L'entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants : une voie d'émergence et d'expression du « sujet capable »

Interview of co-explicitation between researcher and teachers: a way of emergence and expression "capable subject"

Isabelle Vinatier

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8744>

DOI : 10.4000/ree.8744

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Isabelle Vinatier, « L'entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants : une voie d'émergence et d'expression du « sujet capable » », *Recherches en éducation* [En ligne], HS1 | 2010, mis en ligne le 01 juin 2010, consulté le 31 mars 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8744> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8744>

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.

L'entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants : une voie d'émergence et d'expression du « sujet capable »

Isabelle Vinatier¹

Résumé

Nous inscrivons nos travaux dans le champ théorique de la didactique professionnelle ayant pour visée, entre autres, de comprendre ce qu'un professionnel apprend de l'analyse de son activité. Nous abordons cette question en tentant d'identifier le type de collaboration que nous pouvons proposer à deux professionnels pour l'analyse en différé de leur activité. Cette collaboration est porteuse à la fois d'un enjeu de recherche et d'un enjeu de formation et elle a pour fin de permettre à ces professionnels d'analyser leur conduite d'un débat par et pour eux-mêmes et non pas pour se référer à un modèle de bonne pratique. La comparaison de ces entretiens dits de co-explicitation, entre un enseignant expérimenté Ch (six ans d'expérience) et un professionnel considéré comme expert PI (conseiller pédagogique) permet de repérer en quoi et comment l'expérience, dans sa dimension temporelle, est opératoire pour les sujets eux-mêmes. Le temps long de l'expérience est ainsi articulé au temps long que nécessite la transformation de l'expérience en connaissances explicitées. Ch a le souci de contrôler les effets de sa conduite de classe au regard de ses intentions alors que PI manifeste le besoin de formaliser ses savoirs d'expérience. À l'usage, la médiation que constitue l'analyse de la vidéo et des transcriptions de la séance de débat par le chercheur s'avère autrement efficace pour aider les professionnels à conceptualiser leur pratique que ne saurait l'être leur seule confrontation aux traces brutes de leur activité.

L'analyse, par les enseignants, de leur pratique professionnelle est considérée, du point de vue de leur formation, comme un processus essentiel de la construction de leur professionnalité (Altet, 1996 ; Perrenoud, 1996). Elle est aussi un objet de préoccupation des formateurs et des chercheurs qui se questionnent sur la manière de les aider dans la mise en mots de leur pratique. Tenter d'explicitier ce que ce processus d'accompagnement suppose est le but de cet article.

En effet, l'accompagnement dyadique (entre professionnel expérimenté et professionnel novice ; entre formateur et étudiant par exemple) prend des formes extrêmement diverses suivant le contexte institutionnel des préoccupations de chacun des interlocuteurs, de leur statut, des fins qu'ils poursuivent et suivant la finalité de l'institution au titre de laquelle s'effectue cet accompagnement. En tant que chercheur en « didactique professionnelle »², je tente d'identifier le type d'accompagnement qui peut être proposé à un professionnel dans l'analyse en différé de son activité en poursuivant deux fins :

- des fins de formation pour lui : quel sens donner à la conceptualisation de sa pratique ?
et
- des fins de recherche : que se passe-t-il dans l'interaction entre le chercheur et le professionnel ? Quelle est la place de chacun des interlocuteurs ? Peut-on caractériser la posture d'un professionnel accompagné dans l'analyse rétrospective de son activité ?

¹ Maître de conférences HDR en sciences de l'éducation à l'université de Nantes et membre du CREN.

² Nous y reviendrons.

En termes de formation, prétendre à l'amélioration des pratiques, en passant notamment par celle de la capacité d'articuler savoirs théoriques et savoirs d'expérience dans le cadre d'une reprise réflexive, ne va pas sans interroger le type de démarche adoptée par celui qui accompagne. Cela même interroge les fondements théoriques et méthodologiques de la démarche adoptée.

Dans ce contexte, c'est la posture qu'un professionnel peut être amené à se donner lorsqu'il collabore avec un chercheur à la conceptualisation de sa pratique professionnelle qui est ici questionnée. Il se trouve que depuis plusieurs années, j'ai mis en place, ès qualités, *i.e.* celles de chercheur, des dispositifs dits de « co-explicitation » (Vinatier, 2009) : la hiérarchisation statutaire des places entre ledit chercheur et le professionnel se renégocie dans l'interaction. Il n'est pas alors illégitime de penser qu'une approche collaborative de l'analyse de l'activité professionnelle (ce qui ne va pas de soi) engage l'analyse de la fonction de la théorie³, considérée comme pratique, et mise à la disposition du professionnel dans l'interaction. Nous proposons ainsi, d'abord d'explicitier les conditions de possibilité de cette analyse collaborative, la démarche qu'elle suppose et ensuite de rendre compte de sa traduction dans le fonctionnement de l'interaction.

La démarche adoptée – qui sera ci-dessous développée – induit une co-responsabilité de l'analyse qui requiert que l'engagement des professionnels avec le chercheur soit volontaire. La mise en œuvre de cette démarche récuse de soi l'idée qu'une activité enseignante puisse se réduire à une objectivation propice au repérage, par les prescripteurs, de la conformité du travail des enseignants à des normes hypostasiées de « bonne pratique ». En revanche, c'est bien plutôt dans le paradigme du « sujet capable »⁴ au sens où l'entend P. Rabardel, (2005), que nous inscrivons la capacité d'un professionnel à développer une analyse critique de sa pratique. Le « sujet capable » est celui qui affirme « je peux » et subordonne en conséquence son besoin de connaître à son besoin d'agir. Plus précisément, il se découvre et s'exprime comme « capable » dans le déploiement de la reprise réflexive de son activité **par et pour lui-même**. La perspective ainsi développée dans ce paradigme interroge les conditions censées favoriser cette expression d'un professionnel « capable » face au chercheur : quid, alors de l'épistémologie de l'activité professionnelle susceptible de fonder une analyse en co-responsabilité ? À cette fin, quelles sont la nature et la fonction du contrat de communication qu'il faut passer entre les interlocuteurs ? Peut-on caractériser les postures respectives de ces derniers et les processus à l'œuvre dans la dynamique des échanges ? Peut-on identifier la conceptualisation développée par le professionnel dans ce contexte interlocutoire ?

1. Un entretien entre un chercheur et un professionnel pensé comme « un discours en interaction »

Dans la lignée des travaux de C. Kerbrat-Orecchioni (2005), un entretien procède « d'un discours en interaction », co-élaboré entre le chercheur et le praticien. La place occupée et le rôle joué par chacun d'eux sont essentiels. En effet, selon F. Flahault (1978, p.58) « *il n'est pas de parole qui ne*

soit émise d'une place et ne convoque l'interlocuteur à une place corrélative ». Ces places, je propose ici de les explorer au moyen d'une analyse comparative de deux entretiens menés par le chercheur : le premier a eu lieu avec une enseignante débutante et le deuxième avec un enseignant en fin de carrière. Tous deux avaient participé à des expérimentations didactiques en sciences, sous la forme, notamment, de débats conduits au cycle 3 de l'école élémentaire. Or, au CREN (Centre de Recherche en Education de Nantes), les débats scientifiques font l'objet d'une analyse dans le cadre dit de « l'analyse plurielle » (M. Altet, 2002) et dans celui de *la problématisation* (M. Fabre, 1999) à partir de l'étude de cas, de points critiques susceptibles d'interroger les pratiques ordinaires des enseignants. En l'occurrence, les deux professionnels ci-

³ Il s'agit ici de la théorie de l'activité de G. Vergnaud croisée avec une théorie linguistique interactionniste, celle de C. Kerbrat-Orecchioni (nous nous expliquons sur ce point dans l'ouvrage que nous avons publié en 2009).

