

UN DISPOSITIF D'ANALYSE DU TRAVAIL : QUEL CHEMINEMENT INDUIT CHEZ UNE PROFESSIONNELLE DU CONSEIL ?

*Isabelle Vinatier,
Professeure des Universités
CREN, EA 2661
Université de Nantes
isabelle.vinatier@univ-nantes.fr*

RESUME

Nous présentons ici une étude de cas tirée d'une recherche collaborative avec des professionnels du conseil. Il s'agit de l'analyse longitudinale de la présentation en acte qu'effectue une Maître Formateur, Professeur des Écoles, de trois de ses entretiens de conseil (à 3 mois et à 1 an d'intervalle). Cette approche diachronique met en évidence une évolution du rapport que noue cette professionnelle avec ses entretiens. En un mot, l'analyse montre que la recherche collaborative a fonctionné comme un dispositif de formation continue dont on peut repérer le profit pour la conseillère. Contrairement à la conception d'un dispositif de formation qui s'appuie généralement sur les compétences visées, attendues en référence à des normes de bonnes pratiques, il s'agit là d'une voie de développement pour et par la professionnelle. Le dispositif proposé, dit de co-explication, conjugue enjeux de recherche et enjeux de formation et a notamment pour effet d'aboutir chez la conseillère à une plus grande puissance d'analyse. Les résultats attestent ainsi un changement notable dans sa présentation en acte des cas d'entretien et loin que cette évolution réfère à un attendu institutionnel, il traduit bien plutôt un réajustement émancipateur à ses propres normes professionnelles.

MOTS CLES

Conseil, dispositif d'analyse de l'activité, « sujet capable », apprentissage professionnel

LE CONSEIL : UNE ACTIVITE FORTEMENT CONTEXTUALISEE

La formation professionnelle des enseignants débutants s'effectue, tant en France qu'en Amérique du Nord (Canada), dans un cadre universitaire où la formation se conçoit en interaction avec la recherche. Au moment de la création des Ecoles Supérieures de Professorat et d'Éducation (ESPÉ) et de la nouvelle priorité donnée à la formation en alternance et à la place des stages professionnels, les conseillers pédagogiques sont réaffirmés dans leur rôle de formateurs de terrain. Ce sont eux qui ont la responsabilité de la mise en œuvre de ces réformes et ils sont donc à l'interface des savoirs de la recherche et de l'expérimentation pratique.

Le Conseiller Pédagogique (1^{er} et 2nd degré), en France, est un enseignant formateur dont on a reconnu « l'excellence » en termes d'enseignement. Dans le premier degré, il est titulaire d'un diplôme professionnel spécifique et peut soit être en charge d'une classe et assurer une mission de formation (maître formateur), soit, en tant que conseiller pédagogique, exercer dans le cadre d'un projet de circonscription (espace géographique) arrêté par l'inspecteur dont il dépend. Dans le second degré, son statut et ses fonctions diffèrent, notamment en raison de l'absence d'un diplôme professionnel. Dans les deux cas, il a historiquement une fonction de conseil auprès des débutants dont il a observé la pratique de classe. Or, conseiller un débutant est une activité à part entière, une activité particulièrement complexe qui repose spécifiquement sur l'observation de la conduite de classe du novice. Mais ce n'est peut-être pas seulement parce que les contours de cette activité demeurent relativement imprécis que cette dernière apparaît encore méconnue telle qu'elle se déploie effectivement en situation. Si, en effet, comme le coaching, elle mobilise des savoirs canoniquement attestés (disciplinaires, didactiques, pédagogiques), on aperçoit plus rarement en revanche que ceux-ci s'imbriquent étroitement avec des savoirs d'une tout autre nature mais à ce jour encore implicites, non formalisés et qui relèvent, eux, non seulement de la gestion intersubjective des échanges avec les débutants mais aussi de leurs conditions contextuelles et culturelles d'émergence. De fait, il s'agit d'une activité fortement contextualisée et dépendante des personnes en présence, lesquelles co-construisent l'entretien de conseil. Sur ce point, les recherches en ce domaine, loin de lever le voile, en confirment malgré elles l'opacité dans la mesure où elles ne font droit ni à la réalité du métier de conseil ni à sa complexité, cependant que les démarches dont s'autorisent leurs conclusions ne procèdent que de l'enquête ou de la conduite d'entretiens. Tous les travaux qui portent sur l'activité de conseil s'accordent pour reconnaître que cette activité est encore méconnue et que les conseillers ne sont pas suffisamment formés (Bullough, 2005; Chaliès, Cartaut, Escalie et Durand, 2009).

ANALYSER LE TRAVAIL : POURQUOI FAIRE ?

Dans un contexte de généralisation des référentiels de compétences et de baisse de l'offre de formation, on constate un engouement pour les concepts et méthodes de l'analyse du travail. Ils sont associés au développement de recherches portant sur les modes de construction de la professionnalité sur les terrains de l'expérience, « la quête des compétences spécifiques de bons professionnels » Wittorski (2009) chez les enseignants débutants ou encore à celle du « repérage de leurs difficultés typiques » (Ria and al., 2010). Nos travaux, eux, inscrits dans le champ de la Didactique Professionnelle (Pastré, 1999, 2000, 2011), portent sur l'articulation entre analyse des situations de travail et apprentissage professionnel. Il nous semble ainsi urgent de nous positionner face à une situation dénoncée par Rasmussen dès 1997 :

« Dans plusieurs sciences humaines, on constate une tendance fréquente à modéliser le comportement. Les efforts se déplacent, des modèles normatifs des comportements rationnels vers la modélisation du comportement observé, moins rationnel au moyen de modèles des déviations par rapport au rationnel et vers un focus sur la représentation directe du comportement réellement observé et de façon ultime vers des efforts pour modéliser les mécanismes générant le comportement. » (Rabardel, 2005, 251).

