

Un dispositif de « co-explicitation » avec chercheur et maîtres formateurs ; la conceptualisation de l'activité de conseil

Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Isabelle Vinatier

CREN- EA 2661

Réseau OPEN (observatoire des pratiques enseignantes)

Centre de recherches en éducation de Nantes

UFR Lettres et Langages

Chemin de la Censive du Tertre

F- 44312 Nantes

isabelle.vinatier@univ-nantes.fr

RÉSUMÉ. Une des conditions du développement professionnel des enseignants est articulée dans le champ de la formation à des dispositifs dits d'analyse de pratique (Altet, 2004). Notre axe central de recherche est constitué par la question de savoir ce qu'un professionnel peut apprendre de ses situations de travail (Pastré, 1999). Dans le cadre de la mise en place de dispositifs de « co-explicitation » avec des professeurs des écoles maîtres formateurs, nos travaux portent sur le repérage – dans la transcription de conduites d'entretien - de la manière dont ces professionnels passent d'une conceptualisation en acte (Vergnaud, 1996) à une conceptualisation verbalisée des situations de conseil – analyse collective du déroulement de ces entretiens - et son évolution dans le temps. Nous allons, pour illustrer ce processus, prendre le cas d'un maître formateur et explorer la façon dont évolue le rapport qu'il noue avec sa conduite d'entretien. L'analyse réflexive qu'il développe au fur et à mesure des séances s'accompagne de processus de prise de conscience, de mise en mots de savoirs d'expériences, de tensions auxquelles il est soumis, des enjeux identitaires auxquels il est renvoyé, et de possibilités d'élargissement de son pouvoir d'agir.

MOTS-CLÉS : analyse réflexive, conseil pédagogique, conceptualisation de son activité, prise de conscience.

1. Introduction

Une des conditions du développement professionnel des enseignants est articulée dans le champ de la formation à des dispositifs dits d'analyse de pratique (Altet, 2004). Largement intégrés dans la formation initiale des IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres), ces derniers sont actuellement peu repris dans le cadre de la formation continue. Nous concernant, nous nous sommes adressée à des maîtres formateurs, ceux qui vont observer des professeurs des écoles dans leur pratique de classe et qui, suite à ces observations, conduisent des entretiens de conseil, lesquels s'inscrivent dans le cadre de leurs missions. Les maîtres formateurs doivent être en mesure « *d'apporter un regard extérieur objectif, confiant et constructif d'un maître expérimenté* » pour inciter des enseignants en formation initiale et des enseignants débutants « *à porter un regard positif sur l'enfant, à développer une attitude réflexive sur (leur) pratique, à donner une dimension sociale au métier d'enseignant* ». Ces professionnels « *assurent une fonction d'aide et de conseil* », (B.O. n° 18, 2 mai 1996).

Nous avons proposé à cinq d'entre eux de partir de leur expérience de conduite d'entretien, de tenter ensemble de la mettre en mots, et d'en élucider le sens; telles sont les étapes du travail qui leur a été présenté. Comment interroger une expérience professionnelle ? Comment comprendre le rapport construit par des professionnels à cette expérience ? Travailler en tant que chercheur avec quelqu'un sur son expérience revêt une dimension ontologique dans la mesure où il s'agit de mettre à jour des phénomènes vécus par la personne et de collaborer à leur compréhension et à leur interprétation. L'organisation de l'activité impliquée dans les formes ordinaires de travail finit par être tellement incorporée par l'acteur que celui-ci n'est plus en mesure de répondre spontanément lorsqu'on lui demande de décrire comment il s'y prend pour réaliser telle ou telle tâche. Dans la perspective présentée ici, il s'agit de reconsidérer les pratiques, de réinterroger les démarches habituelles. Les manières de faire peuvent être occasions de prise de conscience. Nous pensons que la conceptualisation transforme la *praxis* : souvent circonscrite au domaine des évidences, celle-ci devient porteuse de significations pour l'acteur concerné. Ce passage implique que l'acteur suppose qu'il y a quelque chose à comprendre, quelque chose qui en lui-même est opaque, qui a besoin de la médiation du langage pour émerger, et qui autrement resterait derrière le dos. Le langage est ce qui permet de faire expérience de l'expérience professionnelle. C'est grâce au langage que la personne peut prendre sa place face aux événements vécus. Comment permettre à un professionnel de s'inscrire dans la perspective de mettre en mots et ainsi de mieux connaître son expérience professionnelle ? Comment lui donner les moyens de prendre part au procès de signification de cette expérience et de rendre thématique cette part d'une pratique professionnelle qui n'est qu'opératoire ? Tels sont les enjeux de notre collaboration avec ces maîtres formateurs. Nous allons tenter d'en rendre compte à travers le cheminement de l'un d'entre eux.

