



Recherches en éducation

4 | 2007

Apprentissage et développement : apprendre, se former et agir

Les enjeux de la dynamique interactionnelle entre conseillers et enseignants en formation et/ou débutants

Isabelle Vinatier



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/3928>

DOI : 10.4000/ree.3928

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Isabelle Vinatier, « Les enjeux de la dynamique interactionnelle entre conseillers et enseignants en formation et/ou débutants », *Recherches en éducation* [En ligne], 4 | 2007, mis en ligne le 01 octobre 2007, consulté le 05 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/3928> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3928>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les enjeux de la dynamique interactionnelle entre conseillers et enseignants en formation et/ou débutants

Isabelle Vinatier¹

Résumé

Les entretiens entre des PEIMF et des enseignants débutants ont besoin de l'analyse pour que soient éclairés leurs enjeux. Ces entretiens suivent l'observation des novices en situation de conduite de classe et ont pour objet la pratique de ces derniers. Ils mobilisent des compétences qui s'inscrivent dans une épistémologie du sujet et pas seulement dans une épistémologie du sujet épistémique – celui qui construit des connaissances – qui, à elle seule ne suffit pas à rendre compte de la construction et du développement des échanges verbaux. C'est donc dire que nous proposons un nouveau cadre paradigmatique pour interroger la notion de compétence. A travers quelques exemples, nous montrons que l'activité co-construite entre les interlocuteurs ne relève pas seulement de la combinaison d'invariants liés au diagnostic de la situation observée, les « invariants situationnels » (Vergnaud, Pastré, 1996, 1999) permettant à un professionnel d'être efficace en situation. Nous pensons en effet qu'elle requiert également la mobilisation des « invariants du sujet » (Vinatier, 2002), liés à l'ordre des valeurs et des registres d'implication de la personne. La tension qui transite les échanges, à propos d'une situation d'enseignement-apprentissage vécue par l'un et observée par l'autre, résulte de l'existence de différents registres de conceptualisation de l'objet des échanges. Ils se distribuent entre ce que P. Rabardel appelle « l'activité productive », celle qui permet d'être efficace en situation d'enseignement-apprentissage et « l'activité constructive », celle qui consiste à tirer parti de la situation d'entretien pour qu'elle devienne un prolongement de l'expérience de chacun des interlocuteurs. La notion de compétence est ainsi interrogée non seulement du point de vue d'un sujet apprenant mais aussi de celui d'un sujet en développement.

Nous poursuivons depuis 2004 une recherche avec un groupe constitué de deux PEIMF (professeurs des écoles, maîtres formateurs à l'IUFM des Pays de la Loire), trois conseillères pédagogiques et un IEN (inspecteur de l'éducation nationale) de Loire Atlantique. Notre corpus est constitué, d'une part, d'entretiens de conseil enregistrés par des conseillères pédagogiques du premier degré et, d'autre part, de séances d'analyses collectives, avec les professionnelles concernées, de ces entretiens décryptés.

L'axe de recherche qui est le nôtre, partagé avec les professionnels, s'oriente vers la tentative de comprendre les enjeux de l'activité de conseil. Sur quoi portent les conseils demandés et donnés ? Peut-on caractériser ce type d'activité qui se développe dans les échanges verbaux entre des enseignants débutants et des enseignants expérimentés, voire experts ? Comment comprendre cette activité ?

L'activité de conseil se déploie dans le cadre d'entretiens qui suivent directement une séance d'enseignement-apprentissage, observée par le conseiller et vécue par le stagiaire, l'enseignant débutant. Notre objet est donc de repérer les conditions permettant à ces entretiens de répondre à ces objectifs et, à la fois, d'en comprendre les enjeux. Cette problématique intègre des préoccupations de PEIMF qui peuvent s'exprimer sous la forme suivante : « *C'est la troisième fois que je vois cette PE2. Elle n'a pas du tout compris ce qu'était enseigner... Il m'est très*

¹ CREN (Université de Nantes).

difficile (voire impossible) de trouver du positif... Cette PE2 n'en a aucune conscience, et n'a pas du tout été déstabilisée par mes remarques, pourtant directes ». Le recours à ce type de verbalisation, lorsqu'il y a difficulté, résume bien au fond les difficultés rencontrées par ces conseillers, et leur souffrance à ne pouvoir répondre ni à la demande de l'institution, ni à la demande du PE en formation.

Etant donné la nature même de l'activité concernée - une activité langagière partagée entre deux personnes - l'analyse que nous proposons suppose la prise en compte de sa dimension subjective voire intersubjective, avec l'implication et l'engagement que cela suppose chez les acteurs. Le point de vue que nous nous proposons de travailler est celui des formateurs et pas celui des stagiaires.

Nous allons ainsi, dans un premier temps, caractériser ces situations, puis identifier les registres de conceptualisation convoqués dans les échanges, pour ensuite repérer les conditions, exemples à l'appui, de ce que nous appelons une co-activité langagière nécessaire à la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant en formation ; nous discuterons ensuite le rapport entre construction identitaire et développement des compétences.