De fait, quand un chercheur observe l'activité d'un professionnel, la tentation est grande effectivement de tendre vers différentes formes de réductionnisme : on s'en tient au repérage de l'écart entre l'activité produite et l'activité attendue, entre l'activité effective et la tâche, ou encore on considère que l'activité professionnelle peut être réduite à des comportements observables. Postuler, aussi, que les théories de référence du chercheur sont seules garantes de la pertinence de ses observations indépendamment de la contribution que peut apporter un professionnel à la compréhension de sa propre activité est aussi une autre forme de réductionnisme. Or, notre démarche consiste au contraire à admettre que l'observation portée par le chercheur sur la pratique d'un professionnel peut devenir une ressource au service de la co-élaboration du sens de cette activité. Par ailleurs, ce partage de l'analyse, étayé théoriquement et méthodologiquement, favorise le développement de l'analyse du professionnel par et pour lui-même. Nous présenterons, à ce titre mais succinctement, une conceptualisation d'un dispositif de recherche collaborative, la co-explicitation et ses effets (nous l'avons développé par ailleurs, voir : Vinatier 2009, 2011a, 2011b, 2012). Nous prendrons appui sur la manière dont évolue la présentation que fait de trois de ses entretiens de conseil l'un des conseillers bénéficiant du dispositif.

UN DISPOSITIF DE CO-EXPLICITATION

Comprendre le travail est une préoccupation partagée par des chercheurs en didactique professionnelle mais aussi par les acteurs au travail. Tout professionnel participant à la lecture, contractualisée ou non avec le chercheur, de son activité (Filliettaz, de Saint-Georges and al., 2009), cherche aussi à comprendre le sens de ce qu'il fait et comment son activité est comprise par l'observateur. Nous avons ainsi élaboré et mis au point des entretiens dits de co-explicitation, dans le cadre desquels le chercheur livre au praticien ses analyses. Nous considérons les échanges entre le chercheur et le professionnel (à propos de l'activité effective de ce dernier) comme une « activité médiatisée » par l'analyse proposée par le chercheur, ici considérée comme « instrument psychique » mis au service de l'analyse du professionnel. À la suite de Rabardel, nous tenons que « poser l'activité médiatisée par les instruments comme unité pour l'analyse et l'action participe du mouvement épistémologique général qui consiste, à la suite de Foucault, à entrer non par les intentions ou les discours des concepteurs et des prescripteurs des technologies (gestionnaires ou autres), mais par l'analyse détaillée des outils et des effets dans ce qu'ils font effectivement [Moisdon, 2002] » (Rabardel, opus cité, p. 253). En effet, une orientation de nos travaux vise à comprendre ce qu'un professionnel apprend d'une analyse réflexive rétrospective de son activité, étayée par les analyses du chercheur.

DES OUTILS DE LECTURE DU CHERCHEUR QUI PORTENT SUR LES INTERACTIONS

Le croisement de deux théories : une théorie de l'activité humaine (G. Vergnaud) et une théorie linguistique interactionniste (C. Kerbrat-Orecchioni)

Nos travaux de recherche s'inscrivent dans le champ théorique de la didactique professionnelle dont la paternité revient à G. Vergnaud (1996) et à P. Pastré (1999)¹. L'expérience du sujet se veut centrale dans notre approche. Elle fait l'objet de trois niveaux de lecture : 1/ l'expérience est toujours celle d'un acteur ; 2/ elle mobilise une certaine organisation de son activité qui suppose non seulement adaptation aux contraintes de la situation mais également mobilisation d'enjeux personnels (valeurs, éthique professionnelle, rapport à soi et au métier) ; 3/ étant toujours en construction, en devenir, l'expérience ne peut jamais se clore comme un savoir constitué. L'expérience engage un rapport à soi toujours en développement : par l'activité qu'il déploie, le sujet agit sur le réel en mobilisant non seulement ses connaissances mais aussi ses valeurs. Pour en rendre compte, nous avons repris à G. Vergnaud (1996) la conceptualisation qu'il opère de la notion de schème, mais non sans avoir dû l'adapter aux particularités présentées par la gestion des échanges. Dans les échanges, les entités constitutives du schème, à savoir buts, règles

¹ Il s'agit là des éléments constitutifs du schème tels qu'ils sont présentés par G. Vergnaud, 1996.

d'action, de prise d'information, de contrôle ainsi que les théorèmes et concepts en acte, sont heuristiques pour saisir la portée de l'activité verbale des interlocuteurs. Pour autant, la dimension opérative de la connaissance, explicitée par la notion de schème, ne rend compte ni de la réalité de l'engagement subjectif des sujets dans les interactions, ni des valeurs qu'ils y projettent. C'est cette dimension de l'activité interactionnelle que nous avons progressivement conceptualisée par la notion d'identité en acte (Vinatier, 2009). Cette notion s'inscrit dans la filiation théorique avec celle de théorème en acte, développée par Vergnaud, appelée encore principe tenu pour vrai, par un acteur, en situation. Nous pensons que ces principes tenus pour vrais ne portent pas seulement sur la résolution de la tâche en situation, mais qu'ils sont aussi ceux d'un sujet qui mobilise des intentions et des valeurs. Cette notion se présente ainsi comme l'unité d'un rapport qui, dialectiquement, articule l'implication subjective de chacun des interlocuteurs et la gestion de ce qu'ils souhaitent transmettre.

