

Comment penser la possibilité d'«apprendre des situations» pour des enseignants en formation: une co-élaboration entre chercheur et praticiens?

ISABELLE VINATIER

Abstract: *What does it mean to analyze one's professional practice at a time when teacher training is being standardized at the university level? In a context where the trend is to quantify and codify professional activity, the issues surrounding the parameters for the "analysis of professional practice" must be brought into question. This article presents a paradigm for the option of "co-explanation" (Vinatier, 2009). In this critical setting, evidence of professional activity (transcripts of the audio recording of classroom time that was considered as significant for the participants) becomes the focus of a collaborative analysis between researchers and practitioners. This arrangement is grounded in the theoretical field of professional didactics (Pastré): its goal is the development of "capable subjects" (Rabardel). A capable subject is one who subordinates his or her need for knowledge to his or her possibilities to take action. For the author of this article, s/he is also a subject who constructs and designs his or her own resources, according to their own norms of emancipation.*

Résumé: *Que signifie analyser sa pratique professionnelle à l'heure de l'universitarisation de la formation des enseignants? Dans un contexte qui pousse à la quantification et à la codification de l'activité professionnelle, un questionnement portant sur les enjeux des dispositifs «d'analyse des pratiques professionnelles» est nécessaire. Dans cet article sont présentés les fondements paradigmatiques d'un dispositif de «co-explicitation» (Vinatier, 2009). Dans un tel dispositif, ce sont les traces de l'activité professionnelle (transcription de l'enregistrement audio de moments de classe jugés significatifs pour les acteurs) qui font l'objet d'une co-élaboration de l'analyse entre chercheur et praticiens. Ce dispositif est ancré dans le champ théorique de la «didactique professionnelle» (Pastré); il a pour visée de développer des «sujets capables» (Rabardel). Un «sujet capable» est un sujet qui subordonne son besoin de connaissances à ses possibilités d'action. Pour l'auteur de cet article, c'est aussi un sujet qui construit et élabore ses propres ressources, à savoir sa professionnalité, selon ses propres normes d'émancipation.*

Mots clés: *didactique professionnelle, analyse de l'activité, collaboration entre chercheur et professionnels, apprendre des situations.*

Dans le champ de l'activité enseignante, les dispositifs dits "d'analyse de pratiques", qui en France étaient en bonne place dans la formation initiale des enseignants en IUFM, constituent un des moyens les plus puissants du développement professionnel. Ces dispositifs n'ont pas tous les mêmes références théoriques: certains s'appuient sur une entrée de type psychanalytique, je pense aux groupes Balint enseignants "groupes de soutien au soutien" initiés par J. Lévine (2001), ou encore aux travaux de Cl. Blanchard-Laville (1998); ou de type didactique, axés sur l'analyse de productions d'élèves (Mercier, 2001; Lenoir, 1998). D'autres encore se fondent sur une théorie de l'activité humaine et utilisent des démarches pour amener les professionnels à révoquer mentalement leur pratique professionnelle. L'activité réflexive des professionnels est engagée au moyen de techniques d'entretien. Les entretiens d'explicitation (Vermersch, 2008), le GEAS (Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations éducatives)¹ sont des "techniques d'aide à l'explicitation" dont l'objectif est de guider le professionnel vers une verbalisation précise du déroulement de ses actions, encore appelée "auto-explicitation". On pourrait également évoquer les "méthodes d'analyse de l'activité" qui, visant le développement de l'action, sont formalisées par Y. Clot (2008) sous l'espèce de "l'instruction au sosie"² et par D. Faïta (1997) avec "l'auto-confrontation croisée". Toutes visent à une meilleure maîtrise de son activité par l'acteur concerné. Les différences essentielles relèvent de l'orientation des analyses menées (didactique, psychanalytique, identitaire, pragmatique, etc.) et tiennent au support choisi (enregistrements de la situation, verbalisation du vécu de l'acteur, etc.). Or, dans ce panorama déjà consistant, il importait pour moi de faire figurer un questionnement portant sur le rapport entre chercheur-formateur et professionnels lorsqu'il s'agit d'aider un de ces derniers à mettre en mots son activité professionnelle. Ce rapport mérite d'autant plus d'être interrogé que l'analyse des situations de travail est portée par l'interaction entre un chercheur-formateur et un professionnel: quels sont les enjeux de ces échanges verbaux ? En quoi et comment les rapports entre chercheur-formateur et professionnels de terrain peuvent-ils générer de l'apprentissage? Qu'est-ce qui peut se construire dans cette interaction? Pour quelle fin? N'y a-t-il pas là un moyen de fédérer les apports de la recherche avec ceux des terrains professionnels, à l'heure d'une formation des enseignants reprise par l'université? Y a-t-il un fondement paradigmatique à ce questionnement, et si oui, lequel? Quelles en sont les conséquences pour penser une formation des formateurs de terrain?