1. Caractériser ces situations

Une première caractéristique est de considérer que ces situations de communication sont finalisées.

■ **Des situations de communication finalisées**

• *De quoi parle-t-on ?*

Ces entretiens portent sur la pratique d'un enseignant débutant en cours de formation. Mais les échanges ne témoignent que de la manière dont cette pratique est verbalisée. A l'articulation entre ces deux niveaux, il y a l'implication des interlocuteurs dans leurs énoncés, leurs engagements, leurs positionnements et les sentiments qu'ils éveillent chez ceux qui les écoutent. C'est la difficile question de ce que l'on renvoie à l'autre de soi-même dans les échanges et de ce que l'on s'autorise à dire ou à ne pas dire.

• *Comment le parle-t-on ?*

Le problème posé par les PEIMF est celui du décalage ressenti entre le dire et le faire, entre le fait de « donner des conseils » et les capacités d'action du PE en formation, entre la pertinence des conseils que ces maîtres formateurs peuvent donner et le besoin de la personne en formation. Les professionnelles expriment combien il est difficile et délicat de s'inscrire dans la logique d'action de leur interlocuteur sans avoir le sentiment que le conseil donné peut relever d'une violation du territoire du maître de la classe. D'une certaine façon, ces professionnelles cherchent à saisir jusqu'où elles peuvent s'autoriser à dire, au sens de manifester, et transmettre des gestes professionnels. Elles évoquent la difficulté que représente pour elles cette mue identitaire convoquée par un changement de posture professionnelle impliquée par cette nouvelle activité : celle de « conseiller », « d'accompagner » de jeunes enseignants dans la construction et le développement de leur professionnalité. Le problème qui est évoqué, est celui de permettre à l'enseignant débutant la construction de savoirs professionnels à partir de l'analyse de son activité ce qui nous renvoie à la question inscrite au cœur du champ de recherches ouvert par P. Pastré, celui de la « didactique professionnelle » : que peut-on apprendre des situations ?

- *Comment apprendre des situations ?*

Le travail prescrit pour ce groupe de professionnels engage la figure du « praticien réflexif » (Schön, 1994) qui s'est imposée dans la formation professionnelle des enseignants. Elle porte l'idée, qui fait consensus, qu'un enseignant réflexif est un enseignant de « qualité ». Or la réflexivité relève essentiellement « d'une pratique langagière, dialogique et sociale » (Perrenoud, 2004). Permettre à un stagiaire de prendre sa propre activité comme objet de réflexion est devenu d'une part « l'objet » de travail des conseillers et des professeurs des écoles, maîtres formateurs (PEIMF), et d'autre part une « compétence » qu'ils doivent aider les stagiaires ou les novices à développer dans le cadre des entretiens de conseil qui suivent des observations de classe. Ces enseignants expérimentés ont ainsi pour tâche de conduire les enseignants en formation à « apprendre de leurs situations »² pour développer leur professionnalité. C'est là une conception de l'activité qui relève de la didactique professionnelle. Dans le principe, la personne est invitée à entrer en dialogue avec sa situation. En termes de prescription, la finalité commune aux parties est la production de connaissances à partir de l'analyse de l'activité de travail en situation.

Comment cette prescription institutionnelle oriente-t-elle le conseiller dans la conduite des entretiens ? Comment cette idée du « praticien réflexif » se traduit-elle en savoirs d'action du conseiller ? Comment s'inscrit-elle dans la dynamique des échanges entre les interlocuteurs ? Comment un conseiller peut-il évaluer la construction et le développement de cette compétence ? Qu'est-ce qui est utile au stagiaire ? Comment faire la part de ce qui correspond à ses propres besoins de conseiller, et de ce qui répond aux besoins de la personne à laquelle il rend visite ? Comment permettre au stagiaire une bonne articulation entre des connaissances théoriques dispensées au sein de l'IUFM et des savoirs professionnels qu'il construit dans sa pratique ? Quel est le poids de la parole, de la transmission verbale, au regard de celui de l'expérience vécue ? Quels sont les registres de savoirs qui relèvent d'une transmission orale, et quels sont ceux qui relèvent de l'expérience du stagiaire ? Comment concilier transmission d'une expérience et construction de cette expérience ?

Le PEIMF a une conscience sans doute aiguë du cheminement que doit parcourir le stagiaire, et de ses possibilités d'action réduites dans le temps, de l'écart entre ce qui pourrait être échangé avec ce qui a pu être échangé effectivement. Les observations de classe donnent beaucoup « d'objets » à discuter avec le stagiaire. Comment cerner l'essentiel, en peu de temps ? Comment trier les observations effectuées pour les restituer de manière efficace pour le stagiaire ?

A partir de ce qui vient d'être évoqué, on peut comprendre qu'une activité professionnelle qui s'inscrit et se réalise dans l'interaction humaine possède des caractéristiques propres qui relèvent de facteurs à la fois externes et internes.