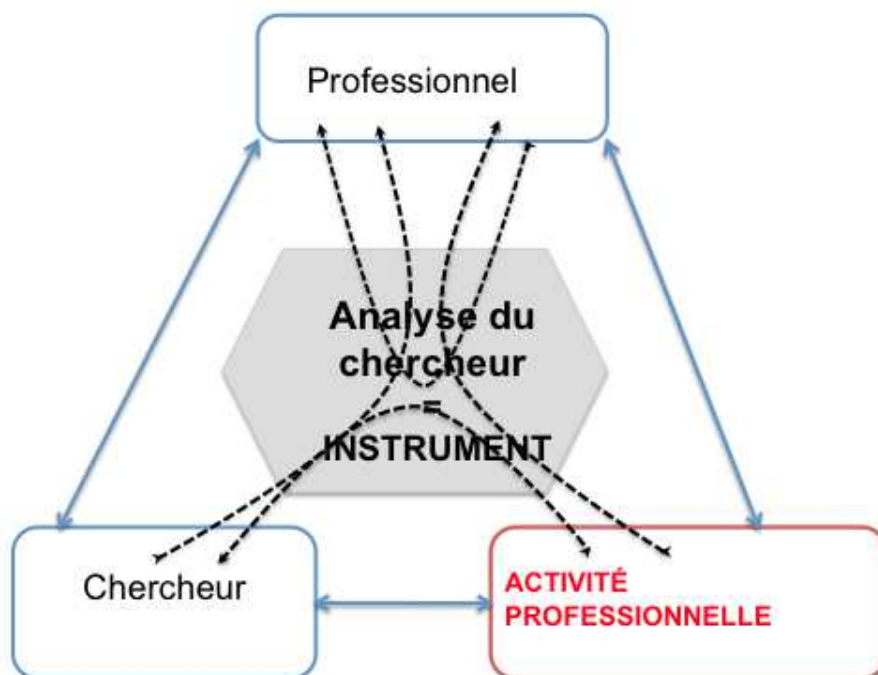
Pour analyser les échanges verbaux, nous croisons la théorie de G. Vergnaud avec la théorie linguistique interactionniste de Kerbrat-Orecchioni (1992) en retenant trois idées essentielles : si l'on veut comprendre l'activité des interlocuteurs, il faut identifier les effets réciproques des prises de parole de ceux qui se parlent ; le déroulement de l'entretien dans sa globalité, sa construction relèvent d'un ajustement mutuel et non pas seulement des seules intentions du conseiller, le discours produit est le résultat d'une co-construction ; les interactions sont porteuses d'enjeux (pouvoir, consensus ou conflit, proximité ou distance). La lecture de chaque interaction vise à rendre compte de la dynamique des échanges et des effets réciproques des prises de parole sur chacun des interlocuteurs (Vinatier, 2013). Cette lecture des interactions, est l'outil du chercheur pour faire parler l'activité interactionnelle en situation de travail. C'est cette lecture qui est proposée au professionnel comme ressource au service de son développement par et pour lui-même.

La théorie du chercheur mise à la disposition des professionnels : une médiation

Par le croisement de ces deux théories, il s'agit de reconstituer un enchaînement d'événements inscrits dans l'interaction en respectant le déroulement temporel des échanges. L'interaction a un caractère diachronique et en repérer l'intrigue permet de retrouver les traits structurels des échanges verbaux et l'articulation des systèmes symboliques qui, à la fois, fournissent une description du contexte de l'action, donnent un contenu aux échanges et traduisent les enjeux de personnes. Cette intrigue est une mise en récit des tensions à l'œuvre dans l'interaction sur le terrain de l'expérience et sa construction constitue l'enjeu des échanges entre le chercheur et le professionnel. Cette exigence rétrospective de trouver l'intrigue (l'activité interactionnelle en situation d'enseignement-apprentissage), qui se trouve partagée par le professionnel et le chercheur, commande le recours à un *analogon* de l'interaction, *via* sa transcription comme si on la reproduisait après-coup, en différé, en la mettant à distance. Il s'agit en effet de repérer comment elle fonctionne et de tenter de comprendre ce qui fait qu'elle fonctionne comme cela. Les transcriptions des échanges et l'analyse du chercheur prennent ici valeur de médiation (instrument psychique au sens où nous l'avons évoqué précédemment) entre un professionnel et son activité et entre ledit professionnel, un collectif de pairs (c'est le cas dans l'exemple que nous prendrons ci-dessous) et le chercheur (voir infra, schéma n° 1).

Schéma n° 1 : l'analyse du chercheur comme instrument de l'analyse de l'activité professionnelle.

Adaptation du schéma « Rapport directs et médiatisés supportés par l'instrument » (Rabardel, 1995,2015)



QU'EST-CE QU'UN DISPOSITIF DE CO-EXPLICITATION ?