⁴ Le « sujet capable » est celui qui affirme « je peux ». Pour un développement de cette notion, voir P. Rabardel & P. Pastré, (2005), *Modèles du sujet pour la conception*, Toulouse, Octarès, col. Travail et activité humaine.

devant mentionnés avaient collaboré en amont à des expérimentations avec les chercheurs didacticiens (D. Orange-Ravachol, 2007) pour la mise en place des séquences didactiques et partageaient l'épistémologie scientifique de ces chercheurs. Ce contexte ne pouvait que favoriser la poursuite de la collaboration, après coup, en aval des expérimentations, avec un chercheur non-didacticien (I. Vinatier, 2008) soucieux de comprendre, avec lesdits professionnels, la manière dont, en différé, ils se réapproprient leurs séances de travail (débats). C'est à cette fin que j'ai été amenée à expérimenter, entre autres avec eux, la conduite d'un entretien de « co-explicitation » et, corrélativement, à identifier différentes formes d'expression révélatrices du pouvoir d'action de ces enseignants face au chercheur. Ce type d'entretien, parce qu'il se veut collaboratif, requiert que l'analyse produite par le chercheur soit soumise aux intéressés. L'approche ici assumée ne se soutient pas de n'importe quel contexte d'analyse de pratique, elle questionne fortement la place donnée aux enseignants – et les conditions qui lui sont associées – pour que ces derniers soient mis en mesure de reprendre à leur compte et pour leur compte, en tout ou en partie, l'analyse que leur soumet le chercheur. Une de nos hypothèses de recherche est que la convocation d'une posture de « sujet capable » constitue une manière de dépasser le clivage entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience, clivage qui, par ailleurs, a été formalisé dans le cadre d'un symposium du REF de Genève (2005) et qui a fait l'objet d'une publication récente intitulée « Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience »⁵.

2. Fondements théoriques

Mes travaux s'inscrivent dans le champ théorique de la « conceptualisation dans l'action » (G. Vergnaud, 1990) et dans celui de la Didactique Professionnelle (P. Pastré, 1997). À ce propos, d'ailleurs, disons d'emblée que la didactique professionnelle ne

saurait se confondre avec ce que, dans le champ de l'enseignement, l'on nomme la didactique des disciplines, même si ces deux champs de recherche ont pour préoccupation commune de comprendre l'activité déployée quand il s'agit d'apprendre. La préoccupation centrale du champ de recherche de la didactique des disciplines porte sur l'acquisition des savoirs disciplinaires par les élèves, alors que la didactique professionnelle se focalise sur la construction et le développement des savoirs d'expérience par les professionnels. C'est pourquoi la question se pose pour moi de savoir ce que la didactique professionnelle, de son côté, peut apporter à l'analyse de l'activité enseignante. Or, cette analyse, du point de vue de la didactique professionnelle, se structure essentiellement autour de cette question centrale : qu'est-ce que le professionnel apprend de ses situations de travail et comment apprend-il d'elles ? La logique de ce courant théorique commande que la conduite des entretiens avec les professionnels soit orientée de telle sorte qu'elle favorise une conceptualisation⁶ de leur pratique professionnelle. Sous ce rapport, ce qui est nommé « entretien » ne doit donc rien non plus à ce que P. Vermersch (1994) a développé sous la notion d'« entretien d'explicitation ». Selon ce dernier, en effet, « l'interviewer » cherche à conduire le professionnel vers l'évocation de sa situation *via* la « *description de la succession des actions élémentaires que le sujet met en œuvre pour atteindre un but portant sur un aspect seulement de la globalité de ce qui est vécu* » (p.41). Or tout autre est notre approche. D'abord, celle-ci ne retient pas la référence à un interviewer, laquelle suppose à ce dernier une position d'extériorité ; ensuite, à l'évocation ou à la remémoration ou encore à la description aussi fine que possible des actions passées, cette approche substitue, pour écarter les aventures du souvenir, l'analyse des traces « objectives » de l'activité (transcription d'enregistrements de séances de travail) ; enfin, dans la mesure où il ne s'agit pas pour nous d'évocation mais de conceptualisation, nous tenons que le chercheur est partie prenante, dans l'interaction, de cet effort de conceptualisation qu'il appartient aux professionnels d'entreprendre.

⁵ Perrenoud Ph., Altet M., Lessard Cl., Paquay L., (2008), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles, de Boeck université, coll. Perspectives en éducation et formation.

⁶ À savoir un travail de reconfiguration du sens de l'activité, à partir de ses traces (transcriptions) et en s'appuyant sur les éléments constitutifs du schème (le repérage des buts, règles d'action, de prise d'information et de contrôles sous l'angle des contenus considérés en tension avec les enjeux intersubjectifs inhérents à toute situation d'interaction). Pour une explicitation de l'approche, voir I. Vinatier, 2009.

L'intérêt que présente la part active occupée par le chercheur-formateur dans cette conceptualisation tient à ce que ce dernier y fait jouer pleinement la dimension interactive de toute communication. En effet, l'approche interactionniste développée par C. Kerbrat-Orecchioni (1990, pp.25-29) soutient « *que le sens d'un énoncé est le produit d'un travail collaboratif, qu'il est construit en commun par les différentes parties en présence – l'interaction pouvant alors être définie comme le lieu d'une activité collective de production de sens, activité qui implique la mise en œuvre de négociations explicites ou implicites, qui peuvent aboutir, ou échouer (c'est le malentendu)* ».

Prendre en compte l'interactivité entre des personnes, c'est assumer les influences que les différents partenaires des échanges exercent mutuellement les uns sur les autres et repérer par l'analyse la façon dont ils opèrent ainsi à travers l'usage social d'une langue. « *Considérer les communications d'abord comme interactions* », écrit Michèle Lacoste, « *affirme le primat de l'engagement du sujet dans une totalité d'action, instrumentale et sociale, et invite à ne pas isoler les échanges communicationnels du reste de l'interaction* » (1991, p.200).

Les dispositifs et les entretiens de co-explicitation (Vinatier, 2009) obéissent à des principes de fonctionnement appelés à optimiser les conditions d'un partage des analyses (non seulement entre les membres du collectif, mais aussi entre ce collectif et le chercheur lui-même). Dit autrement, ils assument à leur façon et en toute conscience la dialectique des rapports que Vygotski établissait entre les processus *inter* et *intrapyschiques* tout en l'orientant de telle sorte que les sujets puissent s'inscrire dans une histoire ouverte.

Concevoir en effet ces rapports comme dialectiques permet de dépasser leur réduction à un déterminisme de type mécanique, linéaire : loin que la fonction intrapsychique soit captive de la fonction interpsychique, elle opère bien plutôt selon un mode d'appropriation qui vise à l'émancipation. La médiation interpsychique qu'en l'occurrence apporte le chercheur présuppose évidemment une capacité du sujet à agir sur lui-même et, ès qualités, elle ne vise même qu'à réunir les conditions les plus favorables à une telle action. L'individu ne peut, en effet, être l'objet de son développement que s'il s'en institue le sujet. Selon R. Samurçay et P. Rabardel (2004), toute activité humaine est de nature dialectique puisqu'en son unité se laisse discerner le rapport réciproque qu'entretiennent « une activité productive et une activité constructive ». La première relève de la transformation du réel et la deuxième de la transformation de l'homme par lui-même à travers ses activités. Nous reprenons à notre compte ce double processus en considérant que, dans le cadre des entretiens, c'est l'élucidation de « l'activité constructive » qui est visée, c'est-à-dire la manière dont le « sujet capable » se développe dans le décours de son expérience. Cela même donne tout son poids, dans ce paradigme, et pas seulement dans celui du « sujet épistémique », à la question des conditions susceptibles d'engager un professionnel à analyser son activité. Une des voies développées à ce titre se subsume sous la notion de « co-responsabilité » dans l'analyse.