- ***La situation est déterminée par un certain nombre de facteurs externes.***

Différents facteurs externes définissent le cadre de la communication entre les conseillers et les enseignants débutants. En tout premier lieu, il nous faut considérer le contrat qui lie les interlocuteurs, marqué par des prescriptions institutionnelles : celle de conseiller et celle d'évaluer. Ensuite les caractéristiques de chacun des participants à l'interaction (âge, sexe, etc.). Puis la nature du « setting », c'est-à-dire le caractère plus ou moins formel du lieu où se situent les échanges, ainsi que le moment de la journée. Enfin, la nature de la relation (degré de connaissance dans un lieu qui est professionnel). Ces facteurs déterminent faiblement l'activité professionnelle en question, au regard de la part de création de la situation par les acteurs eux-mêmes.

² En résonance avec la formule de P. Pastré « apprendre des situations » (1999, 2000).

■ **La situation est créée par les interlocuteurs.**

Il est question dans les échanges de la pratique de l'enseignant débutant. Cet « objet » a une double caractéristique : il est observé par la conseillère et vécu par le stagiaire. Il s'agit donc d'une activité singulière (celle du stagiaire), reconstruite dans les échanges. Cette pratique professionnelle est continuellement redéfinie à travers deux dimensions que nous allons évoquer : la première relève des caractéristiques intrinsèques au contenu des échanges, la deuxième relève de la dynamique de l'interaction.

• *Des caractéristiques intrinsèques au contenu des échanges*

Ces échanges sont chargés de leur subjectivité : celle de la PEIMF et celle du PE. En l'occurrence, il s'agit :

- 1 – des observations de la conseillère,
- 2 – de son histoire d'enseignante,
- 3 – de ses valeurs,
- 4 – de ses attentes vis-à-vis du stagiaire,
- 5 – de sa réflexivité sur sa pratique et ses connaissances professionnelles.

Et par ailleurs :

- 6 – du vécu du stagiaire,
- 7 – de ses valeurs,
- 8 – de ses attentes vis-à-vis de la conseillère,
- 9 – du type de réflexivité développé sur sa pratique et de ses connaissances professionnelles.

Par ailleurs, chacun élabore différemment ce dont on parle à partir d'une trace qui n'est pas de même nature.

Pour le conseiller-observateur, la trace est à l'état d'objet, à partir des notes prises par les PEIMF (il y aurait là, d'ailleurs, une analyse très intéressante à faire des traces gardées de l'observation de l'activité du stagiaire). Il s'agit donc d'une analyse a priori, avant l'entretien, qui va devenir l'objet de l'entretien.

Pour le stagiaire-acteur, la trace est celle de ses préparations, mais elle relève aussi et surtout, dans les échanges, de la conscience prise de son activité vécue, outil à sa disposition dans la conduite de l'entretien avec le PEIMF.

Ce sont ces traces de l'activité située qui font l'objet de négociations entre les interlocuteurs, chargées de leur subjectivité. Les événements conversationnels ne cessent de les remodeler. Ces négociations comportent un risque. Elles peuvent en effet échouer et c'est alors la dimension constructive de l'activité du stagiaire visée par l'entretien qui s'expose à une remise en question, alors qu'il s'agit de lui permettre de construire de la généralité à partir de la singularité de sa pratique. C'est seulement à ce titre que la mise en mots de l'expérience peut devenir instrument (au sens psychologique) de l'activité d'un professionnel en développement.

• *La dynamique interactionnelle s'articule à deux pôles : la résolution et la satisfaction.*

1 - Les enjeux du contenu informationnel : le pôle résolution.

Ils sont marqués par une asymétrie de position vis-à-vis de l'objet de l'interlocution, à savoir la pratique professionnelle. Il s'agit de l'expérience de l'un, face à l'inexpérience de l'autre, ce que nous avons identifié (Vinatier, 2000) comme étant le pôle résolution dans les échanges. Celui-ci traduit la finalité quasiment matérielle des dialogues, l'épuisement de l'objet dont on parle, l'issue à laquelle les interlocuteurs s'arrêtent à son propos.

Cette asymétrie résulte aussi du fait, nous le rappelons, que l'observateur a déjà construit une analyse *a priori*, subjective, de l'activité de son interlocuteur, à sa disposition comme *objet* dans les échanges, alors que l'acteur n'a à sa disposition, lui, qu'une certaine conscience d'une activité, ayant le statut d'*outil* non encore verbalisé, non encore formalisé.

2 -Le jeu des relationèmes³ : le pôle satisfaction.

Ces relationèmes ont une double inscription : ils sont à la fois les reflets et les constructeurs de la relation (marqueurs de la relation à ne pas confondre avec la relation elle-même). Ce sont des indicateurs de la relation et de son évolution au cours du déroulement de l'échange. En général, les deux interlocuteurs s'inscrivent dans une symétrie relationnelle, les PEIMF, comme les conseillers pédagogiques prennent garde à ne pas prendre une position haute dans les échanges. On a eu l'occasion de constater que ces deux pôles fonctionnent en tension l'un par rapport à l'autre, l'un parfois au détriment de l'autre. Ce processus renvoie à un deuxième enjeu fort de ces situations professionnelles : ne pas compenser l'asymétrie sur le registre de la résolution par une asymétrie sur le plan relationnel, c'est-à-dire accepter de s'autoriser à critiquer la séance observée même si la relation peut en souffrir.