2. Cadre conceptuel

Nous nous inscrivons dans le champ de la didactique professionnelle, dont l'axe central de recherche s'articule à la question de savoir ce qu'un professionnel peut apprendre de ses situations de travail (Pastré, 1999).

Dans le cadre de la mise en place d'une recherche-action avec ces professionnels du conseil, nos travaux portent sur le repérage de la manière dont l'un de ces professionnels passe d'une conceptualisation en acte (Vergnaud, 1996) de la conduite d'un entretien de conseil, à une conceptualisation verbalisée de sa situation en étant « enrôlé » (Bruner, 1983) par le chercheur dans l'analyse à partir des traces objectives – transcription des entretiens - de son activité professionnelle. Le chercheur propose à l'acteur, dans un cadre collectif, l'analyse d'une situation, avec sa théorie et ses outils d'analyse, qui, interactivement, vont déclencher chez l'acteur la mobilisation de ses savoirs d'expérience. La confrontation de ces deux registres de compréhension crée un espace d'interprétation conjointe de l'activité du professionnel, et c'est à ce titre que nous parlons d'un dispositif de « co-explicitation ». Kerbrat-Orecchioni (1990), dans la perspective interactionniste de la communication qu'elle développe, précise que *“tout discours est une construction collective”* ou une *“réalisation interactive”*¹ Nous l'avons prise au mot et nous avons décidé de nous servir de cette dynamique de la communication comme levier de co-construction de connaissances sur des savoirs professionnels. L'approche interactive de la communication suppose que l'on ne puisse plus considérer la communication entre des personnes comme une circulation de l'information entre un émetteur actif et un récepteur passif. Il s'agit bien plutôt de penser les phases d'émission et de réception dans une *“relation de détermination mutuelle : la réception est bien évidemment commandée par l'émission... mais aussi l'émission est commandée par la réception, ou ce qu'en suppose du moins l'émetteur...”* La caractéristique de l'approche interactionniste, *“c'est de considérer 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).”*²

Parler d'interaction entre des personnes c'est repérer les influences qui s'exercent mutuellement entre les différents partenaires des échanges, la façon dont les uns agissent sur les autres 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,*

¹ Kerbrat-Orecchioni C. (1990). *Les interactions verbales* (Tome I) - Paris : Armand Colin, p. 13.

² Kerbrat-Orecchioni C. *Les interactions verbales* (Tome I). *op. cit.* p. 25-29.

et invite à ne pas isoler les échanges communicationnels du reste de l'interaction."³

Les personnes se parlent, elles sont impliquées dans les échanges et construisent la relation interpersonnelle à travers différentes dimensions dont les pratiques langagières portent la marque : ce sont les "relationèmes" qui, pour Kerbrat-Orecchioni, "sont à considérer à la fois comme des reflets, et comme des constructeurs de la relation."⁴ Par ailleurs, il y a des savoirs pragmatiques déjà formalisés par les acteurs, et c'est ainsi que nous pouvons repérer des formulations sous forme de propositions tenues pour vraies dans l'action (il s'agit des notions de concepts-en-acte et de théorèmes-en-acte développées par G. Vergnaud), pour cette classe de situations représentée par la conduite d'entretien avec des enseignants débutants. Le langage transforme les concepts-en-acte et les théorèmes-en-acte en concepts et théorèmes susceptibles d'être communiqués et débattus, écrit G. Vergnaud. L'hypothèse est que le cadre donné à ce groupe de travail peut entraîner une collaboration dans la formalisation des savoirs construits dans l'expérience.