3. La co-responsabilité dans l'analyse

Cette co-responsabilité se définit à partir de deux entrées : les rapports de places⁷ installés entre le professionnel et le chercheur, et l'engagement réciproque dans la conceptualisation de la séance

(débat scientifique). L'entretien a pour fin, non pas de juger l'activité qui se déploie *in situ*, mais de la comprendre. Il s'agit donc de coopérer à cette compréhension mutuelle des savoirs professionnels, ce qui nécessite un travail d'articulation entre les cadres théoriques de la recherche⁸ et les savoirs pragmatiques, expérientiels. Comme il s'agit d'un partage de connaissances, aucun des deux interlocuteurs, fût-ce au titre de leur domaine respectif d'expertise, ne prend une position de surplomb et le chercheur reste le garant du développement

⁷ Les rapports de places ou ce que nous appelons *position de parole* des interlocuteurs relève de la place prise par chacun sur l'axe du pouvoir (position haute et corrélativement position basse). Ils caractérisent des enjeux intersubjectifs de l'interaction.

⁸ Ceux-là même qui sont mobilisés pour analyser les verbatim.

d'un tel type de collaboration. Cette articulation des cadres conceptuels du chercheur et du professionnel ne se réalise pas spontanément. La dynamique des échanges témoigne de l'interdépendance des interlocuteurs qu'appelle précisément la reconfiguration conceptuelle de la séance, laquelle suppose dépassement des désaccords, élucidation des malentendus, ajustements progressifs, discussion des interprétations. Dans la mesure où une conceptualisation de l'activité se donne comme un processus en développement, elle ne peut jamais être considérée comme achevée.

Dans le déroulement de l'entretien, une alternance s'établit entre la prise en compte de l'analyse de la séance par le chercheur et le visionnement de ladite séance et/ou un retour sur les transcriptions des échanges entre l'enseignant et les élèves. Les deux interlocuteurs peuvent donc s'appuyer :

- 1/ sur des traces de l'activité productive des professionnels restituées par la vidéo de la séance et la transcription de l'enregistrement des échanges verbaux entre l'enseignant et les élèves ;
- 2/ sur l'analyse de l'activité productive fournie par le chercheur (repérage de la structuration de la séance, des occurrences verbales significatives de la conduite de la séance, de ses enjeux épistémiques, pragmatiques et relationnels (Vinatier, 2008).

Ces deux registres de données constituent des points d'appui pour le chercheur comme pour le professionnel. Ils servent d'« ouvreurs »⁹ aux différents épisodes du dialogue. Ils fonctionnent comme des médiations pour l'activité de conceptualisation en même temps qu'ils régulent le déroulement des échanges. À ce titre, ils constituent des indicateurs du sens que le professionnel et le chercheur attribuent à l'activité observée.

4. Le poids des traces de l'activité enseignante dans l'entretien de co-explicitation

Les deux entretiens qui se sont déroulés dans des conditions similaires, celles mêmes que j'ai présentées au début de cet article, ont fait l'objet d'une analyse comparative ayant pour visée de rendre compte du pouvoir d'agir partagé entre le professionnel et le chercheur dans les deux cas avec leurs

similitudes et leurs différences. Les rubriques adoptées (initiatives de chacun des interlocuteurs dans l'ouverture des thèmes ; caractéristiques de la dynamique des échanges en termes de rapports de places ; cheminement dans la conceptualisation) caractérisent l'orientation prise par la collaboration dans ce type d'entretien.

Lors de l'enregistrement du débat scientifique qu'elle conduisait dans une classe du cycle 3 de l'école élémentaire autour de la question didactique : « *comment l'air que vous respirez permet-il à toutes les parties du corps de recevoir de l'oxygène ?* », Ch (entretien n°1) était une jeune enseignante débutante. Au moment où j'ai pu mener avec elle un entretien relatif à ce débat, elle possédait déjà quelques années d'expérience. Pl, lui, (entretien n°2), maître formateur et donc enseignant très expérimenté lors de l'enregistrement de sa séance, était devenu conseiller pédagogique au moment de mon entretien avec lui. Le débat scientifique organisé autour de la question : « *à quoi sert de manger et comment est-ce que ce que j'ai mangé peut me donner des forces ?* », s'était tenu dans les mêmes conditions que celui mené avec Ch. Les deux enseignants étaient intervenus chacun dans leur classe respective et s'adressaient à un même niveau de classe.

Pour analyser le contenu de ces entretiens, dans un premier temps, je les ai découpés comme indiqué ci-dessus en épisodes. Chaque épisode correspond à un seul et même thème initié par une trace de l'activité observée (*in situ* par la vidéo ou en différé par les transcriptions et les analyses du chercheur). On constate que, dans les deux entretiens (voir respectivement les

⁹ Les traces de l'activité du professionnel prélevées dans le défilement de la vidéo et l'analyse des transcriptions par le chercheur sont utilisées par le professionnel et le chercheur pour initier des échanges caractérisés par une cohérence thématique. Un épisode correspond à un thème et l'interaction dans sa globalité est découpée en épisodes.

annexes 1 et 2), les interlocuteurs, l'enseignant et le chercheur, prennent systématiquement appui, pour ouvrir chacun de ces épisodes, sur des traces vidéo (arrêts sur image codés **V**) ou sur des éléments d'analyse proposés par le chercheur (codés **A**)¹⁰. Ce point, dans ma démarche, se veut topique car les interlocuteurs se fondent sur des traces, enregistrées et analysées, pour reconstruire une analyse du débat et non pas sur des souvenirs, de mémoire incertaine. On note également peu d'amorces de thèmes portant sur le contexte général de la conduite de l'entretien (**Cont.**¹¹). Les ouvriers ont deux fonctions, à savoir amorcer le dialogue et orienter les échanges. À un premier niveau d'analyse, la saisie de la succession chronologique de ces ouvriers, servant d'amorce aux échanges, montre que dans la première partie de l'entretien n°1 et seulement dans cette première partie, C a tendance à avoir plus d'initiatives que Ch dans l'ouverture des thèmes¹². Ce mouvement, toutefois, s'inverse dans la deuxième partie où, d'une certaine manière, Ch « reprend la main ». Par ailleurs, dans l'entretien n°1, on peut constater que dix amorces sont dues à l'initiative de chacun des interlocuteurs.

Dans les deux premiers tiers de l'entretien n°2, l'alternance dans l'usage des amorces apparaît également symétrique entre les interlocuteurs (six à l'initiative du chercheur et cinq à celle de PI), tandis que dans le dernier tiers, l'ouverture des thèmes est à l'initiative du chercheur (amorces aux interventions 268, 355, 418, et 494).

Cette différence entre les deux entretiens et dans l'amorçage des épisodes, est significative d'un statut institutionnel différent des professionnels face au chercheur : dans l'entretien n°1, Ch est une enseignante expérimentée et, au début de l'entretien, elle laisse l'initiative à C plus facilement que ne le fait PI. Ce dernier, indépendamment de son âge, proche de celui du chercheur, possède une longue expérience de maître formateur, il est devenu conseiller pédagogique et il est membre de groupes de recherche (participation, depuis de nombreuses années, à des projets initiés par l'INRP)¹³.

Dans chacun de ces entretiens, le volume de parole occupé par le chercheur demeure faible : 18,5 % dans l'entretien avec Ch, 30,8 % dans celui avec PI. Cependant, on peut penser que la différence du volume de parole du chercheur dans les deux entretiens s'explique par la différence de position statutaire des deux professionnels. Dans le premier cas, le volume de parole du chercheur est très faible alors qu'il est négocié à la hausse face au conseiller pédagogique inscrit dans des réseaux de recherche.