Dans le cadre de la formation des enseignants, avec un ancrage théori-

que dans le champ théorique de la didactique professionnelle (Pastré, 2002; Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) je développe des dispositifs dits “d’analyse de l’activité” (Vinatier, 2009) fondés sur le principe de la “co-explicitation” entre le chercheur et les professionnels. Ces dispositifs répondent à des besoins spécifiques d’enseignants volontaires qui collaborent à un dispositif de formation porteur d’un enjeu de recherche. Les enseignants manifestent leur intérêt à participer à ce dispositif pour répondre à leurs besoins: manque ou perte de connaissance sur ce qu’ils font, mal-être dans la gestion d’un groupe, perte de confiance dans leurs compétences, lassitude, alors que le chercheur a, lui, réciproquement, besoin des professionnels pour comprendre les enjeux des situations éducatives et les savoirs d’expérience qu’il est nécessaire de mobiliser pour faire face à la complexité des situations d’enseignement-apprentissage.

Une orientation dans l’analyse de l’activité enseignante

Comme le décrivent R. Samurçay et P. Rabardel (2004) à partir du cadre-outil d’analyse des compétences qu’ils ont développé, *People At Work (PAW)*, il y a dans toute activité humaine deux faces: “une activité productive et une activité constructive”. La première relève de la transformation du réel par le professionnel, la deuxième relève de la transformation du professionnel par lui-même, laquelle procède du développement de la personne dans le temps. Je reprends à mon compte cette double dimension de l’activité comme un des fondements du fonctionnement de la dynamique des dispositifs de recherches collaboratives que j’ai mis en place. En effet, un principe essentiel consiste à établir une alternance entre une analyse des situations de travail à partir des traces de l’activité langagière d’un enseignant, son activité productive (des retranscriptions des échanges verbaux avec ses élèves lors de séances de classe ou lors de moments de classe) et l’analyse de ces traces pour essayer de repérer les compétences ou “connaissances en acte” (Vergnaud, 2006) qu’il a développées dans son expérience pratique, son activité constructive (les savoirs expérientiels qu’il est en mesure de mobiliser “in situ” afin de faire face à la situation à laquelle il se trouve confronté). Cette double dimension de l’activité renvoie à l’idée que dans toute situation de travail un professionnel certes apprend mais surtout qu’il apprend d’autant mieux qu’il dispose d’un espace pour analyser son expérience passée (dispositif d’analyse prévu à cet effet). Vues sous l’angle de l’activité productive, ses connaissances (théoriques, techniques

et expérientielles) ont un statut d'outil à sa disposition afin de pouvoir agir au mieux et de pouvoir répondre aux besoins de la situation. Par contre, vues sous l'angle de l'activité constructive, ces mêmes connaissances ont un statut d'objet. Si le sujet se développe lui-même à travers l'activité qu'il déploie, une posture réflexive orientée vers l'élucidation des connaissances non seulement productives (visant l'efficacité de l'action) mais également constructives (liées au développement de la personne pour elle-même) a une forte valeur heuristique dans la perspective du développement de sa professionnalité.

Une de nos hypothèses fondamentales est de penser que si l'on travaille à la compréhension de l'activité déployée par un professionnel dans le cadre de son expérience en faisant alterner le poids donné à la compréhension de l'activité productive et celui donné à l'activité constructive, alors on donne des outils à un professionnel pour qu'il s'approprie la part d'implicite de son activité professionnelle et qu'il développe son pouvoir d'action par et pour lui-même.

Cette hypothèse se fonde sur l'idée d'une "pluri-détermination" (Samurçay, Rabardel, 2004) des connaissances: «la dynamique de l'activité productive, la dynamique de l'activité constructive et la dynamique du développement des savoirs socialisés». L'idée de "pluri-détermination" est l'idée que les connaissances professionnelles sont à la fois ressources (pour l'action), produites (par l'activité constructive) et déterminées (par l'ensemble des savoirs socialisés ayant fait l'objet de transmission). Penser cette "pluri-détermination" de manière dynamique, c'est inviter le chercheur à repérer les réseaux conceptuels qui peuvent être tissés entre ces différents registres de connaissances dans une articulation entre pratique-théorie-pratique (Altet, 1994).

1. La dynamique de l'activité productive traduit le fait que c'est le sujet qui oriente et guide l'action et se sert de ses connaissances comme d'une ressource dans le cadre de la gestion des situations d'enseignement-apprentissage. Lorsque le vécu de l'enseignant va dans le sens d'une dévalorisation de cette dimension de ses compétences, surtout lorsqu'il est confronté quotidiennement à la résistance des élèves aux apprentissages c'est la personne même dans son fondement qui est blessée. Cette dimension interroge la forte pression politique qui, à un niveau international, tente d'orienter les recherches en éducation dans le sens du repérage des pratiques efficaces au détriment de la prise en compte du réel de l'activité enseignante dans toute sa complexité. Cette interrogation, certes, possède sa part de légitimité. Cependant, les recherches qu'elle induit par son format se condamnent à

manquer non seulement la multidimensionnalité des variables en jeu, mais aussi les facteurs de détermination du fonctionnement des situations d'enseignement-apprentissage, en elles-mêmes extrêmement complexes.

