémoire
<b>Analyse des gestes professionnels des formateurs dans le cadre de la mise en œuvre des plans mathématiques et français</b>	<p>Ce mémoire s'intéresse aux pratiques des formateurs dans le cadre de la mise en œuvre des formations à destination des enseignants du premier degré. La mise en œuvre des plans français et mathématiques, nouveaux dispositifs de formation répondant aux besoins des enseignants, engendre des évolutions quant aux gestes professionnels déployés. L'étude conduite a donc pour objectif de rendre visibles ces gestes professionnels en permettant aux formateurs d'analyser leur activité. Cette enquête vise également à considérer le rôle de « Passeur en éducation » dans la construction identitaire et professionnelle des formateurs.</p>
<b>Processus en jeu dans un collectif de travail pour s'emparer d'un nouvel outil de formation</b>  <b>Quelles compétences de « passeur en éducation » au service de ce collectif ?</b>	<p>Ce mémoire s'intéresse aux processus en jeu dans un collectif de travail composé de formatrices qui souhaitent s'emparer d'un nouvel outil de formation qu'est « l'instruction au sosie ». À partir du verbatim de la première réunion du collectif, nous avons analysé quelles conditions propices au collectif ont été instaurées et maintenues par le collectif ainsi que les interactions sur l'instruction au sosie, objet frontière du collectif.</p> <p>Les actions d'une formatrice du collectif qui pouvait endosser le rôle de « passeuse en éducation » ont été analysées pour comprendre quelles compétences du référentiel de « passeur en éducation » ont été sollicitées pendant ces échanges et comment elles l'ont été.</p>
<b>Passeur en éducation : agir pour favoriser la participation dans un recherche collaborative</b>	<p>Quelles compétences du passeur en éducation pour favoriser l'intercompréhension entre le monde de la recherche et la pratique ? La genèse de ce questionnement s'ancre dans la compréhension du rôle de passeur en éducation par une chargée de missions d'un centre académique de ressources pour l'éducation prioritaire dans l'accompagnement d'une recherche collaborative chercheurs-praticiens.</p> <p>Gaussel, Gibert, Joubaire, Rey (2017) soulignent le rôle nécessaire de médiateurs pour faire le pont entre la recherche et le monde éducatif en se référant aux travaux de Ben Levin qui a développé le concept de broker (courtier). Ils précisent que devenir passeur (traduction de <i>broker</i> choisie par les auteurs) nécessite des connaissances orientées à la fois sur la pratique éducative et sur la recherche.</p> <p>Ainsi pour participer à la construction de la culture professionnelle de passeur, sous la compétence « <i>rassembler les acteurs et les objets de savoirs afin de créer les conditions de l'action</i> », le travail, mené dans une démarche de théorisation ancrée, s'attache à comprendre en quoi l'analyse sur l'objet frontière dans une recherche collaborative permet-elle au passeur en éducation de soutenir la participation de tous ? [...]</p>
<b>Garantir le développement des</b>	<p>Circonscription apprenante, tel est le nom donné à un projet professionnel en qualité d'Inspecteur de l'éducation nationale. Issu d'une intuition et d'une lecture inspirante, il représente la volonté de voir évoluer les relations au sein des collectifs</p>