La fin que nous poursuivons est celle du développement d'un « sujet capable » (Rabardel, 2005), c'est-à-dire d'un sujet critique qui subordonne ses besoins de connaissances à des choix d'actions conscientisés et assumés, voire revendiqués. La question de la fin poursuivie par le dispositif est fondamentale dans le contexte idéologique actuel qui contraint chaque individu à se faire valoir par une évaluation quantitative de son activité. Comme l'indiquent en effet P. Dardot et Ch. Laval (2010, p. 43) : « L'évaluation quantitative sera le mode par lequel on peut guider les individus, les contraindre à se contrôler eux-mêmes, les transformer en sujets du calcul constitués de telle sorte qu'ils poursuivent les objectifs qui leur ont été assignés comme s'il en allait de leur propre désir ». Au rebours de ce façonnement subjectif qui subrepticement contraint l'acteur à s'assujettir à un type de calcul aliénant pour lui et malgré lui (contre-finalité), c'est à son émancipation que le convie le dispositif que nous proposons puisqu'il a pour fin de rendre le sujet à lui-même, c'est-à-dire à sa liberté. Foin de tout assujettissement, la subversion du rapport ultralibéral sujet/calcul conduit à considérer que ce calcul entre ce que fait l'acteur et ce qu'il souhaite faire est pour le sujet non plus contrainte ou piège au profit de l'instance de « guidance des individus », mais acte accompli par lui-même certes, mais pour son propre compte et de son propre chef. Les concepts et méthodes issus de la théorie sont, comme indiqué ci-dessus, à considérer comme des ressources mises à la disposition d'un professionnel ou d'un collectif de professionnels pour analyser leurs entretiens avec le chercheur. Un dispositif de co-explicitation (Vinatier, 2009, 2011c) est donc un espace contractualisé d'échanges entre chercheur et praticiens, le chercheur étant porteur d'un enjeu de recherche et d'un enjeu de formation. Les résultats de sa propre analyse sont discutés par les professionnels au regard de leurs savoirs expérimentiels. Le terme co-explicitation correspond ainsi à la formalisation d'une démarche d'accompagnement permettant à des professionnels de terrain de co-analyser leur pratique professionnelle par eux-mêmes et avec le chercheur. La conceptualisation verbalisée de leur activité est mobilisée dans le collectif de pairs, dans une tension entre « style » et « genre », deux notions développées par Y. Clot (2006). Le style correspond à la manière dont le sujet professionnel, en son nom propre,

s'approprier et transformer les règles d'un métier, alors que le genre correspond à l'ensemble des règles construites par un collectif au travail. Inscrites dans l'expérience du collectif, ces règles concernent pour une part la gestion des risques au travail et sont, la plupart du temps, implicites. Leur explicitation, tant au niveau du style que du genre, permet aux professionnels de s'ouvrir à des possibilités nouvelles d'action.

Le fonctionnement d'un dispositif de co-explicitation

Dans la préparation à l'entretien de co-explicitation, les professionnels ont accès à la transcription de leur séance et sont invités à se positionner à partir de quelques critères : Facile / difficile ? Attendu / inattendu ? Habituel / inhabituel ? Acceptable / pas acceptable ? Apprécié / non apprécié ?

Les séances de co-explicitation se partagent en quatre périodes : dans la première, c'est l'acteur qui a la parole pour présenter non seulement l'entretien avec son contexte mais aussi son interlocuteur. Il s'appuie sur les questions qui lui ont été transmises en amont pour commenter l'entretien ; dans la deuxième période, c'est le collectif qui a la parole pour évoquer le pouvoir d'évocation du corpus ; dans la troisième période, le chercheur partage ses analyses avec l'acteur ; dans la dernière enfin, l'acteur est invité à discuter l'analyse produite par le chercheur. Toutes les séances sont enregistrées et retranscrites.

Tableau n°1 : *Les différents temps d'un dispositif de co-explicitation*

Temps n°1	L'acteur décrit la situation, le contexte, et propose une analyse au regard de son vécu
Temps n°2	Le collectif de professionnels partage ce qu'évoque pour lui cette situation (il se trouve que chaque situation possède génériquement un fort pouvoir d'évocation)
Temps n°3	Le chercheur propose l'analyse du corpus par la mobilisation de ses savoirs théoriques
Temps n°4	L'acteur discute l'analyse par la mobilisation de ses savoirs d'expérience

Ce qui nous importe dans la façon de cadrer les échanges avec le professionnel, c'est de rendre progressivement l'acteur sujet de son expérience puis, progressivement, lecteur de son activité (ce qui suppose une appropriation distanciée de ses transcriptions d'entretiens) et enfin auteur (ce qui suppose une distanciation qui conduit l'acteur à des généralisations sur son activité et à assumer la responsabilité de ses décisions d'action dans les échanges). Pour ce faire, le dispositif d'analyse doit s'inscrire dans le temps. Une seule analyse d'une seule situation ne suffit pas pour qu'un professionnel s'approprie une nouvelle lecture de ses interactions professionnelles, autre que celle dont il a l'habitude. Dans l'étude de cas (ci-dessous), la variation dans la manière dont une conseillère présente son entretien (trois fois le temps n°1 du dispositif dans trois séances) montre que le fonctionnement du dispositif induit une évolution dans l'analyse de l'acteur sur l'activité d'entretien.

Des conditions de fonctionnement du dispositif

Nous avons particulièrement développé cette approche dans Vinatier (2012). Nous ne présentons ici que les points qui nous semblent essentiels dans le bon fonctionnement d'un tel dispositif :

- 1/ Un engagement volontaire de la part du ou des professionnels avec un contrat de communication qui précise qu'il s'agit de comprendre l'activité professionnelle en question et non pas de la juger.
- 2/ Le respect des questions du chercheur ET de celles des professionnels nous paraît tout à fait important : les besoins du professionnel ne peuvent pas être ramenés à celui du chercheur. L'espace des échanges est donc transactionnel pour les deux interlocuteurs qui ont des attentes qui leurs sont propres.