L'essentiel de cette activité professionnelle consiste dans une co-activité interactionnelle à propos d'un savoir: à l'activité de l'enseignant répond l'activité de l'élève et réciproquement. Pour une large part, cette co-activité est imprévisible et soumise aux aléas en situation. Par ailleurs, elle relève d'une discordance des temps: le temps d'une séance préparée et menée avec les élèves ne recouvre pas le temps de l'apprentissage, qui est un temps long. Ces dimensions de l'activité enseignante entraînent souvent de la part des maîtres un manque de visibilité de leur pratique, fréquemment accompagné d'une auto-dépréciation lorsqu'il s'agit notamment d'enfants en difficulté d'apprentissage. Il peut être alors intéressant de travailler au niveau de la construction même de la personne dans son activité de travail, c'est ce à quoi nous renvoie la deuxième dynamique des connaissances évoquées ci-dessus.

2. La dynamique de l'activité constructive traduit le fait que les connaissances sont orientées et contrôlées par le sujet en situation. Dans le cadre des dispositifs d'analyse de l'activité que je mets en place, c'est cette deuxième dynamique qui va particulièrement retenir mon attention. La part constructive de l'activité est celle qui est la moins accessible, pour un enseignant, surtout lorsqu'il a des difficultés à repérer son "efficacité" en situation.

Notre orientation de travail consiste alors à penser qu'un accompagnement d'enseignants volontaires guidés par une analyse de leur pratique vers la perspective d'un repérage des connaissances qu'ils mobilisent dans leur pratique professionnelle est une démarche heuristique pour les aider à réamorcer, pour les uns, ou à chercher à développer, pour d'autres, une maîtrise de ce qu'ils mettent en œuvre "in situ".

L'approche est qualitative et adopte une posture compréhensive: conjugaison des observables et du sens que donne l'acteur à sa pratique. Il s'agit:

- d'identifier les processus en jeu dans une pratique singulière en situation,
- de repérer la façon dont un maître fait avancer son projet et gère sa place de maître dans sa classe face aux élèves (articulation entre enjeux de contenu et enjeux intersubjectifs).

Notre objet de recherche est largement orienté vers l'idée de comprendre ce qu'un professionnel a construit comme connaissances dans le cadre de sa pratique, avec l'idée qu'icelles ont besoin d'être verbalisées, débattues,

et “reconfigurées”, pour reprendre une expression de P. Ricœur, si l’on veut qu’elles puissent être objet de développement professionnel.

C’est cette dimension constructive de l’activité qui est l’objet d’un travail réflexif avec les professionnels, articulé à leurs motivations et valeurs dans les dispositifs de “co-explicitation” que je mets en place depuis maintenant dix ans dans le champ de l’enseignement et dans ceux de l’éducation et de la santé, avec la collaboration de formateurs dans les différents champs professionnels considérés. Lorsque ces connaissances sont reprises au niveau du collectif des professionnels, on a effectivement affaire à la troisième dynamique évoquée ci-dessus, celle des savoirs socialisés.

3. Reprise collectivement entre le chercheur et un groupe de professionnels, ces connaissances sont inscrites dans une circulation, un partage et une reconfiguration des savoirs professionnels verbalisés à propos de la situation singulière qui est présentée. Dans l’orientation que j’ai prise, il nous fallait un dispositif de formation qui permettrait d’explorer le rapport du sujet à ses situations de travail mais également le rapport du sujet à lui-même et à d’autres, ses pairs et le chercheur. L’activité productive est repérable dans des traces langagières (les échanges avec les enfants), l’activité constructive est particulièrement repérable dans les choix des échanges langagiers qu’il rapporte à l’analyse du collectif (les transcriptions qu’il a lui-même choisies).

Des dispositifs de co-explicitation

Les “dispositifs de co-explicitation” (Vinatier, 2009)³ sont porteurs d’un enjeu de recherche et d’un enjeu de formation. Ils ont été élaborés à partir des concepts outils de la théorie de l’activité de G. Vergnaud (1990) qu’il nous semble ici nécessaire de présenter succinctement puisqu’ils nous ont amenée à concevoir: 1) la mise en place d’une ingénierie de formation et 2) la formalisation d’une démarche d’accompagnement permettant à des formateurs de terrain d’analyser leur pratique professionnelle “par et pour” eux-mêmes. La fin que nous poursuivons est celle du développement d’un “sujet capable” (Rabardel, 2005)⁴, c’est-à-dire d’un sujet critique qui subordonne ses besoins de connaissances à des choix d’actions consciencieux et assumés, voire revendiqués⁵. Il ne s’agit pas d’engager les professionnels à codifier et à quantifier leur activité. Car, comme l’indiquent Dardot et Laval (2010)⁶: «codifier et quantifier une activité ont précisément pour vertu de la réduire à une donnée d’information simple qui peut conduire à