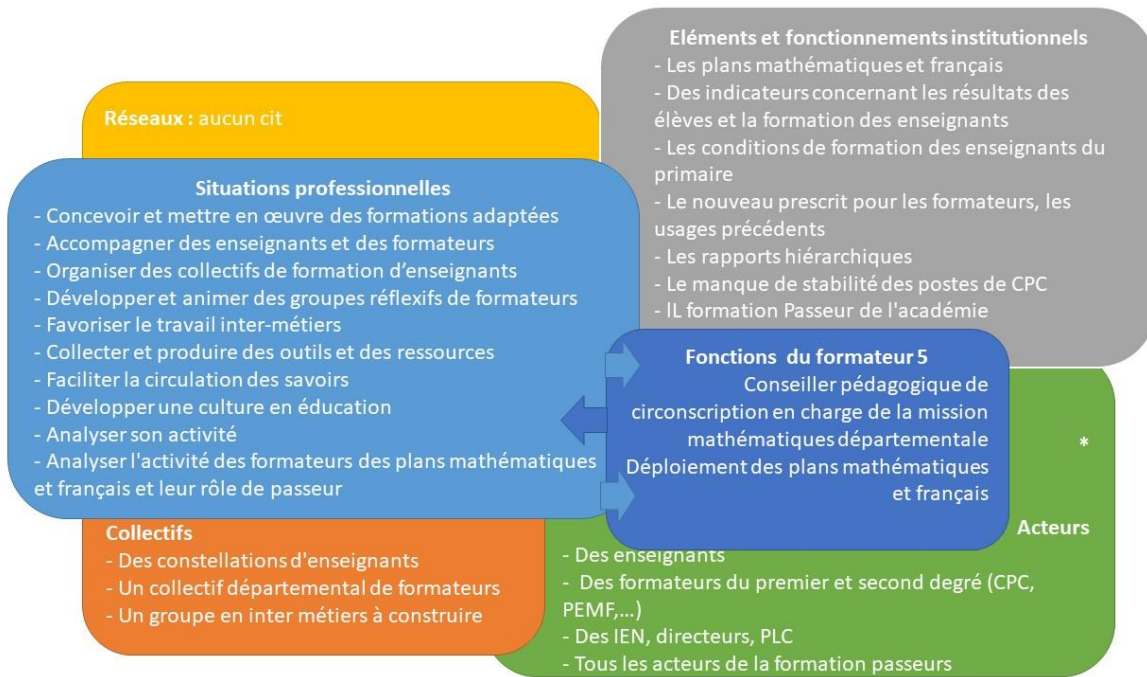
Titre du mémoire	Résumé du mémoire
<p><b>capacités des acteurs d'un collectif apprenant à aider à apprendre, à donner envie d'apprendre et à devenir passeurs pour un essaimage de ces collectifs.</b></p>	<p>professionnels et pour cela apporter un changement à la conduite de ces derniers dans le but de créer du développement professionnel. Le projet s'intéresse aux collectifs à l'intérieur de l'éducation nationale, au développement de recherches collaboratives ainsi qu'à l'installation de plateformes d'échanges inter-métiers. Le mémoire porte sur les premiers. Un prototype a été élaboré afin que les travaux collectifs ordinairement mis en place soient davantage des collectifs de travail et plus encore des collectifs apprenants. La genèse du prototype et sa conduite sont analysées sous l'angle de différents courants de recherche, l'activité en formation, les organisations professionnelles, la psychologie du travail, pour évaluer sa propension à développer les capacités des acteurs à aider à apprendre, à donner envie d'apprendre. Il est recherché les conditions permettant de dire qu'un collectif relève d'une organisation apprenante ainsi que les indicateurs mettant en évidence l'exercice effectif de ces conditions. Conjointement, en mobilisant une compétence de passeur, en accompagnant les processus de médiation dans une visée d'autonomisation des acteurs, il est évalué si un certain isomorphisme s'installe, si des acteurs d'un collectif apprenant peuvent devenir passeurs à leur tour.</p>
<p><b>La pérennisation d'un collectif de travail</b></p>	<p>Un collectif de travail a mis en place un dispositif innovant depuis trois ans. Ce dispositif repose sur un décroisement des enseignements. Ce collectif d'enseignants a en grande partie défini son action mais pas ses modalités de fonctionnement. Le travail mené consiste à accompagner cette équipe afin de lui permettre d'évoluer, de formaliser son action en vue de sa pérennisation. Ce mémoire interroge également les contraintes à intégrer lorsqu'un inspecteur prend des fonctions de passeur sur un collectif avec lequel il est habitué à travailler.</p>
<p><b>Impulser une culture commune d'un enseignement au sein d'un établissement</b> <b>Des leviers d'action pour le passeur en éducation</b></p>	<p>Ancrée dans une pratique professionnelle de personnel de direction, cette étude de recherche questionne à la fois le processus de capacités développé par S. Fernagu-Oudet (2018) et les critères ergonomiques d'une ressource, fil conducteur entre deux collectifs de travail. L'environnement capacitant cherche à mobiliser au-delà du savoir agir, le pouvoir agir et l'agir effectif des usagers qui le composent en s'appuyant sur une ressource mobilisable et actionnable. Ce concept est interrogé au travers d'une situation professionnelle dont l'objet est de dynamiser une culture commune, une progression de l'enseignement de l'oral au sein d'un établissement scolaire. Cette recherche offre l'opportunité d'appréhender et d'analyser des freins et des leviers de passeur en éducation.</p>
<p><b>Des albums jeunesse pour former en mathématiques : à quelles conditions l'album devient-il un moyen d'action pour les enseignants ?</b></p>	<p>Ce mémoire cherche à analyser l'activité lors de formations appuyées sur des albums jeunesse sans lien explicite avec les mathématiques, destinées à des professeurs des écoles, des formateurs (CPC, RMC) et des personnels d'inspection : comment, en formation d'enseignants, transforme-t-on l'album en un moyen d'action pour eux ? Le cadre théorique choisi est l'approche instrumentale de Pierre Rabardel, qui a permis d'établir la problématique suivante : « Des albums jeunesse pour former en mathématiques : à quelles conditions l'album devient-il un moyen d'action pour les enseignants ? ». Trois hypothèses ont été formulées : la première s'attache à l'instrumentalisation, la deuxième à l'instrumentation, la troisième à l'accompagnement. Le choix méthodologique consiste en des entretiens semi-directifs. Après avoir analysé les verbatim des entretiens, on montrera que les conditions de réussite des dispositifs décrits sont multiples et</p>