3. Problématique

Le dispositif de « co-explicitation » a été mis en place afin de mieux comprendre, avec les professionnels concernés : CPC⁵ et PEIMF⁶, l'activité de conseil menée auprès de jeunes enseignants, ceux qui sont en formation initiale et ceux qui sont en poste pour une première année. Avec cette finalité compréhensive de l'activité de conseil partagée par ces professionnels nous avons tenté de cerner, quel type de rapport un professionnel pouvait développer à ses situations de travail, dans le temps. Pouvait-on repérer une évolution ? Si oui, selon quelles modalités ? Pouvait-on repérer des modes d'organisations signifiantes de son intervention en situation nous conduisant ainsi à pénétrer l'intimité de l'expérience du conseil ?

³ Lacoste M. (1991). Les communications de travail comme interactions. Amalberti R. (dir), de Montmollin M. (dir), Theureau J. (dir). *Modèles en analyse du travail* ; Liège : Mardaga, p. 200.

⁴ *Les interactions verbales* (Tome II). Paris : Armand Colin, p. 37.

⁵ CPC : Les conseillers pédagogiques de circonscriptions travaillent avec les IEN – inspecteurs de l'éducation nationale - dans des circonscriptions départementales. Ils n'interviennent pas dans la formation des PE mais dans la formation des T1 et des T2 (enseignants titulaires de 1^{ère} et 2^{ème} année) qui débutent une carrière d'enseignant.

⁶ PEIMF : Professeurs des écoles, maîtres formateurs, intervenant dans la formation des PE – professeurs des écoles dans le cadre des IUFM – Instituts de formation des maîtres-. Ces enseignants expérimentés assurent la formation des PE dans le cadre de stages de pratique accompagnée, ils les suivent et les accompagnent sur le terrain de leur pratique professionnelle. Des entretiens suivent l'observation de séances de classes conduites par les PE.

Notre corpus est actuellement constitué par des enregistrements d'entretiens de conseil recueillis par les maîtres formateurs et de cinq séances de « co-explicitation » (sur deux années : 2004-05 et 2005-06) consistant dans les échanges du groupe d'analyse de pratique à propos de chaque entretien analysé collectivement. Le maître formateur dont nous allons analyser le cheminement est celui, c'est le seul dans ce cas, qui a présenté une conduite d'entretien de conseil à trois reprises lors des cinq regroupements : lors des 2^{ème} et 3^{ème} séances de l'année scolaire 2004-2005 et lors de la 2^{ème} séance de l'année 2005-2006.

4. Contrat de communication et démarche adoptée

Chaque séance d'analyse collective est structurée de la manière suivante :

- l'acteur décrit l'expérience vécue avec tel ou tel stagiaire ou enseignant débutant en s'appuyant sur la transcription de l'entretien de conseil ;
- l'ensemble des intervenants du groupe de travail collabore à la construction du sens de la situation (avec la prise en compte de l'évocation que cela suscite chez chacun) ;
- le chercheur propose l'analyse du corpus avec les outils théoriques qui sont les siens. En s'appuyant sur les éléments constitutifs du schème et sur les marqueurs linguistiques de l'intersubjectivité étudiés par Kerbrat-Orecchioni, il a pour objectif d'identifier les processus en jeu dans une pratique singulière d'entretien de conseil en situation ;

L'acteur a le dernier mot.