Pour conclure sur ce point, et dans la perspective de comprendre les enjeux de ces situations d'interaction, on peut dire que l'activité produite dans les échanges relève de la combinaison de deux types d'invariants :

- les invariants d'ordre situationnel (Vergnaud, 1990) : s'ils sont déjà inscrits dans la conduite de la situation et permettent à l'acteur la construction d'un diagnostic *in situ*, c'est à partir d'eux que, dans le cadre de l'entretien, sera élaborée conjointement une conceptualisation verbalisée de la situation ;
- les invariants du sujet (Vinatier, 2002) : le PE en formation a besoin de s'approprier la situation vécue afin qu'elle devienne un instrument (au sens psychologique) de son développement professionnel. C'est à ce titre que la subjectivité de l'acteur est convoquée. Elle recouvre les catégories du jugement, des valeurs, des intérêts et motivations de la personne. L'acteur les a construites en fonction de son histoire interactionnelle et des contraintes relationnelles de la situation. Cette catégorie d'invariant redéfinit en permanence le déroulement temporel de l'entretien.

Encore une fois, il peut y avoir tension entre ces deux types d'invariants, car ce qui est conceptualisé dans les échanges peut ne pas s'inscrire dans l'histoire du « sujet », entendu, lui, dans son *ipséité*, au sens où, comme Sartre à propos de Genet, il peut se demander : « qu'est-ce que je fais de ce qu'on a fait de moi ? ».

C'est dans sa dimension créative que la situation sera porteuse d'un potentiel de développement d'une identité professionnelle pour les PE. En ce sens, la résolution de la situation – le fait que les interlocuteurs trouvent une réponse à leurs attentes – et sa tension avec la satisfaction relationnelle émanent de la co-élaboration de la pratique professionnelle observée par l'un des professionnels et vécue par l'autre.

L'ensemble des caractéristiques des situations de travail que nous venons d'évoquer montre que les analyses des entretiens post-situations entre des enseignants du premier degré et leurs conseillers ne peuvent se suffire de la seule théorie de l'activité de G. Vergnaud : il faut de plus la croiser avec une théorie interactionniste de la communication. Celle que nous avons choisie et qui nous semble particulièrement heuristique pour saisir les enjeux de ces situations de communication est celle de C. Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992).

³ Les relationèmes sont les marqueurs linguistiques de la relation. Ils servent à marquer la proximité ou la distance entre les interlocuteurs (axe horizontal de la relation interpersonnelle) par exemple avec l'usage des déictiques de personne *tu, nous, vous* pour désigner l'interlocuteur ; marquer les rapports de pouvoir (axe vertical de cette relation) par exemple en coupant la parole, en interpellant l'interlocuteur d'une certaine manière ; menacer ou porter atteinte au narcissisme ou au territoire de l'interlocuteur avec l'usage des FTAs – Face Threatening Acts – comme une critique par exemple, ou au contraire valoriser le narcissisme de l'interlocuteur avec l'usage des FFAs – Face Flattering Act – avec des paroles encourageantes.

Un principe de base de ses travaux réside dans l'idée que toute interaction est une construction collective avec des règles qui sous-tendent la fabrication d'un texte, celui-ci étant construit, ainsi que sa cohérence interne, par les échanges verbaux. Nous ajoutons, à propos de ce type d'entretien, qu'il s'agit de construire et de co-construire un savoir professionnel commun. C'est cette co-construction, avec la co-activité langagière que cela suppose, instrument du pouvoir d'agir du stagiaire, qui implique le frottement de différents niveaux de conceptualisation.

2. Le frottement entre différents niveaux de conceptualisation

A un premier niveau, on peut considérer la conceptualisation de l'objet des échanges, c'est-à-dire la situation de classe vécue par l'un et observée par l'autre. Cette conceptualisation n'est pas forcément la même pour chacun des interlocuteurs, on

peut même considérer qu'elle est le plus souvent différente. Ce niveau de conceptualisation relève des questions suivantes : de quelle pratique s'agit-il ? de quoi ça parle ? C'est à ce niveau-là que se joue la connaissance qui peut être produite à partir de l'observation et par l'analyse d'une pratique professionnelle. C'est à ce niveau-là qu'est convoquée la figure du « praticien réflexif ».

A un deuxième niveau, qui s'articule au premier, nous devons prendre en compte la conceptualisation des attendus réciproques de chacun des interlocuteurs dans cette situation de communication. C'est ce qui permet de répondre aux questions suivantes : comment ça se parle ? comment l'interaction se déroule-t-elle dans le temps des échanges ? C'est à ce niveau-là que se définira la manière dont sera parlée cette pratique professionnelle. C'est à ce niveau-là que l'on peut repérer des quêtes d'acquiescement entre les interlocuteurs, toute verbalisation étant soumise au regard de celui qui écoute (Liaroutzos, 2004) : « [celui qui parle] réagit à cette écoute, il guette une expression du visage de [celui qui écoute], traduit à sa façon la relance la plus banale et ajuste sa parole en fonction des signes que lui transmet, même malgré lui, son interlocuteur »⁴.