- 3/ L'analyse par le chercheur des situations professionnelles transcrites est soumise à négociation avec l'acteur concerné. Cette analyse sert de médiation ou encore de tiers entre les professionnels et le chercheur, entre le professionnel concerné par l'analyse et le chercheur. Cette médiation vise à placer l'auteur (celui qui soumet au collectif sa situation) à distance d'avec sa propre perception de sa situation, laquelle est souvent d'abord de l'ordre du jugement. De la même manière, le chercheur met à distance sa propre analyse en la soumettant au collectif. Les rapports entre chercheur et professionnels sont ainsi de l'ordre du don et du contre-don.
- 4/ L'analyse fonctionne comme une médiation complémentaire de chaque transcription de séance entre le sujet et sa situation.
- 5/ Il s'agit d'une co-élaboration de l'analyse et non pas seulement d'une collaboration à l'analyse.
- 6/ L'analyse porte sur les traces de l'activité.
- 7/ Les interlocuteurs utilisent des positions d'extériorité réciproque pour installer, dans le déroulement des échanges, une symétrie dans les rapports de place (« double asymétrie », M. P. Vannier, 2011).

LE CHEMINEMENT D'UNE CONSEILLERE DANS LA MANIERE DE PRESENTER SON ENTRETIEN AVEC DES ENSEIGNANTS DEBUTANTS

Nous avons conduit un dispositif de co-explicitation avec un collectif de professionnels du conseil composé de 2 conseillers pédagogiques² (CPC), 5 professeurs des écoles, maîtres-formateurs³ (PEMF), 1 formateur de l'IUFM devenue ESPÉ et du chercheur-formateur (C). Ce dispositif s'est déroulé sur deux années à raison de 3 séances par année. Les PEMF et CPC, débutants dans leur mission, avaient besoin de comprendre ce qu'ils mobilisaient dans leurs entretiens avec les novices.

À titre d'exemple, une conseillère exprime l'intérêt pour elle de participer à ce groupe de recherche de la manière suivante : « Je ne doute pas de ce que je vois et de ce que j'analyse dans la classe car en tant que professionnelle je pense que je vois plein de choses mais je doute de mon rôle de conseil. Est-ce que, ce que je vais dire, va l'aider (l'étudiant) à progresser ? Je suis tout le temps en train de me poser cette question. » (4^{ème} séance de co-explicitation). Cette préoccupation vécue par cette conseillère n'est d'ailleurs pas nouvelle et rejoint de manière générale ce qu'en disait Tochon en 1993 : « le passage de l'expertise à sa transmission (c'est-à-dire le transfert des compétences en formation) est loin d'être résolu ». Nous présentons ci-dessous une étude de cas. Il s'agit d'une analyse comparative du positionnement de la conseillère face à son entretien de conseil. Elle en a mené trois. Les ressaisir dans leur chronologie permet de rendre compte de la façon dont la professionnelle évolue par et pour elle-même, dans le temps du dispositif, dans son rapport à ses entretiens. Le premier, en tout début de séance de co-explicitation, temps n° 1, se situe avant même les interventions du collectif et du chercheur.

« J'AI DU MAL A PRENDRE DU REcul » (1ERE SEANCE D'ANALYSE)

À l'ouverture de la séance de co-explicitation, le chercheur présente les différentes phases de la séance :

4. C : [...] *c'est Toi qui as la parole d'abord. Ce que tu as vu, ce que tu as repéré de cette transcription.*
[...] *Bon ensuite, l'idée c'est vous les professionnels, à quoi ça vous renvoie dans votre champ*

² Ils travaillent sous la juridiction des Inspecteurs de l'Éducation nationale dans les circonscriptions au niveau de l'enseignement élémentaire.

³ Ils sont rattachés à l'ex-IUFM aujourd'hui l'ESPÉ (Ecole Supérieure de Professorat et d'Enseignement).

professionnel ? [...] **Et puis moi, je vous donnerai quelques clés** de lecture comme ça, que j'ai pu repérer, voilà.

Il présente également le but à atteindre. La conseillère concernée par la transcription (PEIMF-1) est invitée à présenter la situation d'entretien et à s'exprimer sur le corpus :

1-(43). C : [...] **qu'est ce qui t'a surprise éventuellement ou pas ? Qu'est ce qui était attendu, pas attendu ? Est-ce qu'il y a des choses que tu as découvertes que tu ne pensais pas ? Ou est ce que tu t'es bien retrouvée c'est-à-dire que tu as retrouvé ce que tu imaginais ? [...] Quelle est cette interaction qui se met en place entre cette PE et toi en tant que conseil ?**

44. PEIMF-1 : **Alors une de tes questions, je ne suis pas étonnée quand j'ai lu parce que je vous avais prévenus que j'étais très bavarde donc ça se voit... (Rires) Je suis très bavarde et il y a de très grands paragraphes. Je m'excuse c'était long de décrypter sans doute, je suis très bavarde et très euh dedans c'est-à-dire que j'ai du mal à prendre du recul et c'est pour ça que je me suis inscrite à ce groupe. Je sentais que lorsque je vais voir un PE2 enfin quelqu'un, je colle à ce que j'ai vu et je voudrais enfin sans en avoir conscience, lorsque je le quitte qu'il repense à tout ce qu'il m'a montré et qu'il ait des points très précis sur lesquels il pourrait retravailler sans lui dire : " tu dois travailler ça, ça et ça". Donc c'est sans surprise euh...**