une décision rapide et à une sanction sans discussion sur le marché. C'est bien cette logique qui s'est étendue grâce à la diffusion des outils du management à la gestion des services et des hommes dans les entreprises et, maintenant, dans les domaines d'activité les plus divers. Par ces procédés et ces techniques, toute une discipline comptable de ces individus se met en place» (Dardot, Laval, 2010, 45). Pour les auteurs cités, la quantification de l'activité vise une modification de la subjectivité qui consiste à constituer l'acteur professionnel en «sujet de la valeur»⁷. Cette orientation nie la nécessité d'une analyse réflexive de l'activité pouvant inciter des professionnels (enseignants et formateurs en ce qui nous concerne) à une formalisation du sens de leur activité et donc des fins qu'ils poursuivent. Elle recourt par ailleurs à une auto-évaluation, «une subjectivité comptable, vouée à sa propre exténuation» (*Ibidem*, 48), afin de mieux répondre à des normes d'efficacité chiffrées et d'en attendre une récompense ou une punition. Le modèle du sujet ici convoqué repose sur la compétition interpersonnelle, la rivalité, la concurrence.

Les concepts et méthodes issus de la théorie sont, dans notre perspective, à considérer comme des ressources mises à la disposition d'un collectif de professionnels. La conceptualisation verbalisée de leur activité est mobilisée par la tension entre «style» (individuel)⁸ et «genre» (collectif)⁹ leur permettant de s'ouvrir à des possibilités nouvelles d'action.

Une théorie de l'activité comme ressource pour analyser l'activité

Aider un professionnel à passer d'une pensée en acte à une conscience de son activité de pensée est un enjeu fort des dispositifs de co-explicitation. Pour tout professionnel, développer une conscience de son activité, c'est apprendre de ses situations en même temps que se déprendre du contexte dans lequel il se trouve engagé. Cette prise de conscience suppose conceptualisation.

Une activité professionnelle devient activité de pensée pour un acteur particulièrement lorsqu'il lui semble souhaitable de mieux la maîtriser ou lorsqu'il vise à développer des connaissances sur cette activité. Les liens entre représentations et actions sont complexes et les unes ne sont pas un décalque des autres. Il est d'ailleurs nécessaire d'établir une distinction entre la représentation «dans» l'action et la représentation «de» l'action. Cette dernière se situe dans un deuxième temps, en décalage par rapport à l'action, et peut se développer sous certaines conditions que nous proposons

d'explorer. Pour mieux comprendre la liaison qui peut être établie entre représentation et action, il n'y a rien de plus pratique, comme le rappelle G. Vergnaud citant J. Dewey, qu'une bonne théorie.

La théorie de G. Vergnaud revisitée par P. Pastré

Comme il le précise lui-même dans la présentation de sa théorie dans un article de la revue *Intellectica*¹⁰, G. Vergnaud se situe dans la filiation conceptuelle à J. Piaget. Il reprend la notion centrale de "schème" et la développe en l'articulant à la notion de "situation". Pour lui, c'est là le concept qui permet le mieux de montrer en quoi une activité, toute activité en général, est organisée. Le couple conceptuel "schème-situation", écrit-il, est la clef de voûte de la psychologie cognitive et de la théorie de l'activité pour cette raison simple que, la connaissance étant adaptation, ce sont les schèmes qui s'adaptent, et qu'ils s'adaptent à des situations. Il donne du concept de schème plusieurs définitions complémentaires les unes des autres.

Sa première définition est d'ordre fonctionnel: *«le schème est une forme invariante d'organisation de l'activité pour une classe de situations déterminée»*. Au regard de notre questionnement, une première visée des recherches collaboratives que nous avons mises en place consiste à tenter d'identifier, en collaboration avec les professionnels, des classes de situations. Comment définir une classe de situations lorsque celles-ci sont référées à des situations d'accompagnement de professionnels novices par des professionnels expérimentés?

Une deuxième définition du schème, qu'énonce généralement G. Vergnaud, est d'ordre analytique, elle en précise les éléments constitutifs et en vient à exprimer l'idée que le schème est ce qui engendre l'activité au fur et mesure de son déroulement. Cette deuxième définition permet de faire le lien entre le caractère conditionnel de l'activité et la conceptualisation du réel. Il est essentiel d'identifier tous ces éléments constitutifs si l'on veut comprendre comment fonctionne un schème. Ainsi, dans un schème il y a "des buts, des sous-buts et des anticipations". L'attente, l'intention d'une personne sont à intégrer dans le concept de schème lui-même.

L'activité en tant que totalité dynamique fonctionnelle consiste dans une "succession de règles de prises d'information et d'actions" qui peuvent être organisées simultanément et séquentiellement. De la même façon, "les contrôles émaillent le déroulement de l'activité". C'est particulièrement vrai quand on analyse l'activité verbale d'une personne au niveau d'une

interaction dont chaque épisode rend compte d'une certaine organisation de son activité. Cette composante est la partie proprement générative du schème, c'est elle qui engendre l'activité dans son déroulement temporel. Ces règles engendrent la conduite mais aussi des "inférences" et des "processus de régulation".