À un deuxième niveau d'analyse, on constate que l'ensemble de ces « ouvriers »¹⁴ fonctionnent comme des « instruments psychiques » (Rabardel, 2005), assumés en tant que tels dans la conduite de l'entretien¹⁵, de la collaboration entre les interlocuteurs dans la conceptualisation de la séance « débat ». J'ai ainsi séparé les épisodes selon qu'ils étaient initiés par le chercheur ou par le professionnel et j'ai regroupé ce qui relevait respectivement de l'usage des traces vidéo (**V**), et de celui des analyses du chercheur (**A**). Des épisodes relatifs aux données contextuelles sont identifiés par l'abréviation (**Cont.**).

À un troisième niveau d'analyse, j'ai voulu :

1/ repérer si le cheminement des professionnels dans la conceptualisation était différent dans chaque épisode suivant l'interlocuteur qui avait l'initiative du thème et suivant l'amorce utilisée¹⁶, cette distinction, qui s'est avérée pertinente, fera l'objet de commentaires ;

¹⁰ Lire les première et deuxième colonnes des tableaux ci-dessous.

¹¹ On repère par deux fois cette entrée avec Ch à l'initiative de C. Elle n'est pas présente dans l'entretien avec PI.

¹² Lire respectivement : 1^{er} et 2^{ème} tableaux (annexe 1) et 3^{ème} et 4^{ème} tableaux (annexe 2).

¹³ Institut National de Recherche Pédagogique.

¹⁴ Nous rappelons que les ouvriers qui initient des échanges et structurent l'interaction en épisodes thématiques sont prélevés soit dans le défilement de la vidéo soit dans les analyses proposées par le chercheur.

¹⁵ La conduite de tout entretien suppose nécessairement de la part de chacun des interlocuteurs l'usage « d'instruments psychiques » au sens où l'entend Vygotski. Au niveau le plus général, la parole est un instrument de la pensée. Toute forme d'entretien vise à canaliser une certaine verbalisation de l'acteur. L'orientation ici envisagée consiste à repérer ce qui se joue dans la dynamique interactionnelle et non pas seulement à retenir ce que ce type d'entretien a pu faire dire au professionnel.

¹⁶ 4^{ème} colonne des tableaux ci-dessous. Cette 4^{ème} colonne aborde la question des contenus abordés et de la manière dont ils le sont.

2/ caractériser la dynamique des échanges entre les interlocuteurs, significatifs de la *position de parole* (Vinatier, 2002) avec leurs enjeux : négociation du contenu des échanges ? Co-élaboration de sens ? Gestion des désaccords ou des malentendus ? Transmission d'informations ? Descriptions ? Analyses ? Jugements ?¹⁷

L'ensemble de ces analyses traduit ce qui m'apparaît être les manifestations du pouvoir d'agir de chacun des deux enseignants dont je rendrai compte dans ma conclusion.

Je propose d'exposer les résultats obtenus sous deux formes :

- 1/ une présentation synoptique de ces deux entretiens sous forme de tableaux (voir annexes) en précisant, pour chaque cas, les épisodes engagés par le chercheur et ceux engagés par le professionnel ;
- 2/ un repérage des enjeux intersubjectifs, leurs caractéristiques, et des enjeux de la conceptualisation co-construite.

5. Les initiatives prises par chacun des interlocuteurs

■ L'entretien entre C et Ch

• Les épisodes à l'initiative de C

Les analyses évoquées par C dans l'entretien (voir annexe n°1) sont reprises par Ch lorsqu'elles sont porteuses de sens pour elle (les professionnels disposent de l'ensemble des analyses de C avant l'entretien). Lorsque C lui soumet ses interprétations, Ch n'hésite pas à les conceptualiser pour son propre compte en prenant appui sur la conscience de son activité, elle-même déjà construite. Cette professionnelle répond au contrat de communication dans la mesure où :

- 1/ elle ne prend pas en compte l'ensemble des indicateurs significatifs pour le chercheur et qui amorce le dialogue. Si une « amorce » n'est pas significative de son point de vue, elle adresse une réponse polie qui ferme le dialogue sur le thème évoqué ;
- 2/ elle collabore activement et de différentes manières à la construction du sens de son activité :
 - rejet d'une interprétation de C ;
 - déplacement et/ou développement des interprétations proposées ;
 - affirmation de ses principes d'action ;
 - adaptation, à ses besoins, du modèle didactique qu'elle avait expérimenté.

• Les épisodes à l'initiative de Ch

L'utilisation de la vidéo (arrêt sur image) ou des analyses de C va engager deux modes de conceptualisation de la séance bien différenciés (voir annexe 2 pour la présentation de l'ensemble de ces épisodes).

L'usage de la vidéo, et de ce qu'elle interprète comme des marqueurs de son activité, traduit une de ses préoccupations : le contrôle de l'adéquation de son activité avec ses intentions, qui apparaît ici massivement.

Les analyses de C sont aussi utilisées pour contrôler cette adéquation, mais à travers la prise en compte et la négociation des interprétations du chercheur. Ces analyses servent également d'amorce à la formulation de principes d'actions régulateurs de la conduite du débat.

¹⁷ La 3^{ème} colonne des tableaux nous permet de caractériser ce que nous appelons la *position de parole*.

■ *L'entretien entre C et PI*

Les deux tableaux de l'annexe 2 présentent, comme précédemment, les différents épisodes initiés par C puis par PI

• *Les épisodes à l'initiative de C*

Neuf amorces sont à l'initiative de C, dont quatre issues de ses analyses (pour la présentation de l'ensemble de ces épisodes, voir annexe n°3). Les thèmes abordés par C sont relativement de même facture que dans l'entretien avec Ch (changement de position de l'enseignant, ordre de passage des groupes, volume de parole, rôle des gestes et des postures de l'enseignant, places données aux élèves).

La grande différence entre les deux entretiens porte sur la manière dont les deux professionnels s'emparent des amorces par lesquelles C, qui les prélève dans ses propres analyses, oriente l'entretien. Sans doute, dans les deux cas, ces amorces sont celles qui, plus que celles tirées de la vidéo, engagent le plus décisivement ces professionnels dans la conceptualisation de leur pratique. PI, lui, collabore activement à la construction du sens de son activité, mais son cheminement dans la conceptualisation le conduit à déborder largement le thème fourni par l'amorce. Les échanges entre C et PI (deux épisodes de l'entretien, correspondant à la troisième et quatrième ligne du tableau : (A) 268-389 & 410-560) montrent que l'analyse de C portant sur des traces de l'activité de PI, laquelle lui est soumise, déclenche un débat entre les interlocuteurs avec des contre-propositions qui sont discutées. Ces deux épisodes se situent à un moment significatif de l'interaction, la fin de l'entretien, où les deux interlocuteurs élaborent leur propre cheminement (remémoration, réflexions parallèles) avant de la négocier avec l'autre. PI va développer une réflexion sur le rôle de l'objectif poursuivi par un enseignant dans la conduite d'une séance et la tension générée entre s'en tenir à cet objectif (portant sur la construction des savoirs) et s'adapter à l'aléa de la situation d'interaction (révélatrice du fonctionnement du groupe-classe) alors que l'ouverture, initiée par C, portait sur le changement de la question didactique en cours de séance. Par comparaison, Ch, en revanche, reste plus en proximité avec les traces de son activité.

• *Les épisodes à l'initiative de PI*

Quatre de ces épisodes sont initiés à partir des analyses du chercheur et deux à partir de la vidéo.

De manière générale, PI utilise des amorces qui lui permettent de formaliser des organisateurs puissants de son activité, porteurs de ses valeurs et du sens de son métier d'enseignant : rapport aux élèves, à l'apprentissage et au savoir dans le domaine des sciences.