A un troisième niveau, qui s'articule aux deux précédents, nous devons aussi considérer la conceptualisation de la relation interpersonnelle, laquelle rend compte de la manière dont on considère son interlocuteur. La parole échangée ouvre un espace d'inscription du narcissisme et du territoire de chacun, lieu où se prend le pouvoir, s'occupe le temps de parole, se partage une consensualité (Vinatier, 2002).

Ainsi, il n'y a pas une seule activité à l'œuvre dans les échanges, mais bien plutôt l'articulation ou la confrontation de deux activités, celles des deux interlocuteurs : une interaction ne relève pas seulement de la transmission d'information, c'est aussi une action qui affecte les relations de soi et d'autrui dans la communication de face-à-face.

Ainsi, la production d'un texte interactionnel par le conseiller-maître formateur et le professeur des écoles en formation est caractérisée, d'une part, par la combinaison entre des invariants situationnels et des invariants du sujet avec leur mise en tension et, d'autre part, par le frottement de différents niveaux de conceptualisation. L'analyse de ce qui s'échange va nous permettre de repérer les conditions de la construction d'un savoir professionnel partagé.

⁴ C'est à ce titre que l'auteur parle de réflexibilité.

3. La difficile construction d'un savoir commun dans l'activité interactionnelle

Ces situations de travail sont marquées par différents buts (Brown et Fraser, 1979), ceux qui sont propres à la situation et ceux qui sont poursuivis par les interlocuteurs. C'est en partant de l'identification de ces buts que l'on peut inférer les invariants de l'activité de chaque interlocuteur.

■ **Les buts liés à la situation**

Les buts génériques assignés par le conseiller à l'entretien post-situation pourraient être énoncés ainsi : permettre à l'enseignant en formation de se distancier par l'analyse de sa situation de classe vécue et l'accompagner dans la construction de sa professionnalité. Parmi ces buts, liés à la situation, on peut identifier ceux qui sont propres aux interlocuteurs, emboîtés les uns dans les autres et plus ou moins en cohérence avec les premiers.

■ **Les buts liés à chaque interlocuteur**

On peut les repérer en considérant l'interaction au niveau global et au niveau des différents épisodes constitutifs d'une interaction, c'est-à-dire lors des périodes au cours desquelles on parle de la même chose. Cette activité comporte différents niveaux d'organisation. Ainsi, à travers la production d'un texte commun, celui des échanges verbaux, on peut repérer soit une co-activité dans le cadre de l'entretien avec construction d'un savoir commun, soit deux activités, avec buts et production d'objets différents.

■ **Les conditions d'une co-activité**

Nous allons prendre deux exemples contrastés, extraits de deux entretiens ; le premier illustre une co-activité langagière difficile à vivre pour les deux interlocuteurs, quoique leur pouvoir d'agir demeure intact, le problème étant partagé. A ce titre on peut penser que l'identité professionnelle du PE est au travail. Dans le deuxième exemple, difficile à vivre en particulier pour la PEIMF, dont le pouvoir d'agir est mis à mal, il n'y a pas de problème partagé. Il semble y avoir refus de co-élaboration de la situation ; dans ces conditions on peut penser que l'identité professionnelle du PE n'est pas convoquée dans les échanges.

• *Premier exemple*

Le déroulement de l'entretien prend la forme de deux activités conflictuelles, la préoccupation du stagiaire n'est pas celle de la conseillère : les buts poursuivis par chacun des interlocuteurs divergent. En effet, le stagiaire a une certaine conception de l'autorité de l'enseignant. Il se considère comme désavoué par le comportement de ses élèves de petite section de maternelle. La conseillère veut faire comprendre au stagiaire que son attitude face aux élèves est la bonne. Il y a autoconfrontation chez le stagiaire entre une identité *a priori* et une identité en construction.

Selon A (stagiaire), un maître qui a autorité sur ses élèves est celui qui obtient d'eux une certaine attitude en classe. Le stagiaire a construit cette conception dans ses expériences antérieures, et c'est celle-ci qui organise le regard qu'il porte sur sa pratique professionnelle (invariants du sujet). Il se trouve déstabilisé car il a conscience que sa conception n'est pas en adéquation avec la réalité de la situation. Il se réfère à la pratique même de la conseillère.

121. A : ... parce que moi je m'en rends pas compte de ça hein. Que, c'est vrai que dans ma tête pour être à l'écoute il faut être assis sur un banc, mais c'est vrai que dans ta classe je me rappelle que quand ils ont fait, quand ils font la lecture ils sont tous assis un petit peu sur le tapis et ça se passe...
122. PEIMF1 (conseillère): Quand je lis une histoire, oui. Oui il y a des bancs, c'est-à-dire si on a envie d'être sur un banc, on peut, et, mais euh, tu vois même au CP, d'abord ça les change un peu de la position assise euh au groupe euh, et puis au CP...

En fait, ce stagiaire est soumis à une tension entre ses invariants du sujet inscrits dans son histoire et les invariants situationnels. Il subordonne les invariants situationnels, qu'il met en œuvre effectivement et qui sont adéquats à la situation, à ses invariants du sujet. Il demande une confirmation de « ses difficultés » à la conseillère, ce qu'elle lui refuse.