L'organisation de l'activité repose sur des "conceptualisations". Les "invariants opératoires" – concepts-en-acte et théorèmes-en-acte – représentent la partie la plus directement épistémique du schème. Un schème engendre une diversité de conduites et d'activités selon les caractéristiques particulières des situations rencontrées. Dans l'articulation profonde entre schème et "invariants opératoires" «ce qui se conserve sous certaines transformations», il y a l'idée que ce sont ces invariants qui permettent de prélever et de sélectionner l'information pertinente. Nous sommes renvoyés au fond le plus général de la pensée par cette idée de «ce qui est le même sous le différent». Par définition, écrit G. Vergnaud, un théorème-en-acte est «une proposition tenue pour vraie (par le sujet) dans l'activité». S'il n'y a pas de concept sans théorème, pour autant, «il est important de reconnaître qu'un concept-en-acte est toujours constitué de plusieurs théorèmes-en-acte, dont la formation peut s'échelonner sur une longue période de temps au cours de l'expérience et du développement». On l'aura compris, l'analyse visée dans les dispositifs que nous mettons en place relève d'un processus de conceptualisation de l'activité déployée par un acteur dans une situation et dont on va chercher à repérer la dimension générique pour l'acteur et en quoi elle fait écho à l'expérience du collectif des professionnels qui participent à l'analyse. Cette théorie du développement humain a été transposée par P. Pastré au fonctionnement de l'adulte au travail. Le travail est analysable, on peut identifier ses composantes à partir de cette théorie et en sachant que ce que font réellement les personnes, qui ne recouvre jamais strictement ce qui est attendu d'elles, peut être énoncé et formalisé. A ce titre, il a développé la notion de "concepts pragmatiques", organisateurs de l'action en situation.

Pour P. Pastré, il existe des concepts pragmatiques dans la plupart des activités professionnelles. Il les caractérise par trois propriétés:

- Les concepts pragmatiques "servent principalement à faire un diagnostic de situation en vue de l'action efficace". Un diagnostic de situation, écrit-il, suppose que l'acteur sélectionne ce qui dans la situation est vraiment pertinent. La visée pragmatique se traduit donc par une dimension sémantique: il s'agit de construire des relations de signification entre des indicateurs et des variables fonctionnelles pour pouvoir faire un diagnostic de situation.

- “ils sont présents dans la situation”, non pas à titre de concepts, mais à titre de dimensions pertinentes du réel, qu’il s’avère indispensable de prendre en compte pour avoir une action efficace;
- “ils sont présents dans la représentation des acteurs” – quand ceux-ci ont opéré une conceptualisation adéquate – comme principes d’organisation de l’action efficace.

L’enseignement et la formation sont des activités professionnelles qui ont la particularité de fonctionner en interaction avec l’apprentissage d’un élève, d’un novice et qui visent leur développement. Le diagnostic de situation ne porte pas seulement sur l’objet des échanges mais il convoque également des enjeux intersubjectifs mis en exergue par la formule de M. Pêcheux (1969)¹¹ ainsi résumée: qui-suis je pour lui parler ainsi et pour qu’il me parle ainsi? Qui est-il pour me parler ainsi et pour que je lui parle ainsi?

Le diagnostic de situation n’est pas indépendant de l’histoire des personnes et de leur engagement subjectif dans la situation. Cela explique certaines réactions verbales et certains formats interactionnels qui ne peuvent pas être attribués à un diagnostic seulement orienté par des enjeux d’apprentissage de savoirs disciplinaires ou professionnels mais aussi par des positionnements interpersonnels.

La théorie de G. Vergnaud que nous revisitons par la prise en compte de l’engagement subjectif de la personne au travail

Dans les situations d’enseignement-apprentissage et de formation, deux types de pertinence sont à prendre en compte: les besoins de la situation et les besoins de la personne.

Cerner la conceptualisation des interlocuteurs dans leur gestion des interactions: les buts qu’ils poursuivent, les règles d’action, de prise d’information et de contrôle qu’ils mobilisent, et comprendre alors les principes qu’ils tiennent pour vrais suppose la prise en compte de cette nécessaire articulation entre les dimensions pertinentes de la situation professionnelle et les dimensions pertinentes de l’histoire de la personne.

Pour penser cette nécessaire double lecture du positionnement des interlocuteurs, nous donnons aux “invariants opératoires, ou principes tenus pour vrais en situation”, une double orientation que nous traduisons conceptuellement en termes “d’invariants situationnels” et “d’invariants du sujet”.

- Les “invariants situationnels” sont ceux qui correspondent à la prise en compte des caractéristiques essentielles de la situation se rapportant à un champ professionnel (Vinatier, 2009)¹².
- Les “invariants du sujet” (Vinatier, 2006, 2009), d’une toute autre nature, sont aussi présents dans la situation, ils expriment une dimension opérationnelle de la personnalité des acteurs. Par leur fonctionnement en situation, ils peuvent s’opposer, ou inversement donner plus de force et de portée aux ressources adaptatives des invariants situationnels mobilisés par le sujet pour répondre aux dimensions pertinentes de la dynamique interactionnelle.