Il ne partage pas les préoccupations de Ch particulièrement orientées, dans ses analyses, vers le contrôle d'une adéquation, ou non, entre ses intentions et ce qu'elle a mis en œuvre *in situ*.

Que ce soit à l'initiative de C ou de PI, les épisodes engagés à partir de l'analyse du chercheur, provoquent une négociation du sens donné aux indicateurs prélevés dans la séance alors que la vidéo appelle plus l'expression de préoccupations ou encore la transmission de savoirs de l'expérience maîtrisés par PI.

Conclusion

L'expression du pouvoir d'action des enseignants et ses prolongements

L'orientation de l'analyse développée par les interlocuteurs est liée directement non seulement à leur domaine d'activité mais aussi et surtout à leur identité professionnelle.

Ch manifeste, à plusieurs reprises, le besoin de prendre des repères pour contrôler, en différé, sa capacité à mettre en œuvre ce qui lui tient particulièrement à cœur, c'est-à-dire ses intentions et ses valeurs : aider les élèves à savoir argumenter pour prendre leur place dans la société ; donner une place à chacun de ses élèves en préservant son temps de parole, tout en portant une attention particulière au cheminement de ceux qui se trouvent en difficulté.

PI, en sa qualité de conseiller pédagogique, s'oriente plutôt vers la formalisation de ses savoirs d'expérience, car sa préoccupation majeure est celle de la formation des enseignants à la conduite d'un débat en sciences. De la même manière que Ch, mais dans un autre registre, PI donne une place centrale aux valeurs dans la construction de la professionnalité du métier d'enseignant. Au fond, PI développe l'idée qu'une séance de classe est réussie lorsque les élèves se sont emparés du problème posé par le maître et qu'ils ont l'occasion d'exercer leur capacité de penser. Il signifie corrélativement que l'exercice de la pensée chez les élèves est porteur d'un enjeu identitaire pour le maître.

Les analyses ci-dessus permettent de cerner comment des professionnels, invités par le chercheur à « dialoguer avec leur situation » (Schön, 1996), utilisent l'entretien comme un « instrument psychique » (Vygotski, 1985) au service de leurs besoins. Le contenu des échanges et les orientations prises dans le dialogue reflètent les préoccupations des enseignants, les savoirs d'expérience qu'ils ont construits, les savoirs théoriques qu'ils ont rendu opératoires et leur engagement subjectif dans la classe. La dynamique des échanges révèle ainsi la dimension singulière de leur identité d'enseignant.

« Dialoguer avec sa situation » : cette expression devenue courante dans les centres de formation fait à présent carrière dans l'institution qui attend de tout bon enseignant qu'il développe une posture de « praticien réflexif ». La réflexivité est en effet un processus que tout professionnel doit pouvoir mobiliser en situation de travail, car elle constitue pour lui une ressource essentielle dès lors qu'il se trouve mis en passe de surmonter les obstacles qui ne laissent pas de surgir inopinément dans le décours de son activité. De fait, comme l'indique Claparède (1968, 2003, p.74), c'est de la désadaptation que naît la fonction de « prise de conscience » qui permet à un sujet de se mettre en mesure de se réadapter. Cependant, parce que ce processus n'est nullement spontané, il lui faut, en formation, devenir pour lui-même un objet d'investigation et, comme le précise Schön, sa « *mobilisation dépend de l'aide qu'on leur offre (aux enseignants) pour qu'ils apprennent les aptitudes et les habitudes de l'investigation réflexive de leur propre activité* » (p.222).

Cette médiation, qui est le nom que prend l'accompagnement du professionnel dans le développement de sa propre investigation réflexive, comporte divers enjeux : un enjeu politique d'abord, eu égard aux missions dévolues aux enseignants par les prescripteurs ; un enjeu épistémique ensuite, eu égard à la conception de l'apprentissage qu'appelle le développement de cette posture ; un enjeu pragmatique enfin, eu égard à la façon d'accompagner un professionnel à réfléchir sa pratique professionnelle. Que la formation vise ainsi au développement d'une réflexivité dont le propre est d'inquiéter la tranquille assurance des habitus professionnels, ne suffit pas. Il lui faut de plus se mettre au clair sur les fins qu'elle poursuit, sur les orientations qu'elle se donne : ou bien promouvoir la construction d'une professionnalité conforme à un modèle, s'en tenir à l'acquisition d'habiletés techniques et comportementales, ou bien concourir à l'émancipation et à l'autonomie du professionnel, l'amener à élargir le regard

qu'il porte sur sa pratique et, plus globalement, sur le métier d'enseignant, de telle sorte qu'il soit à même de décider si l'école doit être au service du développement de la pensée ou à celui du marché.

Pour l'heure, dans les entretiens de co-explicitation que nous avons mis en place, la médiation proposée par le chercheur vise à engager une collaboration dans la conceptualisation de l'activité du professionnel. Dans le paradigme de recherche du « sujet capable », la personne au travail, en l'occurrence ici l'enseignant, est regardée dans son rapport aux différentes formes de la connaissance comme moyen d'agir et de se développer.

L'analyse des échanges montre que les savoirs théoriques et les savoirs d'expérience se trouvent étroitement noués dans l'espace interpsychique du dialogue et que par conséquent il serait vain de chercher à les catégoriser séparément. Quelle forme prend alors cette étroite articulation entre ces deux entités ? Nos réflexions sur ce point s'inscrivent dans la filiation des perspectives ouvertes par Vygotski. En effet, l'auteur dialectise les rapports entre « concepts quotidiens » et « concepts scientifiques » tout en considérant que « la pensée se réalise dans le mot ». De la même manière, dans l'interaction sociale avec le chercheur, les savoirs d'expérience sont théorisés et les savoirs théoriques sont pragmatisés par le truchement des échanges. Ainsi, dans le dialogue, c'est le « sujet capable » qui est mobilisé, celui qui subordonne son besoin de connaître à celui de se faire comprendre, de surmonter ou non les désaccords, de poursuivre l'analyse jusqu'à un accord partagé, d'explicitier. Les entretiens de co-explicitation ont pour fonction d'optimiser l'expression du pouvoir d'action des enseignants par et pour eux-mêmes. Pour ce faire, le chercheur réunit les conditions d'un contexte interlocutif qui requiert la reconnaissance réciproque d'une capacité à intervenir, et induit une autorisation implicitement partagée à penser. Sa spécificité est de permettre à un professionnel de dialectiser les rapports entre savoirs d'expérience et savoirs théoriques.

Ainsi, les professionnels, par le truchement d'un processus collaboratif engagé avec le chercheur, engagent une analyse de leur activité de deux manières différentes :

1/ revisiter l'activité, telle qu'elle se déroule sous leurs yeux par le biais de la vidéo ou par l'exploitation des analyses du chercheur ;

2/ C, dans ses interventions, n'engage pas le professionnel à produire de « bonnes réponses » sur son activité mais plutôt sa mise en débat. Ce processus interactionnel est un moyen de dépasser les malentendus sur le sens de ce qui est énoncé (dépassement des hésitations, des formulations parallèles, des contradictions, des insuffisances pour cheminer vers l'expression de convergences). L'interaction avec le chercheur fonctionne ainsi comme un instrument psychique au service de l'engagement réciproque des deux interlocuteurs qui permet l'expression de la forme opératoire de l'activité du professionnel. Dans le décours de l'interaction, cette analyse est orientée par les professionnels en fonction de leurs besoins d'action et de l'inscription singulière de leur expérience. Le temps long de l'expérience de Ch et PI, dans la collaboration avec le chercheur, est explicitement articulé au temps long que nécessite la transformation de l'expérience en connaissances explicites. C'est peut-être là la spécificité de ce type d'entretien.