Titre du mémoire	Résumé du mémoire
	enchâssées. Elles se nichent a minima dans les trois aspects développés au fil des hypothèses, qui interagissent en permanence.
<b>Le travail sur l'activité réelle comme outil de Professionnalisation des formateurs/trices</b>	<p>Comment l'introduction d'une activité de lecture du réel dans la conception et l'animation d'une formation sur la lecture peut-elle amener à modifier les postures des formateurs/trices ?</p> <p>Ce travail réflexif propose d'analyser une situation de passeuse débutante lors d'une réunion de co-conception d'une ingénierie de formation. La problématique posée propose de mettre en travail un double niveau d'analyses enchâssées : observer des traces de développement professionnel chez les formatrices impliquées dans la situation et des traces de développement professionnel de compétences de passeur.</p>
<b>La constitution d'un collectif apprenant en établissement scolaire ou comment en tant que Personnel de direction-Passeur mobiliser les acteurs de terrain pour créer les conditions du changement</b>	<p>Ce mémoire a été l'occasion, en partant d'une question professionnelle sur les modalités de pilotage du changement en établissement scolaire, d'apprécier l'apport d'un collectif de travail inscrit dans une démarche de projet et d'interroger en tant que Passeur, grâce aux apports de la recherche, les conditions de sa mise en place et de la promotion de sa dimension apprenante.</p> <p>Si l'accompagnement des équipes dans le changement concerne tout personnel d'encadrement, ce mémoire de Passeur m'aura permis de prendre de la hauteur vis-à-vis de mes pratiques professionnelles en donnant la parole aux membres du collectif de travail avec lesquels j'ai travaillé durant trois ans. J'ai ainsi réuni des pistes de réflexion que je souhaiterais expérimenter dans les années à venir, en particulier pour ouvrir les établissements scolaires à la Recherche.</p>