123. A : Tu penses que, enfin, moi les regroupements je prends ça, j'ai une difficulté dans les regroupements, est-ce que tu penses que je suis trop exigeant par rapport à leur âge, dans un regroupement ?
124. PEIMF1 : Euh, non, non.
125. A : Qu'est-ce qu'on peut attendre d'eux quoi, par rapport à leur âge ?
126. PEIMF1 : Euh tu ne peux qu., bah, qu'est-ce que t'attends du moment du regroupement quoi ?
127. A : Bah qu'ils apprennent à être élèves, c'est-à-dire qu'à un moment, enfin être élève c'est aussi, c'est jou., enfin en petite section, bon c'est jouer, c'est apprendre des choses, mais c'est aussi un moment quand le maître dit qu'il faut écouter, écouter les autres, faut qu'ils apprennent aussi. Mais c'est vrai qu'en groupe je...

Pour compenser le trouble identitaire de ce PE, la conseillère tente de le ramener à la réalité de la situation en valorisant l'organisation de son activité en situation.

128. PEIMF1 : Oui mais dans ce cas-là, en ce moment au mois de novembre dans ta petite section, euh, tu as vu, à mon avis ce matin il y a deux moments où ils étaient intéressés et ils avaient à peu près tous envie d'être ensemble, c'est quand on fait des comptines mimées.
- ...
166. PEIMF1 : Non sinon c'est très bien, effectivement, euh ça se passe bien avec les enfants. Et je pense que ton autocritique elle est un peu sévère parce que, parce que t'es surpris par euh, bah les enfants de 3 ans. Enfin tu découvres un peu euh, et puis les enfants de 3 ans euh ils demandent beaucoup d'énergie quoi.

Le PE ne semble pas sensible aux encouragements de la PEIMF, il traduit son trouble identitaire en mots. A cette occasion, il va évoquer l'écart entre des encouragements reçus lors d'une classe de mer et son sentiment propre. Peut-être est-ce là un moyen de reconnaître la pertinence de l'évaluation de sa pratique par la conseillère tout en continuant à exprimer son conflit intérieur ?

167. A : Mais après je sais pas, après je sais pas si on a plus le profil pour cet âge-là ou pas, mais les gens qui me connaissent bien ils me disent « bon A., c'est... », je suis pas spécialement fait pour la petite section. Enfin après je découvre, mais moi j'ai fait des classes de mer, j'ai accueilli des fois des maternelles. Bah avec tout ce que j'ai, je me rappelle, j'avais prévu des trucs sur la journée et euh... C'est vrai que, on allait, je me rappelle, on allait voir la mer, la première chose, ils avaient leurs petites bottes, c'est vrai qu'ils sont mignons comme tout (inaudible), les flaques d'eau et

tout ça. Et puis, et les instits je m'en rappelle ils étaient là « oh c'est une super journée A., on a fait plein de choses », et moi j'avais la sensation qu'on avait rien fait.

• *Deuxième exemple*

La stagiaire transforme ce qui doit être compris comme une analyse de la situation, en traits de personnalité. La conseillère attend de la stagiaire qu'elle s'implique dans l'analyse de la situation vécue mais ne semble pas être entendue.

A une première question invitant la PE à repérer ce qui « a fonctionné » dans sa pratique, on peut constater que la PE ne s'engage pas dans la prise d'indices et le repérage de ses règles de fonctionnement, mais dans une évaluation sommative en catégorisant son activité en termes de « bien » ou de « mal ».

1. *IMF 2 : Toi tu penses quoi de ta matinée, en gros ? Qu'est-ce qui a fonctionné à ton avis ?*
2. *PE2 – 4 : Alors euh, bah tout je pense, sauf bah l'atelier mathématiques que j'ai fait mal hein...*

Ci-dessous la PEIMF essaye alors d'élargir les catégories de pensée de la PE qui traduit en traits de personnalité le jugement qu'elle porte sur sa pratique. On peut alors penser qu'elle subordonne la réflexivité à la « réflexibilité ». Ainsi, elle transforme en réflexibilité ce qui est attendu d'elle : on peut dire de moi que je fais mal, que je suis méchante... C'est une démarche interactionnelle efficace, car la conseillère va être amenée à répondre elle-même à ses propres questions (interventions 16 et 18).