L'approche est qualitative et adopte une posture compréhensive en tentant de conjuguer des observables (à partir des traces de l'activité de conseil, repérables dans les décryptages des enregistrements) et le sens que donne l'acteur lui-même à l'analyse qu'il co-produit de sa pratique.

5. Quelques résultats de recherche

Nous allons tenter de retracer l'évolution du positionnement dans le temps d'un des maîtres-formateurs au regard de sa conduite d'entretien. De notre point de vue elle rend compte de son cheminement dans la conceptualisation qu'il a opérée de son rapport à son activité. Nous comparerons ainsi la manière dont il la met en mots lors des séances de « co-explicitation » de février, mai 2005 et avril 2006.

5.1. Lors de la première année.

5.1.1. Première présentation par PEIMF1 d'une conduite d'entretien avec une PE

La posture adoptée par PEIMF1 est celle du jugement vis-à-vis de sa conduite d'entretien. Sa participation à ce groupe de recherche est clairement explicitée en

termes de besoin de mieux contrôler l'écart entre ce qu'il juge de son activité effective et ce qu'il souhaiterait mettre en oeuvre en termes d'effet de formation, à savoir engager le PE dans une dynamique réflexive lui permettant de s'autonomiser dans sa pratique d'enseignant.

(légende : C chercheur ; CPI conseillère pédagogique ; IEN inspecteur de l'Education nationale)

44 PEIMF1 : ... **Je suis très bavarde. [...] je suis très bavarde et très euh dedans, c'est-à-dire que j'ai du mal à prendre du recul et c'est pour ça que je me suis inscrite à ce groupe.** Je sentais que lorsque je vais voir un PE2 enfin quelqu'un, **je colle à ce que j'ai vu et je voudrais enfin**, sans en avoir conscience, lorsque je le quitte **qu'il repense à tout ce qu'il m'a montré et qu'il ait des points très précis sur lesquels il pourrait retravailler sans lui dire : « tu dois travailler ça, ça et ça ».** Donc c'est sans surprise, euh...

45 C : Donc tu trouves ça...

46 PEIMF1 : /Je ne suis pas du tout surprise. [...] **Je suis dans le détail**, dans... par exemple là sur ce paragraphe...

47 C : Lequel ?

48 PEIMF1 : [...] **Je voulais lui montrer...**

49 C : Oui.

50 PEIMF1 : **Et je ne rebondis pas** et je dis non ou je donne une solution. [...] J'avais remarqué ça [...] **Il fallait reprendre des choses [...] je voulais lui montrer** aussi [...] **je colle à ce que j'ai vu et on essaie** autour de ça : qu'est-ce que je fais des propositions des élèves ? quels outils je mets en place ? Quelle recherche pour les élèves ? [...] Je suis très étonnée par rapport à ce qu'on leur dit en formation de voir des choses, entre guillemets, très traditionnelles, des leçons d'orthographe.

Le problème de l'efficacité de ces situations d'entretien est soulevé de manière générale lors de cette première année. Qu'est-ce qui est utile au stagiaire ? Comment faire la part entre ce qui relève des besoins du maître formateur, et ce qui relève de ceux de la personne à laquelle il rend visite ? (44, 46) Quel est le poids de la parole, le rôle de la transmission verbale, par rapport à celui de l'expérience vécue ? (48) Quels sont les registres de savoirs qui passent par une transmission orale, et quels sont ceux qui s'attachent à l'expérience du stagiaire ? (50) Comment concilier transmission d'une expérience et construction de cette expérience ? (50, 52) Articulée à ce point, est évoquée la difficulté que représente une mue identitaire convoquée dans le changement de posture professionnelle entre enseignant expérimenté et maître formateur (deux membres du groupe se trouvent dans cette situation).

51 CPI : Oui je partage ton observation.

52 PEIMF1 : **Ça nous renvoie à nous qui les accueillons dans nos classes en pratique accompagnée : que voient-ils ? Que retiennent-ils de ce qu'ils voient dans nos pratiques ?** [...] Par rapport à ce que j'ai relu euh, **j'ai la fâcheuse tendance à ne pas assez écouter je pense** le PE2 que je vais voir...