45. C: **Donc tu retrouves ça...**

46. PEIMF-1: **Je ne suis pas du tout surprise. J'avais écouté la cassette, après non je ne suis pas surprise de ce que j'ai lu, je retrouve complètement ça c'est-à-dire je suis dans le détail...**

50. PEIMF-1: **Et je ne rebondis pas et je dis non ou je donne une solution... Donc voilà, là je remarque que là je suis encore en train de faire le même constat. Je colle à ce que j'ai vu...**

52. PEIMF-1: **... Et puis alors par rapport à ce que j'ai relu, euh j'ai la fâcheuse tendance à ne pas assez écouter je pense le PE2 que je vais voir...**

Comme on peut le constater, cette prise de parole de PEIMF-1 est truffée de jugements de type dépréciatif portés sur ses prises de parole. D'une certaine manière, PEIMF-1 ne se détache pas de ce qu'elle s'entend dire. C'est l'acteur qui, confronté à ses propres traces, montre combien ses ressentis à propos de l'entretien s'accordent avec ce qu'il découvre de sa conduite de l'entretien. Par quelques interventions, nous rendons compte ci-dessous de la manière dont procède le chercheur suite aux temps n°1 et n°2. Vannier (2012) en a développé une analyse systématique. À titre d'exemple, nous présentons quelques caractéristiques majeures de la médiation qu'il met en œuvre tout au long du dispositif entre l'acteur et la transcription de son entretien. Ainsi, il va s'attacher particulièrement à faire émerger les caractéristiques saillantes de l'activité de la conseillère en s'appuyant sur le repérage des indicateurs verbaux⁴ qui sont traduits sous forme de règles d'action (RA) ou encore de principes tenus pour vrais (PTV)⁵ donnés à la validation du conseiller lors des temps n°3 et 4 :

- 1 À chaque séance de co-explicitation la place centrale attribuée au professionnel est rappelée :

61-(5). C: Il n'est pas question de travailler sur des situations avec l'acteur qui n'est pas présent, ça il n'en

⁴ Fournis par la théorie linguistique de C. Kerbrat-Orecchioni.

⁵ Deux éléments constitutifs des schèmes de G. Vergnaud.

⁶ La codification choisie pour rendre compte d'extraits de corpus est la suivante : le premier nombre correspond à chacune des séances de co-explicitation (1, 2 ...), le second au tour de parole. Ainsi, 1-(5) signifie qu'il s'agit du cinquième tour de parole de la première

n'est pas question !

2-(44). C : [...] **nous ne pouvons pas analyser sans vous.** On peut repérer des éléments avec nos outils, nos propres outils d'analyse. Mais [...] dans l'histoire, **c'est quand même vous qui avez le dernier mot !**

2-(51). C : **Il n'y a que l'acteur qui in fine peut valider ou invalider le type d'analyse qui est fait.** Même si on les aide à la mise en mots, [...] **il n'y a que les acteurs qui peuvent dire « oui, effectivement c'est de cet ordre-là, oui j'ai cette préoccupation-là, oui j'essaie de faire ça, ou pas !**

- 2 Ce sont les occurrences verbales qui sont identifiées ainsi que leur place dans le corpus:

1-(236). C : [...] *ce qui m'est apparu très clairement c'est [...]* **Donc, c'est extrêmement intéressant surtout qu'on retrouve des procédés langagiers [...]** *Par exemple, en 5 « voilà », en 12, « voilà », en 23, « voilà ».* [...]

- 2 L'interprétation du chercheur sous forme de règles d'action et de principes tenus pour vrais est soumise à la professionnelle :

1-(236). C : [...] **tu travailles vraiment à la construction d'une identité professionnelle d'enseignant.**(PTV) [...] **tu fais souvent référence à (RA) [...]** *C'est-à-dire que tu la renvoies constamment à [...]* **Est-ce que je suis claire dans ce que je te dis ?**

1-(240). C : [...] **Tu proposes un cheminement accompagné, [...]** (RA)

1-(244). C : [...] **ça procède vraiment d'une démarche que tu cherches à lui transmettre auss,i** (RA) [...] **à plusieurs moments tu fais référence à ce qu'elle a senti** (RA) [...] **tu la renvoies constamment à ce qu'elle a vu, ce qu'elle a noté, ce qu'elle a repéré [...]**

1-(250). C : [...] **On sent que toi tu veux vraiment travailler là-dessus [...]** **tu veux lui faire prendre conscience [...]** (PTV)

L'effet de la médiation du chercheur et l'enrôlement du collectif dans l'activité d'analyse va progressivement aider l'acteur à construire un regard distancié sur ses entretiens.

Nous sommes maintenant dans la deuxième séance d'analyse, trois mois se sont écoulés depuis la première séance. Il n'y a pas encore eu vraiment appropriation par le collectif de la manière d'analyser les corpus.