On peut ainsi repérer des orientations différentes dans les processus de conceptualisation manifestés par chacun d'eux.

De manière générale, le cheminement dans la conceptualisation de Ch se caractérise par le besoin de contrôler les effets de sa conduite de classe au regard de ses intentions (il n'est pas illégitime d'imputer cette orientation, au moins pour partie, à la jeune expérience de l'enseignante) ; PI, lui, manifeste un besoin de formaliser ses savoirs d'expérience (c'est un enseignant expérimenté qui était devenu conseiller pédagogique au moment de l'entretien). Ces deux orientations sont assorties de diverses formes de verbalisation du pouvoir d'action de ces deux professionnels. Tous les deux participent activement à la construction du contrat de communication :

- ils discutent les interprétations du chercheur ;
- ils sélectionnent les indicateurs qu'ils jugent significatifs (Ch., par exemple, ne reprend pas à son compte des indicateurs cependant significatifs pour C) ;

- ils élargissent les interprétations du chercheur (avec une particulière fréquence chez PI) ;
- ils collaborent activement à la construction de la signification de leur activité ;
- ils se sont appropriés des connaissances théoriques pour leur compte et en fonction de ce qu'ils jugent nécessaire de mettre en œuvre dans une classe.

Par exemple, Ch fait référence à ce qui est possible et à ce qui ne l'est pas dans l'enseignement des sciences et en fonction des contextes d'exercice ; elle évoque aussi combien l'expérimentation avec des didacticiens lui avait permis d'investir ce champ disciplinaire qui ne correspondait pas à sa formation initiale.

PI explique qu'il a engagé d'autres modalités de travail dans sa classe en prenant connaissance de résultats de recherche indiquant que les enseignants occupaient en général 70 % du temps de parole dans une classe.

Dans la mise en forme verbale d'une « sémantique des actions » (Barbier, 2000)¹⁸, telle que les deux entretiens la montrent à l'œuvre, on peut repérer que les processus de conceptualisation des professionnels sont arrimés à des enjeux identitaires (une conceptualisation de sa place, de ce qui est légitime, du rapport aux élèves, des valeurs) en même temps que le développement de leur capacité d'agir passe par une appropriation singulière des faits de culture et des systèmes symboliques qui y sont associés (connaissances théoriques et techniques du métier).

Bibliographie

ALTET M. (1996), « Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique », *L'analyse des pratiques professionnelles*, C. Blanchard-Laville & D. Fablet (dir. publ.), Paris, L'Harmattan, pp.11-26.

ALTET M. (2002), « Une démarche de recherche sur les pratiques enseignantes », *Revue Française de Pédagogie*, n°138, pp.85-93.

BARBIER J.-M., (2000), « Séminaire du centre de Recherche sur la Formation du CNAM », *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF, col. Education et Formation.

CLAPARÈDE É. (1968, 2003), *L'éducation fonctionnelle*, préface de G Avanzini, Paris, Fabert, col. Pédagogues du monde entier.

FABRE M. (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF, col. Education et formation.

FLAHAULT F. (1978), *La parole intermédiaire*, Paris, le Seuil.

KERBRAT-ORECCHINI C. (1990), *Les interactions verbales*, Tome 1, Paris, Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (2005), *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.

LACOSTE M. (1991), « Les communications de travail comme interactions », *Modèles en analyse du travail*, R. Amalberti, M.de Montmollin & J.Theureau (dir.), Liège, Mardaga.

ORANGE D. & VINATIER I. (14-15 mars 2007), « Activité de l'enseignant et problématisation des élèves : l'exemple de la respiration au cycle 3 de l'école élémentaire », *Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves*, colloque international de Besançon.

PASTRE P. (1997), « Didactique professionnelle et développement », *Psychologie française*, n°42-1, pp.89-100.

PERRENOUD PH. (1996), « L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens ? », *L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites*, Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Paris, pp.17-34.

¹⁸ Séminaire du centre de Recherche sur la Formation du CNAM, 2000, *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF, col. Education et Formation, p.5.

PERRENOUD PH., ALTET M., LESSARD CL., PAQUAY L. (2008), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles, de Boeck université, coll. Perspectives en éducation et formation.

SAMURÇAY R. & PASTRE P. (Dir.) (2004), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès.

SCHÖN D.A. (1996), « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, J.-M. Barbier (dir.), Paris, PUF, pp.201-222.

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

VERMERSCH P. (1994), *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF.

VINATIER I. (2002), « L'identité en acte dans la relation de service », *Education permanente*, n°151, pp.11-27.

VINATIER I. & ALTET M. (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, PUR, Col. Didact Education.

VINATIER I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, PUR, Col. Païdeia.

VYGOTSKI L. S. (1985), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

Annexe 1

Tableau n°1 - Amorces du dialogue à l'initiative de C

<i>N° des interventions</i>	<i>Thèmes abordés à l'initiative de C</i>	<i>Caractéristiques de la dynamique des échanges entre C et Ch</i>	<i>Cheminement dans la conceptualisation de Ch</i>
(A) 30 à 40	C évoque la variation du volume de parole de l'enseignante suivant le passage des groupes d'élèves au tableau	Négociation du contrat de communication entre C et Ch	Ch va au-delà de l'interprétation de C et donne du sens à la variation de son volume de parole (plus elle est à l'aise et moins elle parle)
(A) 182 à 202	C soumet une interprétation relative à la posture de Ch (occurrences repérées dans l'usage des déictiques) : proximité et implication dans le débat - usage important du déictique « je... ; moi je »-.	Négociation par Ch de l'interprétation de C. Puis Dépassement du désaccord au profit de Ch	Rejet de l'interprétation de C (créer une proximité dans les échanges : enjeux intersubjectifs) et déplacement de l'interprétation : affirmation de son but (travailler le langage avec les élèves).
(A) 274-275	C évoque la variation du temps passé avec chaque groupe	Réponse polie	
(V) 132 à 141	C focalise l'attention de Ch sur le rassemblement des élèves autour du tableau	Ch reprend à son compte l'interprétation de C.	Enoncé d'un principe tenu pour vrai : - donner un statut aux élèves dans la classe ; - généralisation du principe de rassemblement des élèves autour de l'enseignante dans d'autres activités.
(V) 178 à 182	L'enseignante a quitté l'espace du tableau	Réponse polie à la sollicitation de C.	
(V) 202-203	Rapport de l'enseignante aux places prises par les élèves pour faciliter l'enregistrement vidéo	Réponse polie à la sollicitation de C.	
(V) 249-250	Les questions des élèves sont écrites au tableau et entourent le schéma	Réponse polie à la sollicitation de C.	Evocation d'un changement de pratique
(V) 251 à 263	C évoque un changement de position Ch évoque l'utilisation du panneau (production des élèves)	Ch reprend à son compte l'interprétation de C	Modalité de contrôle de son activité : sentir sa fatigue et réciproquement celle de ses élèves
(Cont.) 160 à 177	Mener des débats en sciences	Ch informe C sur le dispositif didactique	Affirmation de l'élargissement du pouvoir d'action dans le choix des activités en tant que professionnelle autonome
(Cont.) 338 à 355	L'ordre de passage de production des élèves : la succession des panneaux	C aide Ch à se remémorer le sens de la succession des groupes au tableau.	Conceptualisation de l'organisation du débat à partir de l'observation de l'enseignante portant sur le travail des groupes dans la séance précédente