Un problème qui semble posé est celui du décalage ressenti entre le dire et le faire, entre le fait de « donner des conseils » et les capacités d'action de l'enseignant en formation, entre la pertinence des conseils qui peuvent être donnés et le besoin du débutant.

53 C : Qu'est-ce qui te permet de dire ça ?

54 IEN : De dire ça oui ?

55 PEIMF1 : Ah bon ?

56 C : Pourquoi tu dit ça ?

57 PEIMF1 : Parce que **j'ai toujours cette impression pendant l'entretien que je veux lui dire beaucoup, beaucoup de choses et qu'on est toujours... pris de court**, on n'a jamais un long temps.

Suite aux échanges du collectif et à l'analyse proposée par le chercheur, PEIMF1 prend conscience d'une organisation de son activité dans la conduite du conseil et du fait qu'au cœur de cette organisation, il y a des invariants ou principes tenus pour vrais, en particulier de l'ordre des valeurs : « *on a tous et toutes des choses qui nous tiennent à cœur...* »

327 PEIMF1 : [...] **Je découvre toutes ces stratégies**, parce qu'en fait, en fait, en fait, quand on est en entretien, **oui, effectivement, je prends beaucoup de notes et je m'appuie sur mes notes** puisqu'il ne faut pas annoncer aux stagiaires des choses fausses et il faut vraiment s'appuyer sur ce qu'on a vu ; mais euh, **je découvre des stratégies qui ne sont pas toujours voulues, ça me paraît une évidence, enfin, il y a des choses que je retrouverai dans à peu près toutes mes visites. Je crois qu'on a tous et toutes des choses qui nous tiennent à cœur...**

5.1.2. Deuxième présentation par PEIMF1 d'une conduite d'entretien avec une PE

PEIMF1 a abandonné la posture de jugement vis-à-vis de sa conduite d'entretien adoptée la première fois. Sa présentation de la situation est problématisée. Elle pose le cadre de l'entretien, présente le stagiaire, ses données d'observations et la difficulté à laquelle elle a été confrontée et la soumet au collectif.

82 PEIMF1 : Donc je pense qu'à la lecture, enfin pour ceux qui ont lu en tout cas. **C'est donc un homme qui [...] J'ai trouvé [...] Et tout ce que j'ai vu m'a, m'a impressionnée. Enfin, enfin c'était très bien.** Euh, sa relation avec les élèves, sa relation avec les parents, l'accueil des enfants. Et puis ce que j'ai aimé c'est que, on est très exigeant au titre de la formation dans les préparations, dans ce qu'il nous montre, qu'il a prévu, préparé. Et c'est que, **c'était déjà pour un premier stage**, bah, des fois, on a préparé et puis les choses ne se passent pas comme on a prévu,

préparé, donc **il réussissait euh à échapper un petit peu à ce qui était prévu**, pour rassembler les enfants, calmer. J'ai trouvé **qu'il faisait déjà preuve d'initiatives, de professionnalisme**. Et puis **ma difficulté bah ça a été de, de le conforter dans, dans c'était bien. Il fallait que je lui redise chaque fois, « mais ça c'était bien »**.

La gestion de la relation avec le stagiaire s'inscrit en tension avec la transmission des savoirs du métier. D'une certaine manière, cette gestion s'oppose à tout ce qui relève de la transmission (nous l'avons conceptualisé à travers *le couple notionnel résolution-satisfaction*, (Vinatier, 2002)⁷ qui transit le processus interactionnel entre les interlocuteurs). La gestion de ce processus peut faciliter ou au contraire compliquer les apprentissages professionnels du stagiaire. Comment, donc, soutenir la personne tout en corrigeant la pratique du professionnel ?