« JE NE SUIS PAS CONVAINCUE QUE PE2 PENSE QUE C'ETAIT TRES BIEN » (2EME SEANCE D'ANALYSE)

La deuxième présentation, suite à la même consigne, est d'un format très différent :

15. PEIMF.1 : **Donc je pense qu'à la lecture, enfin pour ceux qui ont lu en tout cas. C'est donc un homme qui, qui a une déjà grande expérience des enfants. Puisque c'est une personne qui, avant d'être en formation ici, a été 7 ans directeur de classes de mer et classes de neige.** *Donc c'est pas un jeune stagiaire ... Donc je suis allée lui rendre visite, et j'ai trouvé, j'ai passé toute la matinée avec lui, jusqu'à midi, et tout ce que j'ai*

séance collective.

*vu m'a, m'a impressionnée. Enfin, enfin c'était très bien. Euh, sa relation avec les élèves, sa relation avec les parents, l'accueil des enfants. Et puis ... **Et puis ma difficulté, bah ça a été de, de le conforter dans, dans c'était bien. Il fallait que je lui redise chaque fois, « mais ça c'était bien »...** Donc euh, **mon travail ça a été de lui montrer que c'était bien, que si on veut apprendre euh, enfin faire de la motricité, on va bouger. On peut pas concevoir à 2-3 ans de, on fait une fois et on s'assoit. C'est impossible pour les enfants, ils sont dans une salle où on fait des évolutions, eh bah ils bougent. Et c'était très bien mais, aujourd'hui encore, je suis pas convaincue que PE2 pense que c'était très bien. Il en a conclu que c'était le bazar...** il faut convaincre maintenant qu'il fait très bien son travail.*

PEIMF-1 a déjà pris de la distance : sa présentation ne relève plus du jugement vis-à-vis d'elle-même. Elle rend compte d'une problématisation de cet entretien au regard de ce qu'elle a conceptualisé de la situation de l'entretien. Son interlocuteur, enseignant en formation (PE2) est très présent dans son analyse : c'est un homme, c'est une personne qui a été directeur de classes de mer et de neige. Les déictiques concernant son interlocuteur sont très présents : ... **le** conforter... **lui** redise... **lui** montrer... je suis pas convaincue que **PE2** pense que... **Il** en a conclu que ... convaincre qu'**il** fait bien son travail.

LES INCONTOURNABLES DU METIER (3EME SEANCE D'ANALYSE)

*PEIMF-1 (Ro) : C'est l'année scolaire dernière oui. Et donc bien je crois que pour résumer assez brièvement, lors de ce 1^{er} stage filé, avant même de voir fonctionner la classe **quand on va leur rendre visite, on a une intention. C'est-à-dire on voudrait toucher les, on va dire, comment les appeler, les incontournables pour rentrer dans le métier peut-être, je ne sais pas. Donc on essaye en plus de ce que, enfin personnellement en tout cas, d'une part il y a ce qu'on a observé durant cette demi-journée de classe mais moi j'essaye toujours un petit peu d'étendre, d'étendre la discussion sur donc là ça doit être vrai je crois sur, par exemple là c'était en maternelle alors sur l'organisation spatiale dans la classe. Qu'est-ce qu'elle en pense ? Elle arrive dans une classe qui n'est pas la sienne où elle ne peut pas bouleverser les choses vu qu'elle n'est que 2 jours par semaine ; donc il n'est pas question de changer la place du mobilier etcetera donc là, lui faire prendre conscience du entre guillemets manque d'aménagement d'une classe maternelle. Je les interpelle aussi très souvent, presque tout le temps, sur l'affichage. Enfin non seulement l'esthétique mais qu'est-ce que c'est ? Pourquoi on affiche, où on affiche ? Etcetera. Donc il y a toujours un petit peu ce chapitre-là. Sur bien sûr la préparation un petit peu. Et puis bien, on en a parlé tout à l'heure, donc ça rejoint, j'essaye de résoudre un petit peu les problèmes qui se posent.***

Cette troisième présentation rend compte d'un autre niveau de généralisation de PEIMF-1. Elle n'est plus centrée sur elle-même, sur son interaction avec un débutant et le problème qui en découle, elle évoque de manière générale et avec prudence (peut-être, je ne sais pas...) un positionnement du maître formateur face au débutant. Elle montre la conscience qu'elle a prise et ce qu'elle a construit du contenu de l'entretien de conseil au regard de ce qu'elle a observé et des problèmes qui se posent mais aussi de ce qu'elle appelle « les incontournables du métier ».

DISCUSSION ET CONCLUSION

Que peut-on retenir en termes d'apprentissages professionnels de cette Professeure des Écoles, Maître Formateur, dans le cadre du dispositif qui lui a été proposé ? Les connaissances **acquises** sur sa mission de conseil se sont construites progressivement au fur et à mesure de l'avancée des séances d'analyse : elle est passée d'une perception égocentrique de sa posture face à l'enseignant débutant à une présentation du problème dont son entretien avec un débutant rend compte, jusqu'à une formalisation synthétique de ce que signifie conseiller lorsqu'on accompagne un étudiant en formation. La manière dont elle s'exprime est liée au développement de ses capacités de distanciation et d'analyse sans que pour autant elle réponde à une norme de bonne présentation qui lui aurait été indiquée par le chercheur, c'est ce que nous appelons une présentation en acte, construite en situation. Ce dont nous sommes témoin, c'est de la manière dont elle a tiré profit des savoirs théoriques transmis par le chercheur sous forme d'outils d'analyse des entretiens et des savoirs expérientiels qui ont pu être formalisés dans le cadre du fonctionnement du collectif. Concernant la nature de ces apprentissages, nous sommes dans la perspective

explicitée, entre autres, par Vygotski (1985), lequel soutient que l'espace *interpsychique* créé par le contexte d'interaction avec autrui est une condition du développement *intrapsychique* de chaque sujet.