**Annexe 4 : Schémas individuels de l'activité de passeur des formateurs dans leur écosystème professionnel**

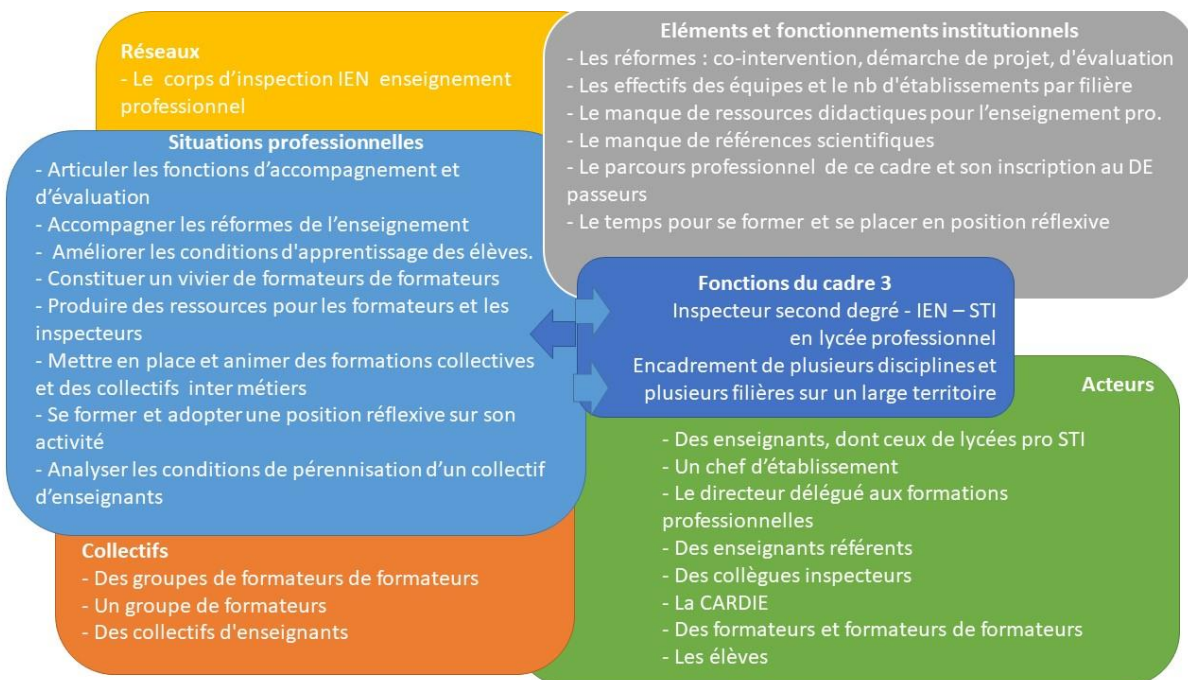
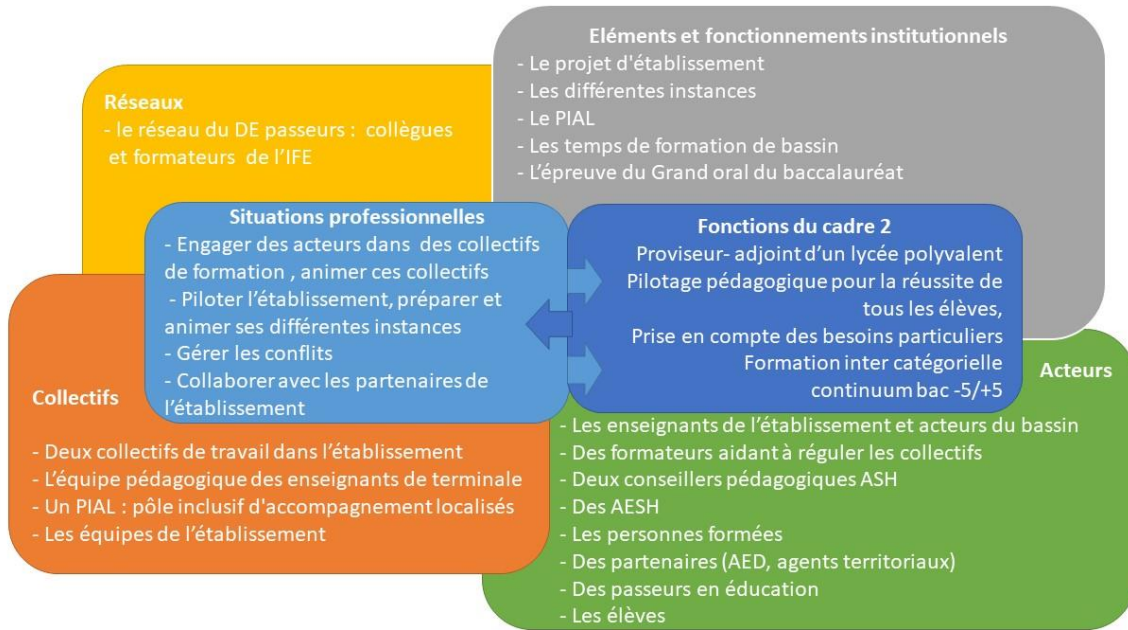