8. *IMF 2 : D'accord. Donc il y a la présentation des ateliers (inaudible) des consignes, et la gestion euh des rythmes différents des ateliers quoi, qui posent problème. Euh t'as un peu « squizzé » le côté qu'est-ce qui a plutôt bien marché, et pourquoi.*
9. *PE2 – 4 : Ah oui mais en général je suis pas, je suis méchante avec moi, j'ai tendance à...*
10. *IMF 2 : Mais c'est intéressant de comprendre aussi ce qui marche bien et pourquoi ça marche bien quoi.*
11. *PE2 – 4 : Alors je suis satisfaite de moi vis-à-vis de d'interprétations là avec le conte, l'histoire c'est vrai que les enfants sont super intéressés et je pense que ça se passe correctement vis-à-vis du langage oral et tout.*
12. *IMF 2 : A ton avis pourquoi ça a bien marché ce moment de langage ?*
13. *PE2 – 4 : Euh parce que peut-être que ça les intéresse davantage, il y a une histoire en dessous.*
14. *IMF 2 : Ouais, ça c'est sûr.*
15. *PE2 – 4 : Et euh... non bah, c'est tout, je pense que c'est le fait que l'activité soit attractive.*
16. *IMF 2 : Oui il y a aussi le support. Il y a aussi le support que tu leur as proposé. Ils ont les illustrations de l'histoire.*
17. *PE2 – 4 : Ah oui.*
18. *IMF 2 : Et ça c'est important, c'est une accroche importante, ça leur permet quand même de reconstruire l'histoire. Je pense que si tu leur avais posé la question, euh sans avoir le livre avec toi avec tes illustrations, euh ils auraient eu plus de difficultés à, à retrouver. Donc c'est vrai que ça a bien marché parce que t'avais un support, un support visuel à ta consigne orale, qui était de se rappeler de l'histoire.*
19. *PE2 – 4 : Mm mm.*
20. *IMF 2 : Donc euh, ça c'est intéressant...*

Ces deux exemples illustrent de mon point de vue la difficile construction d'un savoir commun, ce savoir expérientiel qui est, en principe, l'objet de travail partagé par chacun des interlocuteurs et

qui, de fait, relève d'une négociation avec l'autre et avec soi-même. Dans les deux cas de figure, l'identité de la conseillère est chahutée. Celle-ci n'a pas le sentiment d'être efficace en situation, elle se trouve en tension entre ce qu'elle aimerait pouvoir faire construire par le PE en termes de pratique professionnelle et la manière dont celui-ci s'approprie ce qui est dit.

Conclusion et discussion

L'entretien entre un PEIMF et un PE est, nous l'avons dit, une activité langagière organisée d'un double point de vue : celui des *invariants situationnels*, et celui des *invariants du sujet*, ces derniers engageant la dimension subjective de la forme opératoire de la connaissance.

Les invariants opératoires, outre le fait qu'ils sont des outils d'adaptation au monde (G. Vergnaud), sont également le véhicule des valeurs, intérêts et motivations qui, chez la personne, génèrent le type de relation à l'autre (I. Vinatier). Ils sont l'objet d'une co-construction négociée entre les interlocuteurs. Chacune de ces deux catégories d'invariants étant nourrie, enrichie, par les connaissances professionnelles et/ou culturelles des acteurs en présence.

Nous allons évoquer, dans cette conclusion, quelques-uns de ces invariants qui nous paraissent rendre compte de l'activité des maîtres formateurs. Ceux que nous avons pu repérer présentent des niveaux de généralisation différents.

Il y a ceux qui relèvent de la gestion de la situation ou « invariants situationnels » : il faut permettre à l'enseignant débutant de participer au diagnostic de ses difficultés et qu'il puisse être en mesure de collaborer à la construction d'un projet de travail (figure du praticien réflexif).

Au titre de ceux que nous avons identifiés comme des « invariants du sujet », ce qui semble guider l'activité est variable suivant le professionnel. Soutenir la personne du jeune enseignant et l'encourager, le mettre en projet, le conduire à s'autoriser à s'écarter de ses préparations ou au contraire l'inviter à s'assurer par une préparation de classe de plus en plus soignée et rigoureuse sont des priorités différemment investies par les maîtres formateurs en fonction de leurs interlocuteurs.

Un principe d'ordre plus général semble englober ceux que nous venons d'énoncer ; il nous paraît relatif à la conduite de l'entretien et pourrait être énoncé ainsi : « l'activité vécue par l'un et observée par l'autre fait l'objet d'une explicitation ». Le sens sous-jacent de ce principe est qu'une posture réflexive dans laquelle est placé l'enseignant par rapport à ses démarches de résolution de problème et/ou par rapport à l'identification de la difficulté elle-même et/ou par rapport à ses réussites, correspond à la mise en place d'une aide à enseigner. Cependant, jusqu'où un maître formateur peut-il aller dans des attentes en termes de posture réflexive ? N'y a-t-il pas confusion avec ce que O. Liaroutzos appelle réflexibilité lorsqu'un maître formateur dans son compte-rendu de visite à une PE écrit : « *C.V. indique "un manque dans son discours et son comportement qui l'empêche de gérer la classe". Mme G. (PEIMF) et moi-même (CP) l'amenons à analyser son manque d'autorité. Son discours est étayé mais son analyse est en décalage avec la séance observée. Il est difficile d'avancer dans la discussion car elle est peu lucide sur sa pratique. La validation de ce stage nous interroge* » ? Le maître en formation doit devenir sujet de son identité professionnelle en construction, c'est à ce titre qu'il est considéré par le professionnel comme porteur de ses propres réponses et placé dans la posture d'avoir à dire ce qui fait difficulté pour lui et à trouver ses propres réponses en poussant cette verbalisation. C'est cette dernière qui, pour les conseillers, devrait permettre aux maîtres en formation une meilleure maîtrise de leur activité d'enseignant. Dans le cas qui nous intéresse, il semble toutefois que ce soit la stagiaire qui ne soit pas entendue et que les conseillères ne comprennent pas son discours, au nom même de la réflexivité. Il n'y a pas eu visiblement de co-élaboration du problème et subrepticement s'est mis en place un mécanisme de disqualification.