Tableau n°2 - Amorces du dialogue à l'initiative de Ch

<i>N° des interventions</i>	<i>Thèmes abordés à l'initiative de Ch</i>	<i>Caractéristiques de la dynamique des échanges entre Ch et C</i>	<i>Cheminement de Ch dans la conceptualisation</i>
(V) 142 – 145	Positionnement des élèves les uns par rapport aux autres dans le débat	Ch donne son analyse (comportements d'élèves timides)	Ch se situe dans le <u>contrôle de son activité</u> : repérage d'une adéquation entre des buts qu'elle s'était fixés et l'observation de la prise de parole des élèves Formulation de ses principes d'action
(V) 146	Comportement des élèves dans le débat	Ch donne son analyse (comportements d'élèves timides)	Ch se situe dans le <u>contrôle de son activité</u> : repérage d'une inadéquation entre ses buts et l'observation des échanges
(V) 157 – 159	Caractéristiques des élèves	Ch donne son analyse (contexte) Elargissement de cette analyse dans le dialogue avec C.	Ch se situe dans le <u>contrôle de son activité</u> : Expression portant sur des conditions de son action : niveau de connaissance des élèves – formulation de la question didactique. Référence à la responsabilité partagée avec les didacticiens dans l'élaboration de cette question
(V) 222 – 230	Le travail de reformulation des questions avec les élèves	Analyse d'un épisode caractéristique de la conduite d'un débat et élargissement de cette analyse dans le dialogue avec C	Ch se situe dans le <u>contrôle de son activité</u> : Expression portant sur sa posture vis-à-vis des élèves ; vis-à-vis de la tâche et sur son rapport à elle-même Exercice de son pouvoir d'action par l'expérience entre le moment de l'expérimentation et le moment de l'entretien
(V) 264 – 266	L'objectif général du fonctionnement du débat en sciences	Ch présente ses intentions	Ch se situe dans le <u>contrôle de son activité</u> : Repérage de la posture des élèves vis-à-vis du panneau
(A) 285 – 295	Le contrat de communication de l'enseignant avec ses élèves	Négociation et explicitation de l'interprétation de C Adhésion aux propos de C Elargissement de cette analyse dans le dialogue avec C	Reformulation de l'interprétation de C Exercice de son pouvoir d'action par la formulation d'un principe d'action
(A) 295 – 303	Le rôle des savoirs culturels des élèves dans la gestion du débat	Négociation et explicitation de l'interprétation de C Adhésion aux propos de C	Exercice de son pouvoir d'action par la formulation d'un principe d'action
(A) 305 – 317	Le rôle joué par le rassemblement des élèves autour du tableau	Négociation et explicitation de l'interprétation de C Adhésion aux propos de C	Exercice de son pouvoir d'action par la formulation d'un principe d'action
(A) 317 – 323	Tension entre enjeux scientifiques et gestion de la relation entre les élèves	Négociation et explicitation de l'interprétation de C Non-adhésion à l'interprétation de C	<u>Contrôle de son activité</u> Exercice de son pouvoir d'action par la formulation d'un principe d'action
(A) 329 - 355	La structuration de l'interaction	Négociation et explicitation de l'interprétation de C	<u>Contrôle de son activité</u>

Annexe n°2

Tableau n°3 - Amorces du dialogue à l'initiative de C

<i>N° des interventions</i>	<i>Thèmes abordés à l'initiative de C</i>	<i>Caractéristiques de la dynamique des échanges entre C et PI</i>	<i>Cheminement dans la conceptualisation de PI</i>
(A) 176 – 205	Place que prend Clément un « pinailleur », dans le débat.	Accord entre les interlocuteurs	Analyse et généralisation : Evocation de principes tenus pour vrais : - pour conduire un débat, on s'appuie sur les potentialités des élèves. - les différences de niveau entre les élèves est une condition du bon déroulement d'un débat.
(A) 206 – 242	L'ordre des groupes	C soutient PI dans la remémoration de ce qui a pu orienter l'ordre des groupes.	Analyse et généralisation : L'ordre des groupes a été négocié avec les didacticiens. Il y a eu hiérarchisation (oubli des critères) Pour autant, énoncé d'un principe tenu pour vrai : « L'ordre de passage des groupes ne présume pas de la façon dont va se dérouler le débat » (219) Il n'y a pas de lien entre la capacité des élèves à produire un schéma et la qualité d'un débat (232) Généralisation de la réflexion en faisant référence au groupe de recherche INRP dont il fait partie.
Dans les échanges ci-dessous il y a débat entre PI et C			
(A) 268 – 389	Le changement de formulation de la question didactique : « À quoi sert de manger ? Comment est-ce que ce que j'ai mangé peut-il me donner des forces ? » devient « est-ce que le système, tel qu'il est là peut fonctionner ? »	C demande à PI le sens de cette évolution dans la formulation C propose sa propre interprétation qu'il soumet à PI Processus de remémoration de PI	C : difficulté des élèves à comprendre les questions didactiques initiales. Centration des élèves sur l'analyse du schéma présenté par le groupe. 1 ^{ère} interprétation de PI : « si je l'ai changé c'est parce que donc il y a ce deuxième pôle : les fonctions de la nutrition » (287). Repentir puis 2 ^{ème} interprétation : « Le sentiment qu'on va pouvoir entrer dans le vif du sujet assez vite, autant que je me souviens c'est à partir de là que ça va déraiper vers les organes » (297). Repentir puis reprise de la 1 ^{ère} interprétation : « [...] là, effectivement j'introduis le problème des fonctions. Et autant que je me souviens, ça

		<p>C propose un élargissement de l'interprétation de PI</p> <p>PI surenchérit sur l'élargissement de l'interprétation sous la forme de principes tenus pour vrais.</p> <p>Généralisation complémentaire de C.</p> <p>Ce principe est repris mais discuté par PI</p> <p>Puis</p> <p>Accord partagé entre PI et C</p> <p>Accord partagé entre PI et C</p>	<p>doit être la première fois qu'il en est question dans le tout » (311).</p> <p>C : « C'est comme si vous aviez, en situation, testé l'effet produit par l'affiche... Un ajustement en situation » (302).</p> <p>Contre-suggestion de PI</p> <p>Lien établi avec les conceptions pédagogiques de l'enseignant : PI : « garder son objectif c'est assurer son autorité » « savoir où on va, c'est la propriété de l'enseignant au départ » (346) « Il y a une chose importante à voir aussi, c'est que c'est une classe qui fonctionne de façon collective » (348). (Une classe, c'est un collectif, non une somme d'individus)</p> <p>Principe tenu pour vrai verbalisé par C : « plus l'enseignant est en mesure de contrôler la finalité de ce qu'il poursuit, et plus il est en mesure de s'ajuster en situation » (314)</p> <p>Contre-suggestion de PI</p> <p>PI : « Mais, l'écueil inverse existe aussi. On sait que c'est là qu'on veut aller, alors tout ce qui n'est pas là, on le laisse de côté » (317)</p> <p>Généralisation partagée portant sur des enjeux identitaires et épistémiques relatifs à la gestion d'une séance de classe par l'enseignant.</p> <p>C met en mots l'accord : « il faut que ce soit une finalité qui libère » (322)</p> <p>C renouvelle la mise en mots de l'accord : « On a l'impression que ce qui fonctionne simultanément, ou de manière articulée, c'est à la fois la construction du savoir et le fonctionnement du groupe » (355)</p> <p>De manière générale : conceptualisation du sens de son activité en étroite collaboration avec C.</p>
(A) 410 – 560		Proposition soumise à discussion par C	C : « vous êtes plus présent au tableau » (414)