Ces deux types d’invariants, à savoir, d’un côté, la dimension opérationnelle de la connaissance et, de l’autre, l’implication subjective de la personne, se nouent dialectiquement dans le processus de conceptualisation du sujet au travail.

La mise en œuvre des dispositifs de co-explicitation

La constitution d’un collectif de professionnels ayant pour visée une analyse de leur propre activité de travail implique un engagement volontaire de chacun d’eux. Cette caractéristique est une condition du bon fonctionnement du dispositif lui-même. Nous avons expérimenté ces dispositifs dans le secteur de l’éducation (avec des conseillers pédagogiques et des maîtres formateurs) mais aussi dans le secteur sanitaire et social (avec des formateurs terrain éducateurs spécialisés, éducateurs de jeunes enfants et assistants de services sociaux), et il s’est avéré que cet engagement volontaire a eu pour corollaire une collaboration (entre chercheur-formateur et professionnels de l’accompagnement) dans la conceptualisation des enjeux de leur accompagnement des novices. Nous parlons de “dispositifs de co-explicitation” dans la mesure où le chercheur propose son analyse des situations professionnelles transcrites et la soumet à négociation avec le professionnel concerné. Pour Vygotski, le monde est codé par le langage. La nature, notre environnement de tous les jours sont en constante évolution, notre univers est transformé par l’histoire et la culture et le langage est un moyen de mettre en ordre ce que nous pensons des choses. La pensée permet d’organiser la perception et l’action. Le langage et la pensée, chacun à sa manière, sont des outils et de l’aide disponibles dans une culture pour mener à bien une action. En effet, la société nous procure un ensemble d’outils, de concepts, d’idées et de théories qui nous permettent menta-

lement d'atteindre des formes de la connaissance qui diffèrent de celles des hommes des générations antérieures. Encore faut-il que les contextes sociaux les favorisent.

Les contenus des échanges qui se sont tenus entre professionnels dans le cadre des dispositifs de co-explicitation, reflètent des visions du monde, des valeurs, des modes d'organisation qui s'élaborent dans la dynamique même des interactions. Ces dernières expriment des formes d'engagement et de participation au groupe de travail. Il n'y a pas seulement conceptualisation de situations professionnelles. Il y a dans la dynamique même de l'interaction des "objets" du discours qui sont amendés, transformés ou encore repris, retenus, qui font consensus et qui traduisent une version collectivement partagée, "prototypique" d'une identité professionnelle en construction individuelle mais aussi collective. Un sujet construit son identité professionnelle, interactivement dans le cadre de son travail. On peut aussi lui en fournir l'occasion dans le cadre d'une analyse collective qui favorise l'appropriation de ses situations. «*Le mot identité qui porte en lui sa racine "idem", le même, ne prend son sens que dans une dialectique, où la similitude renvoie au dissemblable, la singularité à l'altérité, l'individuel au collectif, l'unité à la différenciation*»¹³ écrit Vincent de Gaulejac.

Un contrat de communication

L'engagement volontaire des professionnels a pour corollaire la construction d'un objet de recherche partagé entre le chercheur et les professionnels comme première condition du bon fonctionnement du dispositif lui-même. Comme évoqué plus haut, un "dispositif de co-explicitation" (Vinatier, 2009, *opus cité*) suppose que le chercheur propose son analyse des situations professionnelles transcrites et la soumette à négociation avec l'acteur. Il s'agit d'aider ce dernier, ainsi que le collectif, à se mettre à distance d'avec la situation en provoquant un décalage par rapport au vécu de chacun.

Menée conjointement par les professionnels et le chercheur, l'analyse des interactions verbales prélevées lors des regroupements, outre le fait de développer des connaissances sur l'activité analysée montre comment une co-élaboration conceptuelle de la situation permet aux acteurs de cheminer dans le dialogue avec leurs situations. Ce qui apparaît clairement ce sont les tensions auxquelles sont soumis les professionnels, les enjeux identitaires auxquels ils sont renvoyés, et l'élargissement du pouvoir d'agir auquel ils aspirent. Cette perspective partagée et référée aux traces de l'activité, en

situation, implique un contrat de communication entre les interlocuteurs. Ce contrat stipule qu'il s'agit de comprendre, par l'analyse, l'activité professionnelle en question et il installe un "format des échanges", de différents points de vue:

- les interlocuteurs en présence, chercheur et praticiens, utilisent leur position d'extériorité réciproque pour co-élaborer un discours sur l'activité. Pour un acteur, proposer à l'analyse du collectif la transcription d'une situation de travail dans laquelle il est impliqué est une forme de *don*, une prise de risque pour sa personne. Dans une logique de "contre-don"¹⁴ (Mauss, 2001) la théorie du chercheur, convoquée pour proposer une analyse de la situation, est mise en discussion avec les théories construites par les professionnels dans le cadre de leur expérience. Ce processus crée un espace d'interprétation à partager par chaque interlocuteur;
- la finalité poursuivie par les échanges consiste à comprendre et non à juger. Il s'agit de coopérer à la compréhension mutuelle des savoirs professionnels: travail de coordination des cadres théoriques de la recherche et des savoirs pragmatiques, expérientiels;
- aucun intervenant, fût-ce au titre de son domaine d'expertise, n'a de prise de position surplombante qui soit acceptable: les enjeux intersubjectifs de la séance sont circonscrits au développement d'un processus de collaboration et le chercheur en est le garant.
- la démarche, dans les regroupements collectifs, est ainsi, dans sa structuration, toujours la suivante:
 1. l'acteur décrit la situation, le contexte, et propose une analyse au regard de son vécu;
 2. les autres professionnels du groupe de travail sont amenés à partager ce qu'évoque pour eux cette situation (il se trouve que chaque situation possède génériquement un fort pouvoir d'évocation);
 3. le chercheur propose l'analyse du corpus avec les outils théoriques qui sont les siens;
 4. l'acteur a le dernier mot.

Partir des traces de l'activité

Toute trace, nous dit Ricœur, est un "effet-signé", elle permet la connexion de deux régimes de pensée: elle marque le passage de l'acteur, elle est objet de la "quête", de l'explicitation et elle oriente "l'enquête" du collectif. Dans

le cadre du dispositif, les professionnels sont invités à suivre leurs propres traces, à prendre en compte leur activité restituée par l'enregistrement et le décryptage de leurs séances de travail. La trace est un instrument de la mémoire qui marque le passage du professionnel dans sa situation, ses aspirations, ses perspectives, en même temps qu'elle est une marque de l'expérience du sujet. Expliciter son expérience suppose donc de considérer à la fois "l'activité productive du sujet" (ce qu'il a effectivement produit et que recueillent en partie les transcriptions) et "son activité constructive" (le sens qu'il a donné à son activité productive et développé dans le cadre de son expérience professionnelle)¹⁵. C'est dans ce sens que les professionnels sont invités à considérer leur activité comme œuvre, à la regarder comme telle.

Au niveau du collectif de professionnels, la trace de l'activité, objet des échanges, se situe à un double niveau, celui de l'interaction en situation (enregistrements et transcriptions prélevées dans les situations); et celui constitué par les échanges entre les professionnels (transcriptions des séances de co-explicitation) qui sont transmis aux professionnels avant chaque nouvelle séance. La trace favorise la projection de leurs préoccupations dont la quête peut être une illustration.

Conclusion et discussion

Ainsi le fonctionnement du dispositif s'appuie sur des médiations à différents niveaux: la trace de l'activité, l'analyse du chercheur et le fonctionnement du collectif.

La notion de "sujet capable" développée par P. Rabardel ouvre une orientation de recherche sur un modèle de développement du sujet, y compris à l'âge adulte, sujet qui n'est pas d'abord un sujet épistémique (orienté vers la production de connaissances), mais aussi et avant tout un sujet pragmatique et capable (orienté d'abord vers l'action) qui par conséquent dit "je peux" "avant même" de dire "je sais". "Je peux" au sens de «je suis capable de, j'en ai la puissance».

Les motifs (besoins personnels) de la personne, écrit-il, peuvent se trouver en conflit avec les buts proposés par ses milieux d'appartenance. En fonction des singularités des situations, il peut y avoir correspondance négative ou positive entre ses motifs (personnels) et les buts (liés aux situations auxquelles elle est confrontée).

Ces tensions vont produire une mobilisation du sujet comme instance de choix. Ce dernier est alors amené à se déterminer pour dépasser les

conflits que cela peut entraîner chez lui. On est ainsi fondé à considérer ces tensions comme porteuses de sens pour le sujet professionnel.

C'est dans ce conflit entre ses motifs personnels et les besoins de la situation, entre une identité en acte (Vinatier, 2009) et une identité parlée, que le sujet va construire, élaborer, ses propres ressources, constitutives de son pouvoir d'agir.

En analysant des situations d'interactions entre un enseignant et des élèves, mais aussi entre un conseiller et un débutant, on repère l'incursion de l'intersubjectivité entre les interlocuteurs en présence dans la gestion des savoirs à transmettre. C'est cette articulation qui est l'expression d'une identité en acte, toujours autre qu'une identité parlée.

Dans le champ de recherche qui est le mien, celui de «la didactique professionnelle», lequel est porteur d'une question centrale, celle de savoir comment un professionnel peut apprendre des situations, il me semble de plus en plus nécessaire de travailler au développement de recherches qui viseraient à donner des outils aux formateurs concernés pour mener cette analyse réflexive. Il s'agit de leur permettre de vivre, par et pour eux-mêmes, ce qu'engage la recherche d'une reprise réflexive de leur activité d'accompagnement des débutants.

Présentation de l'Auteur: Isabelle Vinatier est professeur des universités en Sciences de l'Education à l'université de Nantes. Elle est membre du CREN EA 2661 (Centre de Recherches en Education de Nantes) et responsable de l'axe de recherche intitulé "Analyse de pratiques, analyse de l'activité, formation et professionnalisation". <http://www.cren-nantes.net/spip.php?article32>.