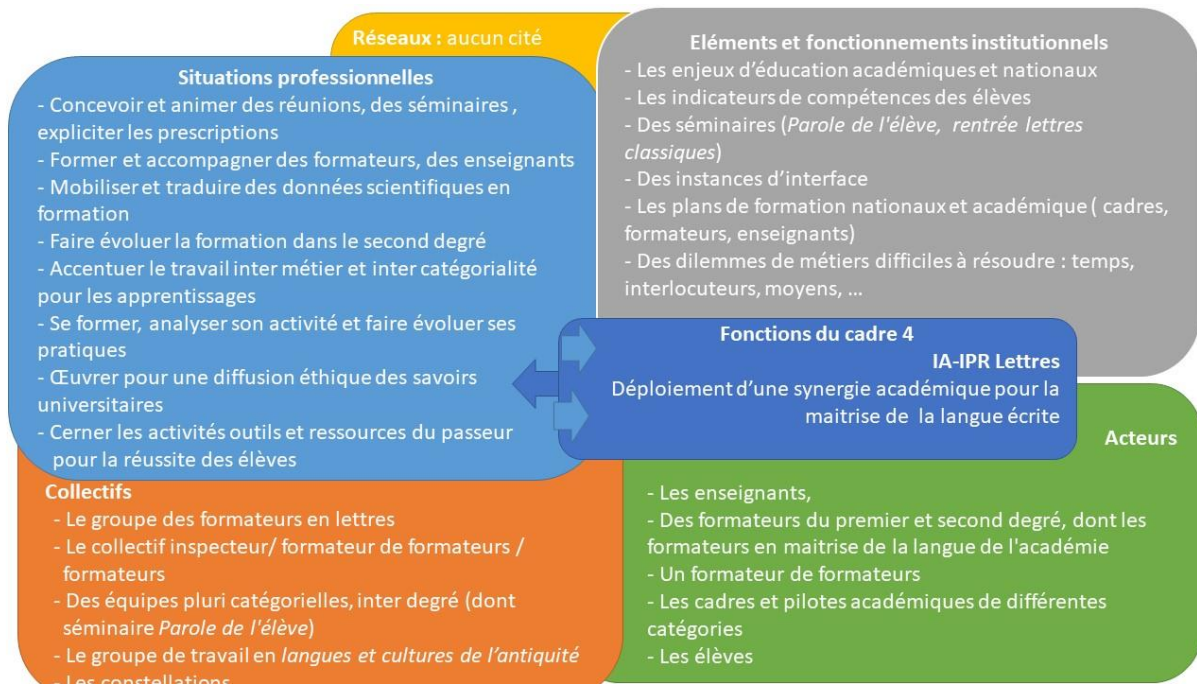


**Annexe 5 : Schémas individuels de l'activité des stagiaires cadres dans leur écosystème professionnel**









## 8. Glossaire des acronymes et sigles

### A

AED = Assistant d'Éducation

AESH = Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap

APMEP = Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public

ASH = Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés

### C

CAFFA = Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Formateur Académique

CAFIPEMF = Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur

CAREP = Centre Académique de Ressources pour l'Éducation Prioritaire

CASNAV = Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants du Voyage

CG = Compétence Générique du Référentiel de Compétences Passeur en Éducation

CPC = Conseiller Pédagogique de Circonscription

CPD = Conseiller Pédagogique Départemental

### D

DASEN = Directeur académique des services de l'Éducation nationale

DE = Diplôme d'Établissement

### E

ENS = École Normale Supérieure

EPS = Éducation Physique et Sportive

ESS = Équipe de Suivi de la Scolarisation

### G

GREP = Groupe De Réflexion et d'Expérimentation Pédagogique

### I

IA-IPR = Inspecteur d'Académie – Inspecteur Pédagogique Régional

IEN = Inspecteur de l'Éducation nationale

IFÉ = Institut Français de l'Éducation

INSPÉ = Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

### P

PAF = Plan Académique de Formation  
PE = Professeur des Écoles  
PEMF = Professeur des Écoles Maître Formateur  
PerDir = Personnel de Direction  
PFA = Professeur Formateur Académique  
PIAL = Pôle Inclusif d'Accompagnement Localisé  
PNF = Plan National de Formation

## R

RFC = Référent Français de Circonscription  
RMC = Référent Mathématique de Circonscription

Rapport Villani-Torossian = « Jean-Michel Blanquer a confié une mission sur les mathématiques à une équipe menée par Cédric Villani, député de l'Essonne, et Charles Torossian, inspecteur général de l'éducation nationale. Le rapport sur l'enseignement des mathématiques en France a été remis au ministre de l'Éducation nationale le lundi 12 février 2018. » (source : Ministère de l'Éducation Nationale)

## S

STI = Sciences et Techniques Industrielles