En toile de fond de ces entretiens est évoqué ce dont il est question, c'est-à-dire la pratique de l'enseignant débutant ; sur scène, il y a la manière dont cette pratique est verbalisée et à l'articulation entre ces deux niveaux il y a l'implication des interlocuteurs dans ce qu'ils énoncent, 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.

C'est le groupe de professionnels, interpellé par PEIMF1, qui collabore à la compréhension et à l'interprétation de ce qui a fait difficulté pour le maître formateur à être entendu par le PE :

107. PEIMF1. : [...] Est-ce que **vous aviez senti ce que, ce que j'ai dit ?** Qu'il était réticent à entendre que, que c'était bien... Non ?

108. ????

109. PEIMF3 : **J'ai pas senti vraiment des réticences** moi, j'ai senti surtout ton travail que **tu voulais lui dire que c'était bien**, que les petits détails c'était des petits détails, et que justement ça faisait la vie et la richesse d'une classe quoi. [...] Mais là **il avait besoin de savoir que c'était bien**, d'une part, [...], **ton travail pour le rassurer, dire les petits points de détail, [...]** Mais **je le sens pas réticent à entendre**.

110. PEIMF5 : **Moi je le sens déstabilisé mais pas réticent.**

111. PEIMF1 : Oui voilà.

⁷ La *satisfaction* se rapporte dans les échanges à la gestion des *faces* (au sens de Goffman). Pour que l'interaction « tienne » tout locuteur doit tenir compte du narcissisme de l'interlocuteur et réciproquement. Quelquefois, la gestion des faces s'oppose à la *résolution in situ* du problème posé. La *résolution* concerne la finalité quasiment matérielle du contenu des échanges. Par exemple, la formulation d'une critique à l'adresse du professeur des écoles après l'observation d'une pratique se trouve souvent « enrobée » par des encouragements, ou encore reléguée à la fin de l'entretien. Quelquefois le maître formateur n'arrive pas à la formuler.

La notion de déstabilisation semble faire sens et lui donner une clé d'interprétation de la situation. L'entretien de conseil, dans notre perspective de travail, n'est pas considéré comme un état de quelque chose dont on pourrait faire l'inventaire mais il s'appréhende comme l'activité d'un professionnel en situation, dont on va progressivement construire le sens en intégrant les préoccupations des acteurs concernés.

112. (*silence*)

113. PEIMF5 : **Il manifeste un petit peu ses inquiétudes vis-à-vis de tout, vis-à-vis de son arrivée en tant qu'homme dans une petite section, vis-à-vis des parents, vis-à-vis de l'ATSEM**, avec qui ça se passe bien, ouais, ouais. Hein, il est beaucoup dans l'inquiétude. Voilà, je sais pas si c'est inquiétude le bon mot mais... [...] **Il est pas sûr de maîtriser.**

Ce cheminement dans la conceptualisation, partagée avec le collectif, lui permet de poser un diagnostic relatif à la difficulté rencontrée par ce PE :

114. PEIMF1 : **Oui et puis il se pose beaucoup de questions par rapport euh, je pense sa question essentielle c'est la connaissance de l'enfant de 2-3 ans.** [...], mais, **par exemple, il dit euh, il dit, c'est dans le petit chapitre-là, à partir de la ligne 27, il dit : « c'est la première journée où j'ai eu un moment où ils portaient un peu dans tous les sens »...**

5.1.3. Troisième présentation par PEIMF1 d'une conduite d'entretien avec une PE

La posture adoptée par le maître formateur lors de cette troisième présentation le conduit à se centrer cette fois-ci sur un échange relatif à ses propres savoirs d'expérience - il partage avec le collectif de professionnels ses intentions ; les registres de verbalisation qu'il aborde avec le PE doivent répondre aux besoins de formation ; il précise qu'il est nécessaire d'adapter la conduite d'entretien en fonction du niveau de la classe observée-. Par ailleurs, il assume les valeurs qui lui tiennent à cœur en tant qu'enseignant et qu'il a découvertes comme principes guidant l'ensemble des entretiens qu'il avait pu conduire jusqu'à présent : « *quelle place le jeune qui entre dans le métier accorde à ce qu'ont à dire les enfants ?* » Le cheminement de ce PEIMF semble donc aller dans le sens d'une plus grande maîtrise de ce qu'il met en œuvre en situation, et d'un rapport plus assumé à son activité de maître formateur, celle-ci étant relativement récente (trois années).