Par ailleurs, le principe de réflexivité est aussi mal compris par les enseignants en formation à l'IUFM. Ils l'opposent - alors qu'il devrait être considéré comme complémentaire - à la transmission de « gestes professionnels » et certains considèrent ainsi qu'ils sont mal « préparés » à la pratique de leur métier.

Cela renvoie au problème de comprendre comment les acteurs, conseillers et stagiaires, vont résoudre un certain nombre de tensions :

- à partir de leur propre appropriation de la notion de « réflexivité », ils vont orienter le déroulement des échanges entre réflexivité (par rapport à la situation) et « réflexibilité », par rapport à ce que chaque interlocuteur pense que l'autre attend de lui ;
- à partir de l'appropriation de la situation, entre efficacité pour l'action et protection de sa face ;
- à partir de la mobilisation sur des projets, entre mobilisation, prise de risque et installation dans une routine.

Le pôle résolution-satisfaction (Vinatier, 2000) qui rend compte de la dynamique interactionnelle est marqué par des enjeux situationnels et des enjeux de personnes. C'est le fonctionnement de ce couplage qui rend compte de l'expression de ce que nous avons identifié comme une identité-en-acte. Nos recherches nous conduisent actuellement à proposer un schéma de l'interactivité langagière sous-jacente à la communication. Il tente de présenter ce que nous avons identifié comme étant les différentes composantes des organisateurs de l'activité communicationnelle. Il a pour fondement théorique le croisement de la théorie linguistique de C. Kerbrat-Orecchioni et la théorie de l'activité de G. Vergnaud. Ce qui nous intéresse est effectivement de rendre compte de cette inter-activité langagière marquée par les influences réciproques entre les inter-actants, et dans le cadre de laquelle se manifestent des enjeux de personnes étroitement articulés à des enjeux de contenu. L'identité-en-acte – dans la filiation conceptuelle aux notions de concept en acte et de théorème en acte théorisées par G. Vergnaud – nous paraît remettre en cause la notion même de compétence (Vinatier, 2002). Elle permet de considérer l'activité professionnelle d'un sujet de manière moins fragmentaire en l'articulant aux enjeux et aux conditions de la situation de communication. Il s'agit d'analyser l'activité d'un *sujet* en dépassant une analyse centrée sur la tâche. Ce type de situation professionnelle convoque un *objet de travail*, ici c'est la pratique d'un enseignant débutant, qui doit être reconstruite dans les échanges par les deux interlocuteurs. Cet objet, chargé d'une subjectivité que nous avons vue à l'œuvre dans les exemples traités, nous paraît particulièrement révéler l'activité du *sujet* qui est, et c'est le moins que nous puissions dire, acteur de sa propre activité.

Bibliographie

BROWN P. & FRASER C. (1979), « Speech as a marker of situation », *Social markers in speech*, Scherer and Gilles (Eds), Cambridge, pp. 33-62.

LIAROUTZOS O. (2004), « Du geste à la parole : vers une évaluation équitable de l'expérience professionnelle », *Education permanente*, n°158, Les acquis de l'expérience (première partie), Ph. ASTIER (Dir.).

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990, 1992), *Les interactions verbales*, tomes I et II, Paris, A Colin.

PAQUAY L. & SIROTA R. (Dir. publ.) (2001), « Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation », *Recherche et formation*, n°36.

PASTRE P. (Dir.) (1999), « Apprendre des situations », *Education Permanente*, n°139.

PASTRE P. (2000), « Conceptualisation et herméneutique », *Signification, sens, formation*, BARBIER J.M. et GALATANU O. (Dir.), Paris, PUF.

PERRENOUD Ph., (2004), « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », *Education permanente*, n°160, L'analyse des pratiques.

SARTRE J.-P. (1952), *Saint Genet, comédien et martyr*, Paris, Gallimard.

SCHÖN D. (1994), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Editions Logiques.

VERGNAUD G., (1990), « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol. 10, 2-3, pp.134-169.

VERGNAUD G. (1996), « Au fond de l'action la conceptualisation », *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Barbier J.M. (Dir.), Paris, PUF.

VINATIER I. (2000), *L'expression de l'identité professionnelle dans les prestations de service ; l'exemple d'une maison d'édition*, Thèse de doctorat sous la direction de G. Vergnaud, Université de Paris V, René Descartes.

VINATIER I. (2002), « La construction de l'identité professionnelle en acte dans la relation de service », *Education Permanente*, n°151, Apprendre des autres, MAYEN P. (Dir.), pp.11-27.

VINATIER I. (2005), « Les enjeux interactionnels de la demande d'aide », *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissages*, TALBOT L. (Dir.), Toulouse, ERES.