<p>Nouvelle amorce de C (472) : introduction de la vidéo</p>	<p>Le passage du groupe 3 : les différentes fonctions de l'espace tableau.</p> <p>L'enseignant apparaît au tableau pour la première fois dans la séance - au côté du groupe qui présente-.</p>	<p>Interprétation de PI</p> <p>PI transmet à C ses savoirs d'expérience sur le partage de l'espace du tableau.</p> <p>Interventions en parallèle, C et PI orientent différemment leurs interventions ; discours en parallèle.</p> <p>C revient au rapport entre PI et les élèves qui présentent leur schéma.</p> <p>PI parle de Juliette C parle de Clément</p> <p>Déduction de C soumise à PI</p>	<p>Processus de remémoration. PI : « il faut tenir le groupe à certains moments, il faut le relancer, et autant que je me souviens, il y avait un début d'essoufflement à ce moment-là » (417) .</p> <p>Analyse et généralisation de PI : PI : « il me semble que le tableau dans le débat, il a une importance capitale, parce que... il permet aux élèves de suivre » (461)</p> <p>Processus de remémoration : PI : « je crois que je suis intervenu pour réguler le débat » PI : « La classe ne travaille plus de façon sereine, on n'est plus dans le... » (485) Evocation d'enjeux intersubjectifs : PI : « C'est un moment éprouvant... » (489)</p> <p>C : « donc vous raccrochez la classe à ce qui se passe au tableau » (494)</p>
<p>Nouvelle amorce de C à partir de l'analyse (500)</p>	<p>La fonction « tri »</p>	<p>Interprétation de C en parallèle à interprétation de PI</p> <p>Puis</p> <p>Prise en compte par PI de l'interprétation de C</p> <p>PI reprend et élargit le sens qu'il donne au fait de « gérer le groupe »</p>	<p>C : recentrer le groupe sur objectif attendu (les différentes fonctions de la nutrition)</p> <p>PI : reprise de l'interprétation précédente : gérer le groupe</p> <p>Généralisation : PI : « Il est certain que les moyens que j'ai de recentrer, c'est l'objet de l'étude. C'est pas un discours sur la discipline » (495)</p> <p>Interprète son action et évocation des enjeux intersubjectifs pour faire « avancer » le débat : PI : « je prends des risques en accompagnant Juliette à clarifier ce qu'elle a dit (517) parce que je m'appuie sur le discours de la gamine... elle peut très bien se défilier... C'est éprouvant... (519)</p> <p>Généralisation : le sens de ce qu'est une interaction PI : « Et comment faire pour raccrocher à nouveau et repartir et que eux ils veuillent bien le faire ! Ça ne suffit pas de le dire, il faut que eux acceptent d'aller faire autre chose » (538).</p>
<p>La lecture de l'activité à partir de la vidéo : commentaires de PI sur son activité</p>			

(V) 86 – 99	Amorce : au début de la séance vous vous retrouvez les manches Le rôle des gestes dans la conduite du débat	PI transmet progressivement à C ses analyses et le sens qu'il donne à sa place dans un débat	Analyse et généralisation : Evocation de principes tenus pour vrais : « le geste permet de faire le lien de la parole » (99) « Ce que l'on cherche dans les débats, c'est qu'il y ait échange direct élève à élève » (99) « je m'interdis de reprendre les paroles des élèves » (99)
(V) 100 – 131	Le rôle des gestes dans la gestion pragmatique du groupe-classe. La mise en place d'un code gestuel	PI transmet progressivement à C le sens qu'il donne à une communication gestuelle avec les élèves. Prolongement : Co-élaboration des différentes articulations entre code gestuel et prises de parole du maître.	Analyse et généralisation : PI explicite son cheminement de professionnel au niveau de sa prise de parole face aux élèves. Evocation d'un principe tenu pour vrai : - les prises de paroles visant la régulation des comportements peuvent prendre beaucoup trop de place. - ce sont les réactions des élèves qui permettent à l'enseignant de repérer si les élèves ont compris le code gestuel de l'enseignant (113)
(V) 132 – 140	Les déplacements du maître dans la classe.	PI transmet progressivement à C le sens qu'il donne non seulement aux déplacements de l'enseignant mais aussi à l'occupation de l'espace d'une classe.	Analyse et généralisation : Evocation de principes tenus pour vrais : - Dans une classe il y a des lieux de travail différents (137) ; - En changeant de place on crée des situations favorables à l'écoute ;
(V) 151 – 157	La présentation des travaux des groupes d'élèves face à la classe en « passant au tableau »	PI transmet progressivement à C le sens qu'il donne à cette gestion pragmatique du débat	Analyse et généralisation : 1 – l'organisation telle qu'elle est, est de la responsabilité des didacticiens ; mais 2 – contrôle de la gestion du groupe-classe : cette organisation qui n'est pas familière aux élèves ne perturbe pas le fonctionnement de la classe.
(V) 166 – 176	Les travaux en groupes : entre la préparation au débat et la présentation devant la classe	PI admet l'analyse de C comme une interprétation acceptable de l'écart identifié.	C propose à PI une interprétation concernant l'écart accusé par le fonctionnement du groupe entre le moment de la préparation de l'affiche et celui de sa présentation à la classe (contradictions versus cohésion)

Tableau n°4 - Amorces du dialogue à l'initiative de PI

<i>N° des interventions</i>	<i>Thèmes abordés à l'initiative de PI</i>	<i>Caractéristiques de la dynamique des échanges entre C et PI</i>	<i>Cheminement dans la conceptualisation de PI</i>
(A) 13 - 26	La prise en compte des analyses de C : « quelques annotations » : former un enseignant à mettre en place un débat.	PI transmet à C ses préoccupations et ses difficultés à former des enseignants à la conduite d'un débat	Analyse et généralisation : Il y a des préalables pour mettre en place un débat dans une classe : - une « conception positive » de ce type de séance liée à une certaine conception des sciences ; une certaine conception du statut du maître dans une classe.
(A) 27 - 78	Les habitus pédagogiques de l'enseignant par rapport aux élèves et par rapport au savoir	Négociation portant sur la dimension identitaire du métier d'enseignant	Analyse et généralisation : Evocation des enjeux subjectifs pour l'enseignant dans le rapport avec ses élèves Et Enonciation d'un principe tenu pour vrai : On ne peut mettre en place un débat que dans un contexte général de classe (attitude globale du maître ; et établissement de règles de fonctionnement de la classe). « On ne peut pas décider, décréter qu'en sciences on débattrait et puis qu'ailleurs on se tait » (73)
(A) 143 - 150	La disponibilité des élèves dans un débat	PI transmet à C les conditions de mise en place d'un débat	Analyse et généralisation : Enonciation d'un principe tenu pour vrai : « j'ai comme souci que tout ce qui peut être parasite chez l'élève soit évacué » (143) « Tous ceux qui demandent la parole doivent être pris en compte » (143)
(A) 243 - 267	Le rappel régulier de la question didactique et le positionnement de Clément et d'Adrien à ce propos	Désaccord en termes d'interprétation des rôles respectifs de ces deux élèves	Contre-suggestion : Le maître accepte l'interprétation de C en visionnant la vidéo, mais refuse sa validité en général suivant les représentations qu'il a de ses deux élèves.
(V) 163 - 165	L'attention que porte le maître à ce que disent les élèves	PI transmet à C les conditions de mise en place d'un débat	Analyse et généralisation : Enoncé d'un principe tenu pour vrai : Pour rendre disponibles les élèves au débat, il faut qu'ils puissent exprimer leurs préoccupations.
(V) 389 - 409	La compréhension de l'élève Daphnée dans le débat par rapport à celle des autres élèves	PI partage avec C ses préoccupations Et ses réussites	Contrôle de son activité : « Elle a fait ça, les autres qu'est-ce qu'ils ont fait ? » (391) « [...] J'en ai l'émotion... [...] Des gosses de CM2 qui viennent au tableau comme ça démontrer ça aux autres, et les autres : "ben oui d'accord, j'ai compris, t'as raison." Il s'est passé quelque chose quoi » (403). « toute la construction, tout ce que peut être le maître dans la classe...(405) [...] J'ai du mal à aborder ça sans émotion » (409)