Plus généralement, du point de vue de la recherche, il nous faut comprendre ce que les professionnels apprennent de l'analyse de leurs situations de travail et comment ils se mettent en mesure d'apprendre d'elles dans le cadre général des dispositifs dits d'analyse de pratique. Nous précisons à ce propos que c'est l'activité que nous analysons en collaboration avec les professionnels, le terme de pratique étant beaucoup trop général pour nous. La démarche que nous utilisons consiste à collaborer avec les professionnels du conseil dans l'élucidation du sens de leur engagement professionnel à partir des traces de leur activité verbale. Ces traces renvoient pour nous à deux matériaux distincts : 1/ il s'agit d'abord des transcriptions d'interactions prélevées *in situ* ; 2/ il s'agit ensuite des analyses du chercheur lui-même, soumises aux professionnels pour être discutées. Ces analyses ont pour fonction de permettre à ces derniers de prendre de la distance à l'égard de leur activité, non seulement pour les aider à comprendre les contraintes qui pèsent sur eux, mais aussi pour mieux dessiner le profil des choix ou des alternatives qui se découvrent à eux.

La mise en œuvre de cette démarche récuse de soi, nous le rappelons, l'idée qu'une activité de conseil puisse se réduire à une objectivation propice au repérage, par les prescripteurs, de la conformité de cette mission à des normes hypostasiées de « bonne pratique ». Nous renversons la perspective : c'est bien plutôt dans le paradigme du « sujet capable » au sens où l'entend Rabardel (Rabardel & Pastré, 2005), que nous inscrivons la capacité des professionnels à développer une analyse critique de leur activité. Le « sujet capable » est celui qui affirme « je peux » et subordonne en conséquence son besoin de connaître à son besoin d'agir. Développer la maîtrise de telles situations d'analyse dans un dispositif de type co-explicitation permet au professionnel, par et pour lui-même, de saisir les valeurs et les orientations qu'il engage dans le vif de son activité.

BIBLIOGRAPHIE

- Bullough, R. V. (2005). Being and coming a mentor : School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143-155.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalie, G. et Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche & Formation*, 61, 85-129.
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses universitaires de France (1re éd. 1999).
- Dardot, P. & Laval, Ch. (2010). Néolibéralisme et subjectivation capitaliste. *Cités*, 41, 35-50.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. et Duc, B. (2009). Interactions et dynamiques de participation en formation professionnelle initiale. In Durand M. et Filliettaz L. (Eds.), *Travail et formation des adultes* (p. 95-124). Paris : Presses Universitaires de France.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne 2-Les relations en public*. Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit.
- Kerbrat-Orecchini, C. (1990). *Les interactions verbales, Tome 1*. Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchini C., (1992). *Les interactions verbales, Tome 2*. Paris : A. Colin.
- Pastré, P. (2000). Conceptualisation et herméneutique In Barbier J.-M. et Galatanu O. (Eds.) *Signification, sens, formation*. Paris : PUF.
- Pastré, P. (Dir) (1999). Apprendre des situations. *Education Permanente*, n°139.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : P.U.F. col. : Formation et pratiques professionnelles.

- Rabardel, P. (2005). Instrument activité et développement du pouvoir d'agir, in Lorino Ph. et Teulier R. (Eds.), *Entre connaissance et organisation*, (p. 251-262). Paris, Col. Recherches La Découverte.
- Rabardel, P. & Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octarès.
- Ria, L., Serres, G., Leblanc, S. (2010). De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile : étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*. 32(1)/2010, 105-120.
- Vannier, M.-P. (2011). Les fonctions d'étayage du chercheur-formateur dans une approche collaborative, in Robin J.-Y et Vinatier I. (Eds.), *Conseiller et accompagner ; un défi pour la formation des enseignants*, (p. 233-251). Paris : L'Harmattan, Col. « Action et Savoir »
- Vannier, M.-P. (2012). Place et rôle du chercheur dans le dispositif de co-explicitation, in Vinatier I. (Ed.), *Réflexivité et développement professionnel ; une orientation pour la formation*, (p. 117-150). Toulouse : Octares.
- Vergnaud, G., (1996). Au fond de l'action la conceptualisation, in Barbier J.-M. (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, (p. 275-292). Paris, P.U.F.
- Vinatier, I. (2009). Pour une didactique professionnelle de l'enseignement. Rennes : PUR, col. Païdeia.
- Vinatier, I. (Ed.), (2012). *Réflexivité et développement professionnel ; une orientation pour la formation*. Toulouse : Octarès.
- Vinatier, I. (2011a). La recherche collaborative : enjeux et fondements, in Robin J.-Y. et Vinatier I. (Eds), *Conseiller et accompagner ; un défi pour la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan, col. « Action & Savoir », pp. 45-60.
- Vinatier, I. (2011b). Analyse des échanges verbaux en situation scolaire comme élucidation de l'expérience professionnelle des enseignants. In M. Hatano & G. Le Meur (2011) *Approches pour l'analyse des activités*. Paris : L' Harmattan, Col : « Action & Savoir, Rencontre », pp. 161-186.
- Vinatier, I. (2011c). Comment penser la possibilité « d'apprendre des situations » pour des enseignants en formation : une co-élaboration entre chercheur et praticiens ? In *Education Sciences & Society, Competenza e professionalità*. ROMA : Armando Editore, pp. 97-114.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant ; une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Bœck.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : l'Harmattan.