561. PEIMF1 : ... avant même de voir fonctionner la classe **quand on va leur rendre visite, on a une intention.** [...] D'une part il y a **ce qu'on a observé...** moi **j'essaye toujours un petit peu d'étendre...** [...] Je les interpelle aussi très souvent sur [...] Pour situer un peu cette stagiaire [...] C'est difficile **notre position** parce que il faut ne parler que de la formation de cette PE en ne portant pas de jugement de valeur sur l'ATSEM [...]

563 PEIMF1 : [...] Je me dis **il faudra qu'on voie** [...] **Je veux l'interpeller sur** [...] **Je veux axer sur** d'autres points...

567 PEIMF1 : [...] Quel sens l'enseignant donne à l'activité ? Et puis, quel sens pour l'élève ? **Les interroger** surtout sur, enfin **les faire s'interroger sur** le sens des apprentissages un petit peu.

568 C : Mm.

569 PEIMF1 : Souvent aussi je crois, maintenant qu'on a analysé plusieurs entretiens, je crois que ça apparaît aussi [...] **Quelle place le jeune qui entre dans le métier accorde à ce qu'ont à dire les enfants ?**

6. La conceptualisation de l'activité de conseil : une bipolarité

Dans le cas de la construction par le sujet de la conscience de son activité, cette recherche montre que le sujet développe un rapport à son activité en tension entre le souci de répondre aux besoins du stagiaire *in situ* et celui de rester fidèle à des valeurs auxquelles il tient en tant qu'enseignant. En effet, dans le cheminement réflexif du maître formateur dans le cadre du dispositif de « co-explicitation », le passage du plan de l'expérience de la conduite d'entretien de conseil à celui de la verbalisation de cette expérience se construit dans les échanges par un jeu subtil entre le repérage du niveau de la *résolution* de l'action - ce à quoi il est parvenu ou pas, les effets de formation qu'il peut en inférer - et celui de la *satisfaction* relationnelle - ou sentiment qu'il peut avoir d'être à la bonne place, d'avoir compris le problème, d'avoir posé un bon diagnostic, d'être resté fidèle à ses options fondamentales -. L'un soutenant l'autre et réciproquement. D'une certaine façon, ce cheminement dans la conceptualisation verbalisée de son activité rend compte d'une construction identitaire. Il s'agit de l'identité d'un maître formateur, lequel est en mesure de la mettre en mot de manière générique et de partager ses savoirs d'expérience, comme on peut le constater lors de sa troisième présentation.

6.1. Bibliographie

- Altet, M. (2004). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Education Permanente*, n° 160, 101- 110.
- Bruner, J. S. (1983). *Savoir faire, Savoir dire*. Paris : P. U. F.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1990, 1992). *Les interactions verbales, (Tomes I et II)*. Paris : A. Colin.
- Lacoste M. (1991). Les communications de travail comme interactions. In Amalberti R., de Montmollin M., Theureau J., (Dir). *Modèles en analyse du travail*. Liège : Mardaga, 191-227.
- Pastré P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*, n° 139, 13-35.
- Rabardel P. & Pastré P. (Dir). (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques activités développement*. Toulouse : Octarès.

Vergnaud G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J-M Barbier (Dir). *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : P.U.F, 275-292.

Vinatier I. (2002). La construction de l'identité professionnelle en acte dans la relation de service. *Education Permanente*, n° 151, 11-27.