Elle est également responsable de la mention d'un Master intitulé "Sciences de l'Education et de la Formation" (5 spécialités) et d'un parcours professionnel intitulé "Formation de Formateurs par l'Analyse des Situations de Travail" (FFAST) au sein de la spécialité "Métiers Pratiques et Recherches en Education et Formation" (MPREF).

Notes

¹ On peut trouver une présentation des séances dans un article de Maurice Lamy: M. Lamy (2002), «Propos sur le G.E.A.S.E.», in *Expliciter*, 43, 1-13. Available from: www.expliciter.net.

² L'exercice d'"instruction au sosie", a été mis au point à la Fiat dans les années 1970 par Oddone au cours des séminaires de formation ouvrière de l'université de Turin (Oddone *et al.*, 1981).

³ I. Vinatier (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, PUR, col. Païdeia.

⁴ P. Rabardel, P. Pastré (2005), *Modèles du sujet pour la conception*, Toulouse, Octarès.

⁵ 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 («Néolibéralisme et subjectivation capitaliste», in *Cités*, 41, P.U.F. 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».

⁶ P. Dardot, Ch. Laval, *art. cit.*, pp. 35-50.

⁷ Il s'agit d'une caractéristique sociale, individuelle qui rend les individus comparables entre eux, et qui revient à donner de la substance à une "quantité moyenne de travail socialement nécessaire" pour se conformer à la production d'un travail chiffré car chiffirable. Cela dit, cette notion de "sujet de la valeur" ou, tout aussi bien, celle de "sujet du calcul" qu'évoquent les auteurs précités, se pense ici selon un paradigme qui rompt radicalement avec celui qui porte ce que j'appelais le "sujet capable". Ce dernier se construit dans la dynamique de son propre développement, pour son compte, selon les normes de son émancipation. Le "sujet de la valeur", lui, est "assujéti" dans la mesure où il est "constitué" comme tel par une pression externe (celle de la concurrence) que l'individu intériorise et qu'il finit par considérer comme la norme de sa subjectivité. De sorte qu'il finit par croire que c'est lui qui veut la valeur ou le calcul, comme si la concurrence, qui est leur enjeu, était l'expression de son désir. Il s'agit d'un sujet aliéné.

⁸ La manière dont le sujet professionnel s'approprié et transforme les règles d'un métier, voire les transforme.

⁹ L'ensemble des règles du métier, souvent implicites, et qu'il est nécessaire de faire expliciter.

Le "style" et le "genre" sont deux notions développées par Y. Clot (2006).

¹⁰ G. Vergnaud (2001), «Piaget visité par la didactique», in *Intellectica*, 33, pp. 107-123.

¹¹ M. Pêcheux (1969), *L'analyse automatique du discours*, Paris, Dunod.

¹² I. Vinatier (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, P.U.R., col. Païdeia.

¹³ V. De Gaulejac (1987), *La névrose de classe, trajectoire sociale et conflits d'identité*, Paris, Hommes & groupes éditeurs, p. 98.

¹⁴ M. Mauss (2001), *Sociologie et anthropologie*, PUF, coll. « Quadrige ».

Le don est présenté comme une structure paradoxale d'échange social marquée par une triple obligation: donner, recevoir et rendre.

¹⁵ La distinction entre "activité productive" et "activité constructive" est développée par P. Rabardel et R. Samurçay dans l'ouvrage coordonné par R. Samurçay et P. Pastré (2004), intitulé: *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès.

Bibliographie

- ALTET, M. (1994), *La formation des enseignants*, Paris, P.U.F.
- BLANCHARD-LAVILLE, CL., FABLET, D. (1998), *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- CLOT, Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, P.U.F., col. Le travail Humain.
- FAÏTA, D. (1997), «La conduite du TGV: exercices de styles», in *Champs Visuels*, 6, pp. 75-86.
- LEVINE, J., MOLL, J. (2001), *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Paris, ESF Editeur.
- LENOIR, Y. (2008), *Didactique professionnelle et didactiques des disciplines*, Toulouse, Octarès.
- MERCIER, A. (2000), *Des enseignants de mathématiques en formation professionnelle font l'analyse didactique de leur pratique*, Paris, L'Harmattan.
- ODDONE, I., REY, A., BRANTE, G. (1981), *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*, Paris, Éditions Sociales.
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., PERRENOUD, Ph. (2001), *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, de Boeck.
- PASTRÉ, P. (2002), «L'analyse du travail en didactique professionnelle», in *Revue française de pédagogie*, 138, pp. 9-17.
- PASTRÉ, P., MAYEN, P., VERGNAUD, G. (2006), «Note de synthèse: la didactique professionnelle», in *Revue Française de Pédagogie*, 154, pp. 145-198.
- SAMURÇAY, R., RABARDEL, P. (2004), «Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences», in R. Samurçay, P. Pastré (dirr.), *Recherches et pratiques en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès.
- VERMERSCH, P. (2008), «Activité réfléchissante et création de sens», in *Expliciter*, 75, pp. 31-50.
- VINATIER, I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, P.U.R. Col Païdeia.